

Biblioterapia como estratégia de ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Julia Magnoni Roque*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a possibilidade de usar a biblioterapia como ferramenta para o estabelecimento do diálogo entre professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, por meio de pesquisa bibliográfica, analisamos as ideias de diálogo e de educação dialógica, presentes nas obras de Paulo Freire (1987, 2011). Em seguida, definimos as etapas do processo biblioterapêutico, de acordo com as áreas da estética, da psicologia e da filosofia. Logo após, analisamos o conceito de fruição literária, de Ranke e Magalhães (2011), e sua contribuição na construção de sentidos e na formação do indivíduo. Feito isto, apresentamos a ideia de literatura como conhecimento, com base no conceito da *mímesis* aristotélica. Ademais, abordamos o papel que a biblioterapia pode assumir para o ensino de literatura e Língua Portuguesa no ambiente escolar. Com base no que foi exposto, a prática biblioterapêutica pode ocupar um papel relevante em sala de aula, por possibilitar a educação dialógica, a fruição literária, a formação do indivíduo e de sua atividade leitora, além de suscitar a reflexão e o pensamento crítico e de conscientizar os alunos acerca de si mesmos e de seus conhecimentos prévios sobre a língua.

Palavras-chave: Biblioterapia; Paulo Freire; Diálogo; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Anos finais do ensino fundamental.

Abstract: This work aims to investigate the possibility of using bibliotherapy as a tool for establishing a dialogue between teachers and students in the teaching-learning process of the Portuguese Language, in the final years of elementary school. For this to happen, through bibliographical research, we analyzed the ideas of dialogues and dialogic education, present in Paulo Freire's works (1987, 2011). Next, we defined the stages of the bibliotherapeutic process, according to the areas of aesthetics, psychology and philosophy. After that, we analyzed the concept of literary fruition of Ranke and Magalhães (2011), and its contribution for the construction of meanings and in the formation of the individual. Having done this, we presented the idea of literature as knowledge, based on the aristotelian concept: *mímesis*. In addition, we addressed the role that bibliotherapy can assume for teaching literature and the Portuguese language in the school environment. Based on what has been exposed, the bibliotherapeutic practice can take a relevant role in the classroom, as it enables dialogic education, literary fruition, the formation of the individual and his/her reading activity, in addition to encouraging reflection and critical thinking and to make students aware of themselves and their prior knowledge of the language.

Keywords: Bibliotherapy; Paulo Freire; Dialogue; Portuguese language teaching-learning; Final years of elementary school.

*Trabalho de Atividade Programada de Pesquisa, apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciatura em Letras – Português e Inglês, sob orientação do Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

1. Introdução: biblioterapia e o ensino de Língua Portuguesa

A biblioterapia, “[...] que, de acordo com a etimologia, significa terapia por meio de livros” (CALDIN, 2009, p. 10) é uma área de pesquisa e prática bastante recente, tanto no Brasil quanto no mundo. Desde a Antiguidade Clássica, já se acreditava no poder da literatura para a cura de enfermidades, fazendo com que as bibliotecas das civilizações egípcias, gregas e romanas fossem consideradas espaços sagrados. Entretanto, foi somente a partir do século XX que o termo “biblioterapia” passou a designar a prática de leitura compartilhada e de discussão em grupo, com fins terapêuticos. Nesta época, ela se difundiu nos Estados Unidos, sendo registrada no *Webster’s Third Dictionary* (1961) como: “Uso de material de leitura selecionada, como adjuvante terapêutico em medicina e psicologia” (WEBSTER, 1961 apud RATTON, 1975, p. 199). Desde então, a aplicação da biblioterapia vem ganhando espaço em hospitais, asilos, creches, prisões e centros comunitários, sendo utilizada “[...] na profilaxia, educação, reabilitação e na terapia propriamente dita, em indivíduos de diversas faixas etárias, com doenças físicas ou mentais” (RATTON, 1975, p. 199-200).

De acordo com Sousa (2018), apesar da publicação do artigo “Biblioterapia” (1975), escrito pela ex-professora de Biblioteconomia Angela Maria Ratton, a prática só começou a se consolidar, no Brasil, a partir de 2001, com as pesquisas de Clarice Fortkamp Caldin. Como forma de ampliar os estudos da área, este artigo tem por objetivo investigar a possibilidade de usar a biblioterapia como um instrumento para o estabelecimento do diálogo entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como base a Abordagem Sociocultural, especificamente, as ideias de Paulo Freire.

A fim de desenvolver a pesquisa, foram analisadas as ideias de diálogo e de educação dialógica, presentes nas obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011) e *Pedagogia do oprimido* (1987), ambas de Paulo Freire. Já para a pesquisa sobre biblioterapia, foi utilizada a tese *Leitura e terapia* (2009), de Clarice Fortkamp Caldin. Em seguida, foram definidas as etapas do processo biblioterapêutico, conhecidas como: catarse, identificação (projeção e introjeção) e introspecção, com base na *Política* (2002), de Aristóteles, no campo da psicologia e da filosofia. Logo após, foi analisado o conceito de fruição literária e a sua relevância na construção dos sentidos e na formação do conhecimento. Feito isso, foi apresentada a ideia de literatura como conhecimento, derivada do conceito da *mimésis* aristotélica, e foi feita uma retomada teórica desta noção de acordo com a teoria literária moderna estruturalista e pós-estruturalista. Por último, foi abordada a importância da biblioterapia para o ensino de literatura e Língua Portuguesa e para a conscientização, por parte dos estudantes, dos conhecimentos linguísticos e discursivos que eles levam para a sala de aula.

Em razão da contribuição da biblioterapia para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, este trabalho justifica-se pela elucidação da capacidade biblioterapêutica de propiciar a educação dialógica — na qual a relação professor-aluno se dá de forma horizontal, sem autoritarismos. A leitura com fins terapêuticos, em que os estudantes podem aliviar as suas tensões e delinear maneiras de enfrentar seus conflitos internos e externos, auxilia na formação do sujeito-leitor e na conscientização, tanto por parte dos educadores, quanto dos educandos, do meio sócio-histórico em que estão inseridos.

2. Diálogos teóricos: biblioterapia, educação e o ensino de língua e literatura

Esta seção pretende debater as noções de diálogo e dialogicidade, presentes na obra de Paulo Freire, a fim de estabelecer uma conexão entre elas e a educação que se pretende humanizadora, ou seja, capaz de atribuir significado à experiência humana e de contribuir para o desenvolvimento do ser. O diálogo, desde a Antiguidade Clássica, é a maneira de se chegar à realidade, à essência das coisas. Esta forma de interlocução possibilita ao filósofo e, em linhas gerais, ao ser humano, o contato com o mundo das ideias, como o Mundo Inteligível de Platão, que se encontra a “condição incondicionada’ para o conhecimento, o encontro com o absoluto fundamento da verdade” (MAIRINQUE; SILVA, 2003, p. 9).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), a prática pedagógica possui um caráter dialógico, de denúncia e de transformação do mundo, por meio da palavra verdadeira, que é ação e reflexão. Como o único animal capaz de se separar de seu “suporte” e de reconhecê-lo, o ser humano é histórico, pode construir e transformar o seu entorno, ultrapassando as “situações-limite” que o condicionam. Em razão dessa historicidade, os indivíduos também podem ser considerados seres inconclusos, que *estão sendo* em um espaço e tempo definidos, e que, ao tomarem consciência de sua condição, inscrevem-se em um permanente processo de busca por conhecimento, no qual desenvolvem o pensamento crítico. Segundo Freire (2011, p. 39):

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.

Neste sentido, os sujeitos se tornam educáveis à medida que elaboram esse movimento, pois saber-se enquanto ser inconcluso “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011, p. 18). Ao serem estimulados pelo educador a pensar criticamente sobre os objetos do mundo e sobre si mesmos, os educandos transitam de uma curiosidade dita ingênua àquela

que o autor denomina como “epistemológica”. Dessa forma, o pensamento crítico ou o “pensar certo” é:

[...] uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (FREIRE, 2011, p. 21).

Entretanto, para que este tipo de curiosidade se manifeste no educando, deve-se, em primeiro lugar, haver o fim da contradição educador-educandos, em que os primeiros depositam os conteúdos programáticos nos segundos, que os recebem de forma passiva sem refletir sobre eles ou problematizá-los. Superada a contradição, professores e alunos tornam-se capazes de apreender, de forma conjunta e horizontal, os objetos cognoscíveis do mundo, sem que haja a imposição da presença e das ideias do professor sobre as dos alunos.

Em segundo lugar, os sujeitos necessitam manifestar, além da consciência de seu inacabamento, a consciência de serem históricos e, por isso, serem condicionados pela sociedade da qual fazem parte. Desta forma, ao ensinar, o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, saberes que eles construíram socialmente e que levam para a escola, podendo assim ultrapassar junto a eles a ingenuidade destes saberes, como afirma Freire (2011, p. 82):

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

É por meio do diálogo que o conteúdo programático da educação se constitui. Os educadores devem buscar nos educandos os temas que refletem a sua situação concreta e existencial, o seu ponto de vista sobre o mundo e sobre si mesmos, sendo isto o que Freire (1987, p. 50) denomina de “universo temático do povo”. Somente a partir destes temas é que os educandos podem pensar criticamente sobre a realidade e desenvolver a curiosidade epistemológica necessária à apreensão do conhecimento.

Além disso, é por meio da interação que os educadores têm com os educandos, com a sua realidade sócio-histórica e com os “temas geradores” de seu aprendizado que se instaura a confiança necessária para que o diálogo ocorra. Ela é fundamental para a percepção dos conteúdos aprendidos pelos sujeitos e para a exposição de suas crenças e de seus valores, uma vez que, como explica Freire (1987, p. 52) sobre a confiança, esta “[...] vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. A

confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções”.

3. A biblioterapia e as etapas do processo biblioterapêutico

A biblioterapia institui a confiança necessária para que o diálogo ocorra, mediante um estímulo à verbalização das interpretações dos leitores, ouvintes ou espectadores (alunos) e à troca de ideias e de experiências sobre os textos explorados em sala de aula. Todavia, as leituras realizadas durante a prática biblioterapêutica não devem ser entendidas como mera decodificação de signos – privilegiando o caráter autorreferencial da literatura – nem servir apenas como veículo para o ensino da terminologia das metalinguagens linguísticas e literárias. Elas necessitam contemplar as vivências dos educandos, seu conhecimento de mundo e de si próprio, sua subjetividade, e motivar a criação de novos significados para os textos.

Outro fator a ser considerado pela biblioterapia é o “horizonte de expectativas” do leitor, conceito proposto por Jauss, na *Estética da Recepção* (1967), e que deve ser entendido como as expectativas projetadas pelo público, em relação à obra, a partir de sua memória literária, de suas aquisições culturais e de sua visão de mundo. Esta propõe uma reformulação dos estudos literários, principalmente no que diz respeito aos preceitos formalistas e marxistas, pois focaliza o papel do leitor como elemento fundamental do ato interpretativo.

Os estudos literários, até então, desconsideravam a historicidade da arte e pensavam o texto como uma estrutura autônoma, autossuficiente, cuja fonte de explicação estava contida em sua organização interna. Para Jauss (1967), a interpretação da obra depende de sua interação com o leitor, visto que ele garante a atualização desta no tempo, ou seja, a manutenção de sua historicidade. Isto significa dizer que, no momento da leitura, o leitor articula os conhecimentos de sua época aos da obra, atribuindo-a novos significados. Segundo Moraes e Fernandes (2012, p. 102):

As considerações do teórico re colocam a obra de arte dentro de um panorama no qual tanto a historicidade quanto as questões formais de interpretação são privilegiadas. Além disso, o papel desempenhado pelos receptores dessas produções passa a ser crucial, pois delimita o impacto da obra na sociedade, quer seja no momento imediato de sua construção, quer seja em épocas posteriores.

Em paralelo ao pensamento de Jauss, que toma o leitor como elemento fundamental ao ato interpretativo, pode-se pensar a leitura como um fenômeno corporal “[...] em que os sentidos se exprimem no descentramento que o corpo sofre a partir da fala do outro e inclui não apenas o corpo cifrado, o corpo do autor, mas também o corpo do leitor e o do ouvinte”

(CALDIN, 2009, p. 15). Na prática, isso significa que os autores mesclam as suas subjetividades e experiências de vida, no ato da leitura, ultrapassando os limites um do outro, fazendo-os transcender. Quando o sujeito lê ou ouve um texto literário, ele movimenta o seu fluxo de memória, acessando outros tempos e espaços. Dessa forma, a leitura desvela “[...] o mundo exterior descrito no texto e o mundo ficcional apresentado no texto, ambos acalentados e nutridos pela imaginação criadora” (CALDIN, 2009, p. 78).

É por meio da liberdade de interpretação e da possibilidade de construção de novos textos, a partir dos que foram lidos ou ouvidos, que se estabelece o caráter terapêutico da leitura ficcional. Segundo Caldin (2009, p. 154), assim como a troca de ideias,

[...] o diálogo, é fundamental na terapia por meio do livro, a intersubjetividade e o descentramento permitem que as vozes dos envolvidos se alternem e expressem os sentimentos – ao assim fazerem, livram-se momentaneamente do peso da realidade, purgam os males, purificam os humores corporais e os sentimentos indesejados.

Uma das consequências da biblioterapia é a catarse. Aristóteles, por meio de Caldin (2009), pondera sobre ela na *Política* (2002), ao falar da música, e atribui a ela o poder de purificar as paixões e gerar alívio e prazer. Para o filósofo, a catarse visa essencialmente à moderação e ao equilíbrio e é extensiva a todos os gêneros literários e representações teatrais, como a tragédia, o drama satírico e a comédia. Entretanto, para suscitar o efeito catártico, estas obras necessitam ter uma boa composição dos fatos e uma ação dramática verossímil. Isso porque é apenas desta forma que sentimentos como os de compaixão e de medo, suscitados pela tragédia, podem vir à tona e serem expurgados.

A catarse é um elemento fundamental para a terapia por meio de livros, pois é ela quem possibilita o acesso às emoções dos participantes e, conseqüentemente, o descentramento e a troca de experiências entre eles. Além disso, ela incita a verbalização das adversidades e a imaginação dos leitores ou ouvintes. Aristóteles discorre sobre os efeitos catárticos que a música provoca em seus ouvintes e explica que ela

[...] pode servir à instrução, à purificação (em nossos tratados a respeito da Poética explicaremos o que compreendemos por esse termo que aqui usamos de modo geral); por fim, ao prazer, como meio de distração e descanso depois de uma atuação prolongada. [...] Os homens predispostos à piedade, ao temor e, geralmente, às paixões violentas, devem necessariamente sentir o mesmo efeito; e ainda os outros, de acordo com a sua disposição particular com respeito às paixões; todos devem sentir uma espécie de purificação e alívio seguidos de uma sensação de prazer. É assim que os cantos que tornam puras as paixões conferem aos homens uma alegria ingênua e pura e, por este motivo, é com estas harmonias e cantos que os artistas que executam a música de teatro devem agir sobre a alma dos que escutam (ARISTÓTELES, 2002 apud CALDIN, 2009, p. 157).

Associada à catarse está a identificação, que é o momento em que o receptor se identifica com as personagens da narrativa e se apropria de suas características. Para que o alívio e o bem-estar, provocados pelo mecanismo da catarse, ocorram, é imprescindível que o leitor ou ouvinte demonstre afetividade em relação às personagens, e se simpatize tanto por aquelas que representam as qualidades e as virtudes dos seres humanos, quanto pelas que exploram os seus vícios e defeitos de caráter. Consoante à Psicanálise, a identificação colabora para a construção da personalidade do indivíduo, sendo definida como um “[...] processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam” (ROUDINESCO; PLON, 1988 apud CALDIN, 2009, p. 168).

A partir dos estudos de Melanie Klein e da publicação de *Notas sobre alguns mecanismos esquizoides* (1946), a autora dá o nome de “identificação projetiva” a um mecanismo de defesa primitivo, em que o indivíduo projeta seus sentimentos e impulsos destrutivos em alguém ou em algum objeto, atribuindo, ao outro, aspectos e sentimentos bons ou ruins que desconhecem ou recusam em si mesmos, fazemos uso desse mecanismo por toda a vida.

Com o advento de teorias estabelecidas por psicanalistas como Wilfred Bion e Hanna Segal, a identificação projetiva passa a ser entendida como uma forma de comunicação, que pode levar a mudanças psicológicas nos indivíduos. Assim, de acordo com a análise clínica, essa identificação,

[...] seria o processo através do qual sentimentos pertinentes ao Eu (paciente) são projetados no Outro (analista), criando um modo de ser entendido como “se fizesse parte do outro”. Esse mecanismo favorece os primórdios da empatia, mas se utilizado excessivamente leva à perda de identidade e perda de nitidez nas fronteiras que delimitam o Eu e o Outro (CAVALLARI; MOSCHETA, 2007, p. 45).

Além deste mecanismo de defesa e de constituição da personalidade, o conceito de introjeção também está relacionado ao de identificação. Ele foi elaborado por Sandór Ferenczi, em *Transferência e introjeção* (1909), e é definido como a inclusão, no Ego, de aspectos do mundo exterior, proporcionando no indivíduo, “[...] um processo que amortece a frustração dos desejos insatisfeitos ou dos processos de luto, constituindo uma operação eminentemente defensiva” (CABRÉ, 2019, p. 590). Desta forma, o sujeito, por meio da introjeção, “[...] introduz fantasisticamente objetos de fora no interior de sua esfera de interesse” (ROUDINESCO; PLON, 1998 apud CALDIN, 2009, p. 169).

Diferentemente do que ocorre na Psicanálise, cuja preocupação está voltada às patologias humanas, na biblioterapia, a projeção e a introjeção focalizam o enfrentamento da dor do indivíduo por intermédio da leitura literária. No processo de identificação com a personagem ficcional, o leitor se apropria de seus atributos e retira deles a força necessária para reagir às próprias tensões e adversidades. Já a introspecção é entendida na psicologia como um método de estudos psíquicos da mente humana, no qual o ser humano se volta para si mesmo, na tentativa de compreender o que se passa em seu interior: “[...] é uma auto-observação, um processo mental consciente, um exame dos próprios pensamentos, desejos, e sensações” (CALDIN, 2009, p. 187). A fim de observar o que se passa no outro, um psicólogo pode se colocar no lugar de seu paciente e reviver as suas experiências traumáticas. Desta forma, ele consegue examinar os seus *estados afetivos*, definidos como

[...] situações especiais, acompanhados de prazer ou desprazer e das quais se originam os nossos sentimentos. Isto porque ninguém poderá, melhor do que o observador de si próprio, conhecer o que lhe é agradável ou desagradável, os seus desejos, afetos, simpatias, desgostos (VIEIRA, 1994 apud CALDIN, 2009, p. 187).

Para a filosofia, a introspecção é compreendida como “auto-observação interior, observação que o eu faz dos próprios estados internos” (ABBAGNANO, 2007, p. 580-581). Entretanto, existem muitas percepções diferentes do fenômeno e alguns filósofos contemporâneos não acreditam na possibilidade de observação de si mesmo, pelo sujeito, já que observador e objeto observado não se separam. Em compensação, Merleau-Ponty e a Fenomenologia traçam a introspecção como percepção interior, pela consciência, de algo que se passa dentro do ser. Merleau-Ponty (1990 apud CALDIN, 2009, p. 191) difere este conceito do de reflexão, sendo esta “[...] um esforço para extrair o sentido de uma experiência vivida”. Para ele, os conceitos de consciência e de percepção não se separam, pois estão imbricados no ato de apreensão dos objetos, isto é, os objetos do mundo se dão ao conhecimento por meio da visão ou da experiência que os indivíduos têm deles, não havendo possibilidade de separá-los da subjetividade dos indivíduos.

Na introspecção, o indivíduo também pode reconhecer nas personagens ficcionais, atributos negativos similares aos seus e sentir a necessidade de modificá-los, favorecendo ações positivas na tentativa de restabelecer um bom relacionamento com os seus semelhantes. Em contrapartida, ele pode notar no outro os mesmos defeitos que lhe são inerentes, acabando por compreendê-los e perdoá-los mais facilmente.

Com relação à biblioterapia, a introspecção ocorre como uma análise, feita pelos indivíduos, de seus comportamentos e atitudes, em paralelo aos das personagens ficcionais. Apesar disto, os indivíduos não devem se sentir coagidos a compartilhar com o

grupo as reflexões que realizaram, visto que o ambiente biblioterapêutico necessita ser um lugar de conforto, onde os participantes se sintam aliviados, não constrangidos.

4. A fruição literária e a construção dos sentidos

Como exposto na seção anterior, a biblioterapia auxilia na formação do indivíduo e contribui para aliviar as suas tensões, provenientes de seus conflitos internos e externos. Todavia, para que ela funcione, é necessário que o leitor experimente uma leitura de fruição. Isso porque é por meio dela que o sujeito constrói significados diversos à obra lida, narrada ou dramatizada, visto que este tipo de leitura estimula o leitor a apreender o texto em sua totalidade e a se preocupar não só com o seu conteúdo, mas também, com a sua forma. Como pontuam Ranke e Magalhães (2011, p. 49):

A fruição literária, por conseguinte, apresenta-se como uma experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua completude. Como processo dinâmico, reeduca o homem vinculando-o não apenas a arte, mas também a si mesmo.

Outro fator que deve ser considerado ao tratar desse tema é que, para que o leitor possa mergulhar no texto e experimentar tudo o que ele tem a oferecer, a fruição necessita ser entendida como uma ação articulada

[...] à *vontade*, entendida aqui como uma atividade humana refletida que se opõe ao *instinto*, comportando processos psíquicos conscientes, como a percepção, a representação, a intenção; e ao desejo, que pressupõe interesses que podem ou não ser conscientes, uma vez que pertencem mais à esfera afetiva do que volitiva (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 50).

Entretanto, diferentemente do prazer, a fruição possui o poder de transmutar valores, crenças e ideias acerca dos objetos empíricos, pois, mais do que suscitar o gozo e a satisfação, ela pode provocar inquietação, reflexão e angústia. É isso que faz com que o sujeito-leitor consiga, após a leitura, meditar sobre os seus próprios comportamentos e os dos outros por meio do processo de introspecção. Dessa forma, é importante considerar a fruição como uma ação que atua sobre o texto, mas também, sobre a realidade, já que ela é capaz de gerar a reflexão e o pensamento crítico. Tal como pressuposto por Paulo Freire a respeito da práxis, ao relacionar a sua subjetividade — vinculada à bagagem literária adquirida ao longo da vida — àquilo que o autor propõe enquanto sentido veiculado pela obra. Com isso, o leitor consegue construir novas maneiras de enxergar e de encarar os acontecimentos à sua volta.

Apesar de ser um fator primordial para a formação do sujeito-leitor, a escola descredibiliza a fruição, pois acredita que ela pode confundir os alunos e distanciá-los de

uma interpretação “correta” da obra, isto é, uma interpretação que tenha como base um modelo analítico-interpretativo estanque. Além disso, os professores e os livros didáticos acabam dando maior ênfase ao ensino da metalinguagem da Língua Portuguesa, da história da literatura, dos estilos de época e de noções de teoria literária. Estes conceitos, apesar de muito importantes, não devem ser privilegiados em detrimento à leitura de fruição.

Em oposição ao que é pressuposto pela escola, os sentidos do texto só são construídos a partir do momento em que o leitor interage com ele. Dessa forma, para que os significados sejam produzidos, é necessário que a subjetividade do receptor — marcada por aspectos psicológicos, culturais e históricos — se vincule à do emissor. De acordo com Capistrano Júnior, Lins e Casotti (2017, p. 286):

[...] o texto é o ponto de contato entre leitor e escritor. Este, partindo de um projeto de dizer, lança mão de uma série de estratégias para viabilizar sua intenção comunicativa, isto é, o seu projeto de dizer; aquele, coparticipativamente, assume uma postura ativa, mobiliza estratégias de ordem sociocognitiva e interacional e guia-se pelas pistas deixadas no texto pelo escritor. Durante essa atividade, ambos — escritor e leitor — dialogicamente partilham normas sociais e negociam o(s) sentido(s).

Assim, as aulas de Língua Portuguesa devem privilegiar o texto (integral) como objeto de ensino e, a partir dele, dar conta de seus processos de produção e de recepção, de seus aspectos gramaticais, da sua historiografia, entre outros. Ademais, a interpretação do professor sobre a obra não deve se impor à dos alunos, apesar “[...] de saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o relaxo interpretativo-analítico-crítico [...]” (DALVI, 2013, p. 79).

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a leitura, a produção e a análise de textos necessitam andar lado a lado. Para que o aluno possa ter acesso efetivo às modalidades oral e escrita da língua padrão, é preciso que ele esteja inserido em uma situação concreta de interação, na qual tenha liberdade para fazer uso de sua própria variação. Desta forma, ele se torna capaz de manipular o seu discurso de forma autônoma, sem ser restringido pelo discurso do professor-escola e aprende a utilizar a norma padrão da língua, quando esta for requisitada pelo contexto sociointeracional.

Ademais, como foi citado anteriormente, é necessário que o texto não seja utilizado como pretexto para o ensino de terminologias gramaticais e literárias, para a apresentação da biografia do autor ou para a análise do contexto histórico da obra. Todos estes fatores são importantes para a sua compreensão geral, porém, não devem ser privilegiados em detrimento da leitura. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa na escola

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2021, p. 67).

A partir das considerações estabelecidas sobre o conceito de fruição literária, é possível intentá-lo, igualmente, como auxiliador no desenvolvimento da inteligência do ser humano, já que, segundo a abordagem cognitiva e os conceitos piagetianos, "No seu desenvolvimento, a criança irá reinventar todo o processo racional da humanidade e, na medida em que ela reinventa o mundo, desenvolve-se a sua inteligência" (MIZUKAMI, 1986, p. 61).

Segundo Piaget, a inteligência seria caracterizada como uma forma de interação entre sujeito e objeto, sendo determinada pela estrutura cognitiva do primeiro. Por intermédio da assimilação de informações sobre o ambiente, o indivíduo transforma as suas representações mentais e constrói novos conhecimentos, ou seja, estruturas suplementares às suas.

O mesmo ocorre com a literatura, pois ela também pode ser considerada como uma nova forma de conhecimento, que age sobre o leitor/receptor, mudando a sua visão de organização do mundo. Ao entrar em contato com novos sistemas de valores, o ser humano modifica os seus processos cognitivos e alcança um grau cada vez maior de operacionalidade em suas atividades motoras, verbais e mentais.

5. A *mimésis* aristotélica e a noção de literatura como conhecimento

A literatura apresenta uma função humanizadora de formação do indivíduo, pois possui suas fontes de inspiração no real, de forma a sintetizar e fazer referência à experiência humana. Segundo Antonio Candido (2012, p. 82-83):

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.

Por intermédio do devaneio, ou ainda, da imaginação criadora, o autor correlaciona “modelos” humanos, inscritos em uma dada realidade, a “[...] séries autônomas coerentes” (CANDIDO, 2012, p. 83), ou seja, a criações estéticas que conservem autonomia de significado. Do mesmo modo que podemos considerar a fruição literária como aquilo que possibilita a formação do conhecimento, podemos considerar a literatura como sendo o próprio conhecimento. Isso porque ela é *mimésis*, ou seja, representação da realidade; “[...]”

um conhecimento próprio ao homem, a maneira pela qual ele constrói, habita o mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 124). De Aristóteles, na *Poética*, a Auerbach, em *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental* (1946), a noção de *mimesis* pode ser entendida como imitação da natureza, que abarca todo o conjunto da arte poética, desde o texto dramático ao épico.

Após reinterpretação da obra de Aristóteles, realizada pelos teóricos modernos da literatura, estruturalistas e pós-estruturalistas, o termo é esvaziado de sentido e a literatura passa a não ser mais considerada como representação do mundo, mas sim como representação dela própria. Isso significa que o referente da obra é retirado do domínio do real e começa a ser entendido como uma ilusão, ou seja, como um código, um sistema de convenções e de normas sociais.

Esta maneira de pensar sobre a literatura tem sua origem na Linguística Estrutural, especificamente nas ideias de Saussure. Segundo o autor, a língua é um sistema de signos arbitrários, “[...] um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2006, p. 17). O autor ainda afirma que a língua é “[...] exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 2006, p. 22). Além disso, os estruturalistas e pós-estruturalistas acreditavam na existência de uma propriedade ou característica que tornava um texto, literário. Este elemento foi denominado, especificamente, por Roman Jakobson, em *A Moderna Poesia Russa* (1921), como “literariedade”. De acordo com o autor, a função poética do texto narrativo (forma) deveria configurar como o objeto de investigação da literatura, visto ser o trabalho com a linguagem, o causador do efeito de estranhamento no leitor, isto é, o impacto que muda sua maneira de apreender o mundo, de lhe atribuir sentido.

Entretanto, apesar do que supunham os teóricos estruturalistas, a literariedade também pode ser encontrada em textos que não são considerados literários, como, por exemplo, em cartazes publicitários ou em mensagens de biscoitos da sorte. Isso se deve ao fato de que o que torna uma obra literária não é, meramente, o trabalho com a linguagem, mas sim o seu contexto de produção e de publicação. Retirado de seu contexto, um texto consagrado pode receber juízos de valor completamente distintos daqueles recebidos quando se conhece o seu autor. Além disso, outros elementos importantes contribuem para se considerar uma obra literária, como, por exemplo: o conhecimento do gênero a que ela pertence, da época em que foi escrita e das instâncias de legitimação que lhe atribuíram status literário.

Por meio de uma releitura da *Poética* de Aristóteles, o conceito de *mimesis* é reformulado e passa a ser entendido não mais como imitação da realidade, mas como “[...] um conhecimento próprio ao homem, a maneira pela qual ele constrói, habita o mundo”

(COMPAGNON, 2012, p. 124). Deste modo, o lugar da *mimésis* é restituído e a literatura retoma a sua relação com o mundo.

Dois autores, em específico, contribuem para a reformulação da *mimésis* pela teoria literária. O primeiro, Northrop Frye, no livro *Anatomia da crítica* (1957), infere “[...] que a finalidade da *mimésis* não era, em absoluto, copiar, mas estabelecer relações entre os fatos” além de “desvendar uma estrutura de inteligibilidade dos acontecimentos e daí atribuir um sentido às ações humanas” (COMPAGNON, 2012, p. 125).

Frye, por intermédio de três noções da Poética – “*muthos* (a história ou a intriga), *dianoia* (o pensamento, a intenção ou o tema) e *anagnôrisis* (o reconhecimento)” (Frye, 1957 apud COMPAGNON, 2012, p. 124) — estabelece que a *mimésis* é capaz de produzir um efeito fora da ficção, recompondo o seu vínculo com a realidade. Para isso, ele expande o conceito de *anagnôrisis*, enquanto “[...] consciência da situação, pelo herói [...]” (COMPAGNON, 2012, p. 125) e o posiciona no exterior da intriga, ou seja, o relaciona ao leitor ou espectador. Assim, a *anagnôrisis* “[...] transforma o movimento linear e temporal da leitura na apreensão de uma forma unificante e de uma significação simultânea” (COMPAGNON, 2012, p. 125) ou, em outras palavras, atribui ao receptor a capacidade de reconhecer o tema da narrativa e de interpretá-la.

Paul Ricoeur, segundo teórico a reformular o conceito de *mimésis*, estabelece um paralelo entre ela e a concepção de *muthos*, enquanto intriga o agenciamento dos fatos. Isto porque a narrativa possui um vínculo interno lógico que possibilita sua inteligibilidade, ou seja, a produção de sentidos. Assim como Frye, Ricoeur admite a capacidade de reconhecimento e de interpretação, por parte do receptor, do tema da obra. Além disso, ele entende que este reconhecimento gera um aprendizado, posto que a narrativa “[...] é nossa maneira de viver no mundo -, representa nosso conhecimento prático do mundo e envolve um trabalho comunitário de construção de um mundo inteligível” (RICOEUR, 1983-1985 apud COMPAGNON, 2012, p. 128).

6. A importância da biblioterapia para o ensino de literatura e Língua Portuguesa

De acordo com os elementos apresentados na seção anterior, a escola deve inserir o texto, especificamente, o literário, na centralidade do ensino de literatura e Língua Portuguesa, pois é ele quem possibilita a formação do sujeito-leitor, o desenvolvimento de sua competência comunicativa, além de, como estabelece a BNCC:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2021, p. 67-68).

Isso não significa que os textos literários não possam ser utilizados como ferramenta para o aprendizado de conhecimentos linguísticos e discursivos, necessários para o uso da Língua Portuguesa nas diversas situações sociointeracionais da vida cotidiana, porém eles devem ser abordados levando em consideração “[...] a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2021, p. 138). Mais do que suscitar a verbalização e a apreensão dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o mundo, a biblioterapia é capaz de trazer à tona os seus conhecimentos tácitos sobre a língua — adquiridos na infância por meio da exposição a dados linguísticos e da interação com outros falantes, fatores fundamentais para a produção dos gêneros textuais que organizam a sociedade. Como apontam Santos e Zinani (2009, p. 4):

Considerando-se que a civilização deste início de milênio é fundamentalmente letrada, torna-se imprescindível ao ser humano ter a sua disposição as ferramentas necessárias, que lhe possibilitem a sobrevivência num mundo que depende da palavra escrita para a realização das ações mais triviais.

Assim, a escola deve fornecer condições para que os alunos possam refletir criticamente sobre a sua própria variação linguística, posto que, é a partir dela que eles se tornam aptos a analisar a estrutura da Língua Portuguesa e apropriar-se da norma padrão, além de se tornarem mais confiantes para utilizá-la em suas atividades comunicativas.

7. Considerações finais

A biblioterapia, tal como explorada neste artigo, possibilita a interação entre professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que instaura a confiança necessária para que o diálogo ocorra. Como ato descentralizado e intersubjetivo, ela permite a transposição da contradição educador-educandos e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma relação horizontal, entre eles, fazendo com que os dois apreendam, em conjunto, os objetos cognoscíveis dados à percepção.

Por meio dos processos de catarse, identificação e introspecção, a biblioterapia é capaz de auxiliar o sujeito no alívio de suas tensões e na resolução de conflitos causadores de dor e sofrimento. Ao simpatizar-se com as personagens da narrativa, projetando nelas sentimentos e emoções difíceis de lidar e introjetando as suas características, o indivíduo pode expurgar de si o que está lhe impedindo de viver em harmonia. Além disso, ao perceber que possui atitudes negativas, similares às das personagens, pode tentar modificá-las, em proveito de uma convivência mais saudável com os outros ao seu redor.

Em virtude do incentivo à verbalização das interpretações e pontos de vista dos estudantes em relação às obras lidas, narradas ou dramatizadas, a biblioterapia tem a capacidade de promover o hábito da leitura literária e gerar prazer e contentamento. Para isso, ela se utiliza de textos de fruição, que partem da vontade e do desejo dos alunos. É, então, a partir deste tipo de leitura que eles podem construir os sentidos dos textos, sentidos estes que não são elaborações arbitrárias, sem referência externa, mas sim representações da realidade.

Desta forma, a literatura, do ponto de vista biblioterapêutico, pode ser entendida como forma de conhecimento, capaz de gerar a reflexão e o pensamento crítico e modificar as estruturas sociais. Ademais, ela possui uma função humanizadora, de formação do indivíduo, pois faz referência à experiência humana.

Em decorrência da formação do sujeito-leitor, a leitura promovida pela prática biblioterapêutica pode assumir a centralidade do ensino de Língua Portuguesa. Por ser uma atividade dialógica, a biblioterapia pode ser capaz de revelar e conscientizar os alunos acerca de seus conhecimentos prévios, linguísticos e discursivos. Dessa forma, por meio da prática, os estudantes podem ampliar a sua capacidade de expressão, em gêneros orais e escritos, e possibilitar uma maior apropriação da língua, além de desenvolver a competência comunicativa, fazendo uso da em diversos contextos sociointeracionais.

Apesar de exprimida a possibilidade de ela ser utilizada como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, seria interessante verificar, a partir de estudos de caso, a sua aplicação em sala de aula, de forma a produzir evidências que atestem a sua efetividade na promoção do diálogo e na formação do sujeito-leitor. Além disso, para que haja a incorporação da prática no ambiente educacional, seria de igual importância o estabelecimento de sequências didáticas que exemplificassem o processo biblioterapêutico, a fim de nortear os professores em suas decisões pedagógicas.

Referências

ABBAGNANO, Nicole. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2021, p. 67-138. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

CABRÉ, Luis Jorge Martín. O conceito de introjeção e sua evolução na teoria de Ferenczi. *Revista de Psicanálise da SPPA*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 587-601, dez. 2019. Disponível em: <https://revista.sppa.org.br/RPdaSPPA/article/view/472>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CALDIN, Clarice Fortkamp. *Leitura e terapia*. 2009. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92575>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, p. 82-83, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 17, p. 285-302, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/18532>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAVALLARI, Maria de Lourdes Rossetto; MOSCHETA, Murilo dos Santos. Reflexões a respeito da identidade projetiva na grupoterapia psicanalítica. *PePSIC*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 45, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 11 jul. 2022.

COMPAGNON, Antoine. O mundo. In: COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 124 -128.

DALVI, Maria Aurélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Aurélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MAIRINQUE, Igor das Mercês. Karl Popper e a teoria dos mundos de Platão. *Metanoia*, São João del-Rei, n. 5, p. 9, 2003. Disponível em: <https://www.funrei.br/publicações/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Julierme; FERNANDES, Renan. Hans Robert Jauss e os postulados da estética da recepção: possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com teatro e cinema. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, Iporá, v. 1, n. 2, p. 97-114, nov. 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2691>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras*, Tocantins, n. 3, p. 49-50, 2011. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887/463>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RATTON, Angela Maria. Biblioterapia. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, n. 2, v. 4, p. 198-214, set. 1975. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/73237>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Gêneros textuais e a leitura literária: a formação do leitor. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, ago. 2009. p. 17-22. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/283946678/ZINANI-C-J-a-SANTOS-S-R-P-Ensino-de-Literatura-e-Generos-Textuais-Um-Desafio-Do-Nosso-Tempo>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUSA, Carla. Doses de biblioterapia. 2018. Disponível em: <https://dosesdebiblioterapia.com/2018/11/02/um-pouco-de-historia-a-biblioterapia-no-brasil>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Recebido em 12 de janeiro de 2023
Aprovado em 15 de março de 2023