A CRÍTICA À PROPOSTA RIZOMÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA EM RELAÇÃO AO MÉTODO RECEPCIONAL: UM ESTUDO DE CASO

THE CRITIQUE TO THE RHIZOMATIC PROPOSAL TO THE TEACHING OF LITERATURE IN RELATION TO THE RECEPTIVE METHOD: A CASE STUDY

Olavo Barreto de Souza[1]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a proposta rizomática, inspirada nos postulados de Deleuze e Guattari (2012), contida na obra de Boberg e Stopa (2012), no qual se verifica o modo como essas autoras seguem/destoam a noção de rizoma numa sugestão de leitura de textos literários. Para tanto, inicialmente comentamos os princípios do rizoma, enquanto criação filosófica e seu deslocamento para o ensino. Ademais, tecemos algumas ponderações no que concerne ao espelhamento entre o método recepcional, a partir de sua constituição por Bordini e Aguiar (1993), e a proposta rizomática em estudo. Verifica-se que a modulação em etapas entre o método e a proposta cruzam caminhos de atuação em favor da formação de um leitor que possa engendrar na sua leitura caminhos vários para um contato profícuo com o texto. Por fim, nas considerações finais, ponderamos sobre como o atendimento à proposta rizomática, a partir de Boberg e Stopa (2012), constitui possibilidades de leitura, cujos efeitos tendem a (não) criar rizomas, bem como as etapas da proposta demonstram o cruzamento com o método recepcional, o espelhando, e contemplando seus efeitos para formação de leitores.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Proposta rizomática. Formação de leitores.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the rhizomatic proposal, inspired by the postulates of Deleuze and Guattari (2012), present in the work of Boberg and Stopa (2012), in which it is verified the way these authors follow/disagree with the notion of rhizome in a suggestion to the reading of literary texts. To do so, initially, we comment on the principles of the rhizome as a philosophical creation and its shift to the teaching area. In addition to this, we make remarks regarding the mirroring between the receptive method from its constitution by Bordini and Aguiar (1993), and to the rhizomatic proposal in study. We observe that the modulation in steps between such method and proposal crosses paths of action in favor of the reader formation, as the reader is capable of unfolding various possibilities of meaning in the fruitful contact with the text. In the final considerations, we ponder on how the fulfillment to the rhizomatic proposal, from Boberg and Stopa (2012), constitutes possibilities of reading, whose effects tend (not) to create rhizomes, as well as the stages of the proposal demonstrate the intersection with the receptive method, mirroring it, and contemplating its effects to the formation of readers.

Keywords: Teaching of literature. Rhizomatic proposal. Readers formation.

[1] Doutorando em Letras (UFPB). Mestre em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN) e em Ciências da linguagem com ênfase no ensino de língua portuguesa (UFPB). Graduado em Letras (UFCG).

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

Introdução

Roland Barthes finaliza sua aula magna da cadeira de Semiologia literária no Collège de France, em 1977, afirmando que "há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*" (BARTHES, 2013, p. 48). O que o teórico vislumbra é a seara da pesquisa, em que o ato de se efetivar um achado, respostas, contornos para situações obtusas, deve-se ao não saber que se intenta em saber. Ou seja, se tateia, na aparente escuridão do caos, um foco de luz que possa ligar os pontos ou mesmo desligar as crenças, saberes e outros elementos pré-constituídos. Logo, o pesquisar constrói e desconstrói, cria e recria, fundamenta e exaure tudo o que se estima na história das ideias.

Assim, nas leituras empreendidas sobre a proposta rimozática, que busca uma aparente transversalidade para o ensino de literatura, a partir dos trabalhos de Boberg e Stopa (2012), encontramos um ponto em que se busca "achar" o que não se sabe, para usar a metáfora de Barthes. A referida autora propõe um meio de utilizar o texto literário em sala de aula, com uma chave de leitura rizomática – quando aqui tratamos de rizoma e as palavras ligadas ao seu campo semântico, compreendemos isso a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (2011). Essa proposta relacionada ao ensino de literatura procura "[...] explorar as inúmeras relações existentes nas teias discursivas que atravessam tanto o texto quanto a visão do aluno leitor, tornando a leitura literária plena de sentidos" (BOBERG, 2008, p. 83).

Essa maneira didática visa colocar o aluno diante da complexidade de significações na leitura literária, na qual se configuram as amplas relações intertextuais que naturalmente surgem, na ampliação do escopo sígnico do texto cuja confrontação pode ser realizada entre uma dada obra da literatura e demais obras, das mais diferentes semioses. Os encontros entre os enunciados, nesse jogo de interlocução discursiva, suscitam caminhos vários. Uma diversidade que extrapola qualquer ficha de compreensão dada como primórdio de se ler e se didatizar um tipo de encaminhamento de sentidos – livre de sequências moldadas, plástico por natureza, rizomático.

Mas, mediante uma leitura apurada do texto de Boberg, observamos aquilo que é proposto, em certa medida, não é o que se efetiva, no campo da atuação das ideias.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

Vislumbramos um indício de um reforço de uma proposta de leitura centrada nas especulações textuais das categorias da teoria da narrativa ou do poema. Um modo de rastreio das formas, com uso da metalinguagem. Portanto, a partir da exploração de elementos que constrói um paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscamos investigar quais os elementos que destoam da inspiração rizomática lida na proposta de Boberg, tendo em vista os efeitos, bem como os direcionamentos que tal construção didática propõe. Para tanto, seguimos com um estudo de caso[2].

Ademais, refletimos sobre como as ideias de Deleuze e Guattari (2011) contribuem para a educação (GALLO, 2003) e de que modo elas implicam no ensino de literatura. Na relação entre a proposta rizomática para o ensino, discutimos o papel da Estética da Recepção como postulado teórico que é espelhado nalguns elementos da proposta rizomática, balizando as fronteiras que se constituem nas sugestões didáticas apresentadas por Boberg e Stopa (2012).

Do ponto de vista estrutural, o artigo está construído da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a noção de rizoma, através das considerações teóricas de Deleuze e Guattari (2011), bem como do comentário sobre o assunto, feito por Gallo (2003). Após, traçamos uma relação entre a proposta rizomática e o método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993). Depois, apreciamos uma atividade sugestiva de Boberg e Stopa (2012) delineando o papel do rizoma nas aproximações e distanciamentos efetuados no material construído por estas autoras. Por fim, nas considerações finais, colocamos em foco o diálogo entre o método recepcional e a proposta rizomática, dimensionando suas importâncias para um ensino de literatura que se proponha libertário.

A noção de rizoma

A proposta do *rizoma* parte dos estudos de Deleuze e Guattari (2011) quando afirmam que a dimensão do conhecimento é realizada na construção não-higemônica em confrontação

[2] Embora Gil (2002) defina que o *estudo de caso* tenha uma caráter exploratório, cuja atividade centra-se na descrição do objeto e sua análise, no nosso trabalho, além disso, tecemos algumas ideias de caráter argumentativo sobre o tratamento do fenômeno em estudo. Logo, não só o descrevemos, mas também nos posicionamos sobre como se efetua sua propositura teórica em que o objeto investigado está inscrito em relação à materialidade da sua proposta.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

com o paradigma arbóreo de organização do saber. Enquanto este paradigma se efetiva num eixo de centralidade, o rizoma se desenvolve numa teia de descentralização, de multiplicidades, de caminhos que demandam uma leitura dissociada de um ponto referencial. Enquanto o rizoma se espraia no campo das associações diversas entre os sentidos, o paradigma arbóreo centraliza-se na historicidade da atividade do saber.

Sintetizando esta imagem teórica, Sílvio Gallo (2003), declara:

> Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um *rizoma*, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003, p. 93 – grifo do autor)

A dimensão rizomática, então, demonstra uma potencialidade de ruptura com a imagem de um pensamento cujo cerceamento de suas fronteiras molda uma determinada forma de realização epistêmica. O *rizoma* não se compromete com a efetuação de ligamentos entre ideias congêneres, na aproximação dos enunciados pares, para a afirmação do que se presta em apresentar-se sinônima, em proximal, ou ideia utilizada para desenvolver um princípio coeso de continuidade. Ademais, o escopo do *rizoma* está para as (des)convencionalidades. Se por um lado, qualquer ponto do rizoma pode ligar-se a qualquer outro do mesmo; por outro, sua atuação não se firma como um mosaico cuja estruturação segue um paradigma arbóreo.

A título de especificar a atuação rizomática, os autores elencam princípios norteadores do processo em que esta atuação se imputa. São eles: princípio da conexão e heterogeneidade; da multiplicidade; da ruptura a-significante; da cartografia e decalcomania. Seguindo o direcionamento feito na obra *Mil platôs*, comentamos abaixo cada um desses princípios:

1º e 2ª – *Princípios da conexão e da heterogeneidade*:

> "[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. [...] Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23)

Se pensarmos este princípio, do ponto de vista da transversalidade, cujo mote de trabalho está direcionado ao diálogo entre as várias disciplinas, compreenderemos que não há fronteiras que possam cercear os limites de uma proposta rizomática. Enquanto potência de integração e circulação de ideias, as diferentes semioses se aproximariam para dar

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

fundamento aos caminhos de encontro e possibilidades de amplificação do escopo de itinerários de conhecimento. Na dinâmica da complexidade do saber, o rizoma presta-se como o cruzamento entre possibilidades metodológicas, concepções de filosofias e estratégias epistêmicas que se conjugam. Do ponto de vista do ensino, as conexões são várias. Uma dada disciplina dialoga com seus pares ou com outras disciplinas que possam estar em face na construção de uma hermenêutica do fato estudado, ampliando o escopo entre os saberes específicos de cada uma das correntes teóricas envolvidas. Assim, a heterogeneidade é marcada no rizoma como elemento de ligação entre os discursos teóricos diversos. E a conexão, neste sentido, apresenta-se como a atividade de junções dos pontos heteróclitos em função de uma imagem que contempla o papel complexo da criação do saber.

3º - *Princípio da multiplicidade*:

> "Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra uma estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas." (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24)

Enquanto no paradigma arbóreo há uma hierarquização entre os saberes que identifica o que pode ser considerado como *gênese,* como *desenvolvimento* ou até mesmo *evolução* de uma ideia; no *rizoma* esta historicidade é estriada, desconstruída. Em relação a isso, se pensarmos na dicotomia saussureana dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos, em que se formata a estrutura da língua, sendo o primeiro relacionado aos padrões léxicos possíveis de uso e o segundo às combinações entre os lexemas na sentença; através da a atuação da multiplicidade rizomática, estas combinações tomariam outros sentidos, pois a noção estrutural/cartesiana é, por si, arbórea. Enquanto a imagem para a junção entre paradigma e sintagma é constituída de duas linhas perpendiculares que se cruzam, a multiplicidade do rizoma subverte esta ordem para formatar um espiral cujas curvas associam diversidades de informações culturais, cadeias semióticas distintas, ideologias várias. De modo que as dicotomias saussurianas são ortogenéticas, tendo no encontro angular de suas linhas a motricidade de sua atividade; o *rizoma*, contrariamente, é disfórico, ou seja, a variabilidade de encontros possibilita resultados que demonstram uma teia vasta de concepções que se cruzam, se complementam e se amplificam.

4º - *Princípio da ruptura assignificante*:

> Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas. [...] Todo rizoma compreende

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

> linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isso que não se pode contar com o dualismo ou dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e mau. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25-26)

Como o entendimento do rizoma não está comprometido com a afirmação de um discurso logocêntrico – cuja atividade primaz firma-se num ponto referencial de autoridade sobre as ideias, de historicidade ortogenética – cumpre seu corpo de significantes destituir qualquer ligação que possa lhe concentrar na univocidade da escritura. As linhas do rizoma encontram caminhos que se bifurcam, que servem de conversão, de descaminhos que acionam processos de territorialização do saber ou seu deslocamento inicial. A qualidade disfórica da proposta rizomática proporciona o encontro de virtualidades epistêmicas, mas também suas rupturas. As sucessivas mudanças que demandam a atuação de linhas de fuga contribuem para a desformatação de significados, de hieraquizações, favorecendo descentramentos, e por isso a linha rizomática está apta tanto para abertura/rompimento para/com outras linhas. A intensidade de relações faz dessa ruptura um modo de operação que qualifica o rizoma como um espaço estriado, próspero de mutações e infrutífero para dualidades, pois a lógica operada não é a centralizadora, mas de descentramento da palavra, da performance, do ato, do saber.

5º e 6º - *Princípio da cartografia e da decalcomania*:

> O mapa é aberto, é conectável, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. [...] Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques? (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30-31)

A imagem do rizoma enquanto um mapa sugere que sua estrutura é organizada, embora disfórica. Um território mapeado aponta para várias entradas, sejam elas quais forem, o acesso pode ser feito conforme a indicação da geografia registrada. A diferença entre um mapa real e um rizomático está na possibilidade de mudanças. A coletividade de ações que interferem na produção rizomática adensam os outros princípios apresentados. As linhas deste mapa não são estanques e se produzem numa potência de construção, de recursividade das ideias, das semioses em contato etc., numa cartografia nômade.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

Além disso, opera o princípio da *decalcomania*, cuja atividade está relacionada às cópias, as reproduções, as possibilidades de conjunção entre rizomas na busca do desenvolvimento de novos territórios. Se por um lado a aproximação entre as linhas podem ser reativadas, o inverso também pode acontecer formando novos caminhos, a atuação plena de devires, sejam eles aproximados à experiência vivenciada ou completamente novos.

De um ponto de vista analítico, podemos visualizar na proposta rizomática um meio de se efetuar operações diversas que visam a abertura dos sentidos e a inclusão de uma miríade de formas que possam modificar, em sua constância, caminhos hermenêuticos, performances, valorização do que é, aparentemente, obtuso em termos estéticos, mas que a disposição do rizoma tece novos significados, sempre em construção, em curso efetivo de suas escrituras.

Balizando tais ideias para o campo do ensino, especificamente, para o ensino de literatura, a proposta rizomática nos soa como "não imperiosa". Logo sua capacidade para a cartografia e decalcomania, com atividades de leitura, ou seu modo de apresentar a multiplicidade, possui como efeito uma proposta de ensino que amplifica possibilidades de se ler o texto, para além de formalizações estéticas. Essas, lidas a partir do rizoma, são formas arbóreas. Se há algum serviço no estudo dessas relações estéticas, isso está na proposição de que o texto, embora lido sob um determinado prisma teórico que o considera com um determinado valor, seja este mesmo subvertido ou relativizado.

A proposta rizomática e o método recepcional

As aproximações realizadas entre a proposta rizomática e o ensino, engendram as possibilidades de atuação da interdisciplinaridade, como visualizado na apresentação dos princípios sobre o rizoma. Ademais, queremos salientar que a ideologia que fundamenta esta proposta, quando desterritorializada, ou seja, deslocada, balizada para o ensino de literatura, pode ser vista numa proximidade com alguns tópicos que fundamentam o chamado *método recepcional*.

O método citado é uma abordagem de leitura, formulada por Bordini e Aguiar (1993), inspirada nos Estudos Recepcionais que compreendem o papel do leitor na construção do sentido da obra. Este paradigma, do ponto de vista conceitual, coloca em foco o papel

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

preponderante do leitor na produção de significados. Em termos teóricos, a Estética da Recepção, no contexto do pós-estruturalismo, e mediante, em termos temporais, ao que se convencionou intitular de pós-modernidade, firma um passo que denega a tradição centrada nos sentidos originários atribuídos pelo autor sobre a obra. Acerca isso, Berrio e Fernándes (1999) descrevem:

> A Poética e, sobretudo, a história literária tradicional concebiam o significado da obra como um ato de determinação de *codificação* do autor; era, portanto, um significado *poiético* ou ativo. A missão da crítica era reconstruir a atualizar, em cada nova promoção de leitores, o *significado* original *poiético*, que podemos entender em sentido conceitual e de valor artístico. (BERRIO; FERNANDES, 1999, p. 101 – grifos do autor).

Buscar o sentido originário da produção, como elemento constituinte da garantia do significado da obra, em termos práticos, era a atividade dos estudos literários. O fator comunicacional do texto se efetuava em centrar numa dada visão estética – que deve ser lida dentro dos padrões genéticos convencionados pela cultura que gerou a peça literária tomada para apreciação. Atuações como essas, em sentido extremo, formataram instituições caras a história, como o Index. Os padrões culturais e acadêmicos possuíam um peso intenso sobre a realização da leitura e da instituição de significados *standard*. Ademais, a criação dos Cânones, pautados numa leitura centralizadora de elementos composicionais e morais, também se fundamentam na ação de delegar, listar, e por consequência, excluir obras, autores, gêneros e performances de criação literária.

A atuação das correntes teóricas pós-estruturalistas, tais como a Estética da Recepção, a Desconstrução de Jacques Derrida, além da filosofia de Deleuze e Guattari modelam chaves de leitura que performatizam o descentramento daquela concepção constituidora do sentido da obra, *per si*. No caso da Estética da Recepção, o leitor é o elemento de diferença, de contraponto, e de criação, em relação ao antes visualizado como saída para a leitura do ato *poiético.* Essa atuação do leitor, na ótica de Bordini e Aguiar (1993), se particulariza no preenchimento dos vazios do texto:

> O quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pelas indicações e perguntas que cada falante faz a seu interlocutor para assegurar-se de que está controlando a fluência comunicativa. Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82).

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

Ou seja, a leitura se insere na escritura da obra. Há a inscrição do ato performativo do leitor em favorecer o sentido, o produzindo, mediante o contato com os significantes emergentes do ato *poiético* do autor. Assim, não há uma passividade ou uma linearidade que prevê o que deve ser ou não significação. Há sugestões, possibilidades de itinerários, que podem ou não serem seguidos, mediante o contato com a obra.

Assim, na atividade de leitura, "o sujeito é compelido a se dividir em duas partes: uma que empreende a leitura; e outra que se funde com o autor; ou pelo menos uma imagem construída dele" (SAMUEL, 2010, p. 168). É esta aparente fundição que compele ao leitor, conforme sua experiência cultural, construir os sentidos da obra, sua recepção. Este ato criativo, na leitura, se constitui pela bagagem cultural/literária que o leitor possui. Robert Jauss, teórico da Recepção, chama isso de *horizontes de expectativas* que sumariamente podemos denominar como os parâmetros sociais, intelectuais, ideológicos, linguísticos e literários que perfazem a individuação do ato da leitura, por um determinado leitor ou grupo recepcional.

Para que haja essa forma de recepção, do ponto de vista do ensino, como afirmado anteriormente, há o *método recepcional* que tem por objetivo favorecer um contato significativo do aluno leitor com a obra literária. Para que se efetive, o método possui algumas etapas. Inicialmente, a *determinação do horizonte de expectativas* visa investigar quais são os elementos que perfazem os fatores culturais, de preferências temáticas e estilísticas, o histórico de leituras realizadas, dentre outros subsídios que dão forma às particularidades de gosto individual dos alunos; depois, segue-se com o *atendimento do horizonte de expectativas*, cujo objetivo primaz está em oferecer um momento de cultivo do material captado na etapa anterior; continua-se com a *ruptura do horizonte de expectativas* que proporciona o conflito com o material já conhecido pelos alunos, demonstrando outras formas de abordagens do texto literário, seja do ponto de vista estrutural, estético ou temático, evidenciando a diversidade de variações do já conhecido pelo grupo de alunos; a etapa do *questionamento do horizonte de expectativas* insere-se como um momento no qual se avalia o percurso empreendido, observando como o contato com os textos favoreceram dificuldades ou trouxeram certo grau de satisfação, havendo sempre o registo dessas experiências; e, por fim, conclui-se com a *ampliação do horizonte de expectativas*, cuja atuação no método presta-se como o ponto de verificação entre o *horizonte inicial* e o *atual*, em relação aos

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

contatos literários emergidos da experiência empreendia. Esta última etapa, contudo, tem a pretensão de ser recursiva, no sentido de fornecer um novo *horizonte* que pode ser confrontado com novas obras literárias, abrindo novas possibilidades de ampliação das expectativas sobre os materiais lidos.

Este método, pautado exclusivamente na experiência de leitura sem atender de modo intensivo aquilo que é meramente curricular, demanda um preparo do professor em perceber as nuanças envolvidas na recepção. O papel do docente está, ainda, na seleção de obras que possam tanto atender o *horizonte de expectativas*, quanto subvertê-lo. A partir disso, nas relações ente o docente, os alunos e a efetividade do método, observando o processo de constituição dele, Boberg e Stopa (2012) tecem a relação entre a Recepção e a proposta rizomática:

> Mas é o momento da ruptura do horizonte de expectativas que concentra um nível de envolvimento expressivo, pois se nesta etapa do método recepcional é possível "abalar as certezas e costumes" dos alunos a respeito da própria literatura ou de experiências culturais, a sua efetivação na proposta rizomática expande ainda mais os horizontes, quando é possível estabelecer conexões com muitos outros saberes e vivências. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 36).

Se por um lado o método recepcional direciona para o aspecto literário em si, na ruptura do *horizonte de expectativas*, a proposta rizomática vai além, colocando em foco as diversas cadeias semióticas, ideologias e aspectos culturais que atravessam os textos. Enquanto no método se privilegia uma formatação gradativa – um horizonte inicial que se amplia –, o cruzamento com o rizoma irá amplificar essa relação para um outro nível de ruptura que pode direcionar ao fenômeno literário ou envolver outras formas de semiose.

No modo como Borberg e Stopa (2012) tecem o diálogo entre o rizoma e o ensino de literatura está a possibilidade da entrada de outras cadeias semióticas e culturais, mas, sobretudo, partem da análise do material literário para efetuar as possíveis conexões:

> Aplicada à leitura do texto literário, e sempre depois que ele é objeto de apreciação estética, a proposta rizomática explica diálogos que se estabelecem concomitantemente, não apenas do texto em si, mas em conjunto com os textos apresentados anteriormente, com os assuntos enfocados em outras disciplinas, enfim, em consonância com o cotidiano do aluno e sua visão de mundo. Sem dúvida algumas essas experiências fazem mais sentido ao aluno do que as interpretações estampadas nos livros didáticos, que tornam o texto literário pretexto para exercícios de fixação de

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

> aprendizagem, sem espaço para o gozo estético e para a compreensão do que motivo de leitura. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 37-38).

O que queremos chamar atenção aponta para a necessidade prévia de apreciação estética, na qual está inserida a proposta rizomática, na compreensão das autoras. Evidentemente, pelo seu caráter descentralizador, o rizoma poderia partir de qualquer ponto de exploração do texto, sem a necessidade de uma partida, exclusiva, para a apreciação estética que em outros termos equivale ao rastreamento de convenções textuais, codificadas pela teoria literária. De forma análoga, essa apreciação flerta com o que foi criticado pelas autoras "as interpretações estampadas nos livros didáticos". Se a apreciação se fundamenta em como o texto se estrutura, quais seus modos de realização, mediante as combinações sintagmáticas e léxico-semânticas, tais elementos também fazem parte da exploração estampadas nos livros didáticos. Se o objetivo de colocar o rizoma em foco é desabilitar essa abordagem de leitura centralizadora de sentidos, a materialização do discurso se efetiva sob outra ordem que de certa maneira evidencia que a escola ainda não está apta a uma perspectiva libertária, tal como é a proposta rizomática. Sobre essa questão Gallo (2003, p. 99) aponta: "Nossa escola é de tal maneira disciplinar que nos parece impossível pensar um currículo tão caótico, anárquico e singular". Analisando esta proposição, verifica-se que foi esta forma de colocar o currículo compartimentado em disciplinas que aparelhou o modo das autoras introduzirem o rizoma. No entanto, ainda que haja ruptura com moldes tradicionais de se ler o texto, o ponto de partida para todas as propostas com esta inspiração foi a apreciação estética. Aqui queremos declarar que não há problemas com a leitura do texto, através do rastreamento dos artefatos composicionais da obra apreciada. Esta apreciação pode ser objeto ativo em qualquer aula, no entanto, ao fixar como o meio de introdução, numa atividade rizomática, nos parece destoante com a dimensão disfórica do conceito.

As autoras, ainda, fixam três momentos para que o professor possa aplicar a proposta em sala de aula. Seguimos com a análise de cada um deles:

> 1º momento: o professor sonda as carências e gostos dos alunos, definindo com eles algum tema que lhes interessa. Essa conversa inicial pode ser alimentada, por exemplo, por impressões a respeito de um assunto em pauta, tratado pela mídia ou por qualquer outro veículo cultural. O professor ainda pode estimular os alunos a buscarem textos literários já lidos que tratem do tema, procurando delimitar o gênero. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 47)

Tal etapa segue espelhando o momento da delimitação dos horizontes de expectativas, do método recepcional. Ademais, essa sondagem serve para a introdução dos aspectos que

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

irão direcionar o trabalho em sala de aula, pois, como se verifica, é o tema que vai efetuar a direção do percurso. Este elemento de motivação direcionará a escolha do gênero a ser trabalhado. Pois, a mediação do professor em estimular os alunos na busca de textos literários já lidos terá como efeito o surgimento do material condutor dessa atividade. Embora haja essa preocupação de certo modo não normativa para a escolha das obras a serem lidas, no escopo do trabalho das autoras verificamos que suas sugestões metodológicas já apresentam textos selecionados, o que demonstra que esta etapa inicial é dispensada no discurso teórico delas, uma vez que para a realização desta atividade de sondagem, seria preciso um grupo recepcional real no qual se ativariam os direcionamentos acima apresentados.

Seguimos com o comentário do segundo momento:

> 2º momento: o professor recolhe as sugestões apontadas pelos alunos, explorando as intenções nas escolhas feitas. Os textos podem ser apreciados esteticamente, mas de forma ainda não extensiva, com tempo suficiente para contemplar o maior número de textos recolhidos pelos alunos. Se a colaboração dos alunos for menor do que a esperada, o professor deverá apresentar textos que versem sobre temas tratados no primeiro momento, cujas apreciações devem ser preparadas com antecedência. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 47).

Este segundo momento espelha o *atendimento dos horizontes de expectativas*, do método recepcional. Nele o professor aprecia as escolhas feitas pelos alunos, colocando em foco a diversidade de escolhas feitas. A exploração dos *horizontes de expectativas*, serve para adensar os gostos, de modo a serem acessadas as preferências dos alunos e suas visões particulares sobre o fenômeno avaliado neste momento de apreciação. Esta, não é extensiva, porque existirá uma ocasião para que seja feita uma análise mais alongada, na etapa seguinte. O curso dessa ação, também, tem por objetivo a leitura de textos diversos fornecedores de uma diversidade de abordagens literárias.

O último momento do método designa que:

> 3º momento: o professor deverá escolher um texto que mantém o mesmo tema sob uma perspectiva nova, seja na forma como se apresenta ou no conteúdo abordado, e assim buscar tecer as considerações estéticas pertinentes, sempre procurando estimular o envolvimento do aluno, a partir da exposição de suas ideias. Se num primeiro momento, o professor contém os ímpetos dos alunos, quando tentam expor seus pontos de vista, logo que a apreciação estética se completa, passa a estimular as associações, as analogias que os alunos fazem com suas experiências pessoais, valorizando suas opiniões com o intuito de romper ainda mais os seus horizontes de expectativas. Nesse momento, as inúmeras possibilidades de ligações e

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

> associação configuram as perspectivas transversais e rizomáticas [...] (BOBERG; STOPA, 2012, p. 47-48).

Esta etapa coloca em foco um dado texto a ser apreciado sob uma perspectiva diferente da anteriormente visualizada, na exploração dos *horizontes de expectativa*. Do ponto de vista do espelhamento com o método recepcional, esta etapa assemelha-se com o momento do *rompimento dos horizontes de expectativas*. Observamos, ainda, a existência de uma preocupação na crítica dos elementos estéticos do texto, tendo como ação conter os ímpetos dos alunos sobre suas experiências pessoais, para dar vez ao procedimento de análise do texto, no rastreamento das facetas composicionais da obra em leitura. É preciso que haja primordialmente, segundo a proposta da autora, uma apreciação estética completa. Somente ao final disso é que se aplicam as contribuições dos alunos para leitura do texto.

Pensamos que esse tipo de abordagem, dentro de uma inspiração rizomática, está expressa com certo truncamento. Se estamos considerando uma proposta que não é arborescente, logo a contenção desse "ímpeto" distancia-se do rizoma. Por que não se realiza a intervenção com os alunos de pronto, para que a experiência de leitura possa ser ainda mais proveitosa? Se por um lado a proposição das etapas da proposta é importante, porque serve para organizar o percurso de exploração do texto literário; por outro, estas mesmas etapas não se distanciam de uma proposta rizomática, cujo início e fim não são prescritos?

O que Deleuze e Guattari ponderam é que o rizoma se caracteriza como algo autônomo que subverte a ordem da centralização:

> Contra sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizada ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43)

Por ter essa característica de não-significação, metaforicamente, do ponto de vista gramatical, podemos visualizar no rizoma a função das conjunções. São signos vazios que servem para ligar os enunciados. É essa ligação com a qual o rizoma se assemelha, cujo cotejamento está para as multiplicidades, criando uma circulação múltipla de estados, de proposições, de intercalações teóricas, de ligações infinitas. Será que a proposta que analisamos ao invés de dar vista a vazão dos sentidos, a junção das intervenções dos alunos, não está colocando em foco algo que já é tradicional no ensino? A apreciação de um objeto, conforme as leis teóricas da disciplina.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

É bem verdade que o trecho final da ponderação das autoras coloca em atividade as inúmeras possibilidades de intervenção dos alunos, o que, de certa maneira forma a teia rizomática. No entanto, como se verá na análise seguinte, existe uma preocupação em estudar o texto literário, observando suas particularidades estéticas, dentro do escopo da disciplina dos estudos literários. A ênfase na proposta rizomática se dará, somente, a título de expansão para aquilo que não deu conta do "esgotamento" do comentário estrutural-estético do texto em estudo.

Análise de uma sugestão didática de Boberg e Stopa (2012)

A obra de Boberg e Stopa (2012), *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*, apresenta seis propostas didáticas sob a inspiração do rizoma. Faremos um conciso comentário, a título de exemplificação, sobre o teor de cada uma delas. Dentre elas, escolheremos uma para análise.

A primeira proposta intitula-se "A relação homem-máquina em "Maquinomem", de Helena Kolody" e investiga, além da apreciação estética do poema da autora, questões concernentes à tecnologia, além de realizar uma expansão de significados com o filme *Eu, robô*, enfocando, ainda, as Leis da robótica, de Isaac Asimov, no livro *Os robôs do amanhecer*. A segunda proposta intitula-se "Refletir sobre si em tempos de reificação: "Descartes e o computador", de José Paulo Pais". Nela, o poema "Descartes e o computador" servirá de base para uma discussão sobre a relação entre o homem e a informática, tendo em vista a história do computador, além de colocar em foco questões sobre a filosofia descartiana. A terceira proposta – que também é a nossa escolhida para análise neste trabalho – intitula-se "A não vida em sociedade no poema "Não há vagas", de Ferreira Gullar" que será comentada posteriormente. A quarta proposta está fixada com o título "Revisitar a literatura quinhentista: "Os nomes dados à terra descoberta", de Cassiano Ricardo". Nela, o poema de Cassiano Ricardo será analisado, bem como se formatará uma expansão para a leitura de obras da Literatura de Informação, tais como a Carta de Pero Vaz de Caminha, colocando em foco questões concernentes à história do Brasil, em seus primórdios de fundação. Seguindo, temos "Realidade(s): pensar o mundo a partir do poema "Desabar", de Carlos Drummond de Andrade", a quinta proposta, que desenvolve uma leitura relacionada

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

sobre a desolação do homem frente a realidade. Faz-se uma expansão de leitura com a pintura *Güernica*, de Pablo Picasso, além de relacionar o poema com elementos da história mundial recente como o atentado terrorista em 2001 ao *Word Trade Center*. A última proposta intitula-se "Sobre a fome e a esperança: *De não em não*, de Bartolomeu Campos Queirós". O livro infanto-juvenil do autor trata da história de uma mulher que sofre o drama da fome com seus filhos. Faz-se uma expansão de leitura com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, além dos poemas *Morte e vida Severina,* de João Cabral de Melo Neto, "O bicho", de Manuel Bandeira, dentre outros textos votivos que refletem sobre a fome enquanto uma realidade humana.

Em todas as propostas elencadas, inicialmente se propõe a apreciação estética dos textos selecionados para apreciação. É interessante destacar que em todas as propostas há um direcionamento temático: a relação entre o homem e a máquina, a vida em sociedade das mais variadas formas, além da reflexão sobre um dos maiores dramas humanos – a fome. Verifica-se que a abertura ao tema suscita a fala do aluno em demonstrar suas visões sobre as questões em tela, através dos textos. Sobretudo, ao final da exposição das obras, com os comentários analíticos, esta expansão para outros códigos culturais, tais como a vivência dos alunos leitores amplifica a possibilidade de fazer rizomas, principalmente quando o cotidiano é vivificado pela leitura.

Mediante isso, cremos que o espelhamento com o *método recepcional* nas propostas sumariamente comentadas se verifica pelo fato de terem preocupação com uma certa expansão para outros textos. A saída rizomática, neste sentido, entra em contato – realizado em sala de aula – não só com os textos literários, mas também com outras cadeias semióticas, além das vivências pessoais e tratamento de questões da história e do contemporâneo.

A proposta que vamos analisar, dentre todas as outras, nos pareceu peculiar porque há uma ênfase acentuada, em relação às demais, em avaliar os elementos estéticos que compõem o poema "Não há vagas", de Ferreira Gullar. A sucessão das etapas equivale aos níveis linguístico-estruturais do poema. Inicialmente, se avalia a composição gráfica do texto, analisando o espaço que ele ocupa na página. Essas informações são seguidas pela contagem de versos e estrofes. Depois, se verifica o ritmo, observando os versos livres, as repetições de termos, os paralelismos, além da relação entre as rimas. Segue-se com a análise dos sintagmas e do léxico do poema: gramaticalmente, há predominância dos substantivos o que faz haver

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

um teor descritivo e estático no texto, mas também há presença de locuções adjetivas, bem como verbos que dinamizam o poema. É analisada a pontuação, bem como o aspecto semântico dela. Por fim, se verifica a tipificação ao qual a obra se vincula: um metapoema. Ou seja, um poema que se autocritica, colocando em evidência uma reflexão sobre o fazer literário. Isso deve-se, sobretudo, pela frase "não cabe no poema", repetida ao longo da composição. A análise segue dando agora direcionamento sobre o teor que vincula o texto ao contexto do modernismo, em termos de expressividade estética:

> Um poema, em geral, é a expressão estética do imaginário dos escritores, de seus sentimentos, de sua intelectualidade. Esse poema retrata o cotidiano de pessoas, sua vida regular, social, como se percebe quando o eu-lírico menciona "o preço do feijão", "do arroz", "do gás", "o funcionário público", o "operário". (BOBERG; STOPA, 2012, p. 108)

A escolha do poema, através destes comentários das autoras, nos faz crer que não foi aleatório. Somente um texto que possa conter elementos do cotidiano, supostamente, teria uma recepção que suscitaria várias entradas de reflexão temática, principalmente quando a obra trata de questões de ordem sócio-econômica. Por isso que a finalização da etapa de exploração estética do poema sucede com uma discussão sobre o papel do capitalismo e a inspiração socialista do poeta:

> Por um lado, Gullar aborda um contexto idealizado, que não existe de fato, aquele em que se encontram "o homem sem estômago", "a mulher de nuvens", "a fruta sem preço". Pode-se considerar a ideologia socialista que move o poeta, quando diz que só cabe no poema "o homem sem estômago", isto é, aquele que não tem fome, sem necessidades naturais, a "mulher de nuvens", também irreal, não carnal, e a "fruta sem preço", o que novamente não corresponde ao mundo real, por tudo na sociedade capitalista tem seu preço. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 109)

Esse engajamento do poeta, em termos teóricos, segue um discurso *standard* sobre o modernismo ao qual o texto se vincula. Desse modo, a leitura inicial do poema segue um certo padrão "tradicional" de abordagem do texto literário. Se há a leitura do poema, com pretensões rizomáticas, cremos que as ponderações feitas admitem um padrão arborescente, cujo princípio está em atender aos parâmetros de uma hermenêutica que repousa seu olhar na materialidade do texto, compreendendo que há uma forma de se ler o poema pelas vias gramaticais, como se iniciou a abordagem. Depois, segue-se para um comentário analítico que contempla a semântica do texto em relação aos aspectos estéticos do modernismo, sem demonstrar nenhuma multiplicidade de visão acerca dos postulados demonstrados em análise sugestiva aos professores. Seguindo, a preocupação com a temática inerente ao poema em que

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

se efetuam a discussão de questões políticas sucede com o comentário das autoras na relação entre o capitalismo e o socialismo. A seara com a qual este comentário pode acessar é da transdisciplinaridade, numa junção com História e Sociologia, observando aquilo que o atravessa na dimensão dessas disciplinas, na complexidade do fenômeno em discussão. No entanto, não há uma menção direta a este possível manejo que suscitaria significações importantes e que abrir-se-ia o leque de possibilidades de leitura do poema, para além da episteme literária de aferição dos estrados da teoria do poema. É neste sentido que a transdisciplinaridade abriria para caminhos em direção ao conhecimento, pois, como indica Nicolescu (2000, p. 11), "*A transdisciplinaridade*, como o prefixo "trans" indica, diz respeito *àquilo que está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina." (grifos do autor). Uma proposta que está versada neste sentido se comporia como um aporte para a exploração daquilo que está em suspensão, em curso, tal como o rizoma.

A proposta segue com a seguinte ponderação:

> Terminada a leitura estética do texto, o professor irá motivar os alunos para que façam inferências de temas contemporâneos que podem fazer parte da atmosfera do poema, contextualizando-o. Essas ideias fluirão a partir das experiências e conhecimentos dos alunos e serão ajustadas ao texto sob a orientação do professor, mas sempre priorizando o horizonte de expectativas dos discentes. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 109)

O passo construído a partir dessa motivação de inferências sobre temas contemporâneos, flui para possibilidade de construção de radículas entre as informações que se somam, na atuação rizomática. As experiências dos alunos, margeando o texto ou o abarcando, denotam a multiplicidade que ativam os dados de encontro das linhas de ideias:

> Ao fazer uma leitura como essa, se percebe que as questões sociais, econômicas, políticas, ideológicas estão interligadas numa relação de complementariedade. No ensino é necessário que se tenha a mesma visão do todo, daquilo que está interligado à vida dos alunos e de toda sociedade. Sentindo-se estimulados a falarem sobre si mesmos, sobre suas experiências, sonhos ou frustrações, os alunos perceberão que os mesmos sentimentos e vivências fazem parte do mundo poético, bastando apenas se concentrar um pouco mais na leitura do texto. Em vez de uma leitura voltada apenas para a interpretação do texto, com exercícios exaustivos e sem sentido, surge a oportunidade do mergulho no texto a partir do registro das experiências da vida cotidiana. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 110)

Essa relação de complementariedade entre as questões sociais, econômicas e políticas exerce a potência que modula as linhas do rizoma. Aquilo que atravessa essas matérias, na

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

junção entre experiências do indivíduo e da coletividade atuam como cruzamentos que fazem a teia rizomática fluir de posicionamentos que se matizam, se confundem ou se espelham. A via dialógica entre o texto literário e as experiências de vida dos alunos coloca em marcha o contato entre diferentes cadeias semióticas, os posicionamentos culturais, e cosmovisões – o que compõem a multiplicidade do fenômeno humano, principalmente no que concerne aos seus dramas.

A proposta conclui-se com a possibilidade de abertura para outros temas:

> Apresentaram-se aqui alguns temas que podem ser abordados, mas outras leituras, outros saberes serão agregados no momento em que os alunos forem instigados a manifestarem suas opiniões, que devem ser trazidas à discussão pelo professor. A associação entre os diversos assuntos enfocados podem constituir o que chamamos de rizoma, pois não são tratados hierarquicamente, numa organização imposta de forma linear pelo professor. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 110).

A abertura para o rizoma está justamente nessas possibilidades de expansão, de reintegração de posicionamentos, de rupturas, de novas associações, mediante a complexidade explorada. Um trabalho que envolva os alunos nessa expansão é importante para que novas abordagens possam ser efetivadas. O professor, enquanto agente de ensino, modula também seus posicionamentos na continuação dos intentos que ampliam os horizontes de expectativas de todos os envolvidos na ação didática.

É importante citar, no que concerne ao espelhamento entre o *método recepcional* e a *proposta rizomática*, a ruptura dos *horizontes de expectativas*, que marca o elo entre esses dois instrumentos de leitura literária na sala de aula, tece um saber para a descoberta de novas formas de olhar o texto lido. Compreendemos que a voz do aluno, em certa medida, é esta nova forma de olhar o texto. Quando cotejamos a leitura estética do poema de Gullar, acima comentado, e verificamos a possibilidade de enfocar uma leitura enviesada para o nível sócio-político-econômico, balizando as falas dos alunos, temos aí essa ruptura que direciona o caminho de significação para novos textos, novas abordagens de vivência da história individual e coletiva – uma construção de significados vários que se complementam, se estratificam, e se juntam na complexidade de ligações rizomáticas.

Considerações finais

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

Tal como iniciamos este trabalho, citando Roland Barthes sobre a *pesquisa*, que é uma seara que se ensina o que não se sabe, buscamos nos meandros das ideias de Boberg e Stopa descobrir o não sabido sobre o rizoma que constitui a fonte de atuação discursiva dessas autoras em proporcionar um momento de leitura. Esse, aberto às multiplicidades de entrada no texto, balizando com a análise elementos estéticos, bem como a junção de abordagens semióticas, culturais, políticas várias etc.

Um ponto de crítica final de nossa análise é especular, mediante as considerações teóricas elencadas durante o trabalho, a maneira como as autoras constroem/atendem a proposta rizomática. Assim, verificamos que: se por um lado, a proposta possui o título de rizomática e, na flagrância de seu desenvolvimento efetua tópicos desta composição teórica; por outro, a ligação profunda com a disciplinaridade centrada na literatura destoa da amplificação múltipla de abordagens que o rizoma suscita na complexidade do fenômeno em questão. É esta disciplinaridade, representada nas análises dos textos, que firma o laço de compartimento, de secção na disciplina que origina a proposta – a literatura. Deve-se compreender, sobre isso, que o papel da literatura, enquanto agenciamento de significados vários abre para leituras que comportam posicionamentos para além da disposição estética sumária. Portanto, o vínculo com o papel de ensino da literatura, na proposta, se verifica como um aporte pelo qual as autoras espraiam seus dizeres. Muito embora, este dizer esteja matizado com os postulados críticos dos estudos literários, há uma certa preocupação em dar voz ao aluno durante o procedimento de leitura. Serão essas novas inscrições de discurso que fixarão a multiplicidade dos sentidos em que a conjunção de cadeias culturais, semióticas, políticas etc. abrirão para uma rede complexa de leituras do texto literário.

Ademais, é importante frisar a relação entre o que se concebe como *método recepcional* e *proposta rizomática*. Enquanto o primeiro está direcionado a uma organização procedimental, regularizada por etapas, e 'centramentos'; a segunda, está no campo da sugestão, no qual os direcionamentos não seguem uma regularidade, ainda que haja a possibilidade de regulação. No conúbio em meio a essas ações, verificado pelo espelhamento entre essas duas formas de abordagem em sala de aula, compreendemos que há um diálogo interdiscursivo que empreende aquilo que foi convencionado pelas autoras como momentos da proposta rizomática – pois, como no *método recepcional* há essa gradação em etapas, a *proposta* espelhou isso para se formatar didática. Como temos discutido, o rizoma está aberto

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

a qualquer forma de construção do saber, sem a pretensão de ter um começo, um meio ou um fim – algo que se presta como: *em curso*, *em andamento*. Subvertendo a ordem proposta por Boberg e Stopa (2012), a leitura dos textos literários poderia ou não iniciar com a apreciação estética, uma vez que essas informações seriam conjuntivas àquilo que é uma rede de informações que atravessam a obra em apreciação.

Um outro elemento que queremos destacar é o desenvolvimento da proposta através de temáticas. Esta atividade viabiliza a entrada dos vários elementos que podem atravessar o texto literário, pois, uma vez que o poema, o conto, a crônica, etc. não está somente centrado numa composição genética, convencionada a um sistema de códigos que cifram suas malhas criativas, a exploração temática é a ponte para a amplificação do escopo material do texto. Por isso, que na leitura empreendia, outras obras são acessadas, outras informações são dispostas, histórias, experiências pessoais que se conjugam, se aproximam e atravessam a rede de significantes dos textos em apresentação. Isso formata um possível hipertexto, cuja virtualidade não segue uma linha perpendicular de expressividade, mas uma fragmentação de espelhos que se conectam através da atividade leitora.

Por fim, cremos que o rizoma se constitui não na disposição dos momentos propostos pelas autoras, mas no efeito que esta atividade pode fundamentar para formação de leitores. Ou seja, os fundamentos propostos nos momentos encaminharão a reverberação de leituras rizomáticas para além da ação em sala de aula. Como afirmado por Deleuze e Guattari (2011), o cérebro não funciona através de ligações lineares, mas na complexidade de relações entre as sinapses. Por tal razão, as leituras rizomáticas seriam aquelas que extrapolam o texto, para ler o "mundo" que ultrapassa o "mundo narrativo", uma conexão entre o real, o imaginário e material criativo, numa rede incessante de produções de leituras que estão para além da semiose literária.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.

BERRIO, Antonio García; FERNÁNDEZ, Tereza Hernandez. **Poética:** tradição e modernidade. Trad. Denise Radanovic Vieira. São Paulo: Littera Mundi, 1999.

BOBERG, Hiudéia Tempesta Rodrigues; STOPA, Rafaela. **Leitura Literária na sala de aula:** propostas de aplicação. Curitiba, PR: CRV, 2012.
BOBERG, Hiudéia Tempesta Rodrigues. O ensino de literatura sob a perspectiva do rizoma. **Leia escola:** revista da Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Vol. 08, n.º 1. Campina Grande: UFCG, 2008. pp. 83-95.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura:** a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 01. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Sílvio. Sílvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab [et al]. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária.** 5. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 31-51, jul./dez. 2020.
Recebido em: 6 set. 2020.
Aceito em: 17 out. 2020.