

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

NEUCY VIEIRA DA SILVA

MÉTODOS DE ENSINO EM LITERATURA

PONTES E LACERDA – MT

2013/1

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

NEUCY VIEIRA DA SILVA

MÉTODOS DE ENSINO EM LITERATURA

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Letras. Sob orientação da Professora Doutora Tereza Pazos da Silva.

PONTES E LACERDA – MT

2013/1

Dedico este trabalho monográfico em especial ao meu esposo, Weslei dos Santos Medeiros, aos meus pais Valdete Vieira da Silva e Sebastião Libano da Silva, a meu irmão, Fernando Vieira da Silva, e a todos que me ajudaram durante minha jornada acadêmica.

Agradecimentos:

A Deus por ter me dado força e persistência para que eu pudesse vencer as dificuldades;

A meu esposo, Wesley dos Santos Medeiros, por estar ao meu lado e por me incentivar nos momentos de desespero;

A meus pais, Valdete Vieira da Silva e Sebastião Libano da Silva, por terem me trazido ao mundo e terem me concedido a educação a qual ninguém pode usufruir por mim;

A meu irmão, Fernando Vieira da Silva, pela compreensão durante meu processo acadêmico;

À minha família, por ter acreditado em minha pessoa e por ter me compreendido quando não estava em certos momentos ao lado deles por estar estudando;

A todos os professores que contribuíram a esse processo de conhecimento;

A minha orientadora Professora Doutora Teresa Pazos, que me proporcionou conhecimentos compartilhados e dedicação para que eu pudesse chegar neste tão sonhado momento;

A todos os colegas que fizeram parte de todo este percurso por qual passei;

Em especial aos meus amigos: os quais estarão em minha memória sempre...

- Luziélha de Almeida Xavier
- Millena Domingues Souza
- Jesiele Rodrigues Ribeiro
- Erica Piva
- Angélica de Oliveira
- Luciana de Jesus Evangelista
- Lucilene de Oliveira
- Joyce Moraes Pessin
- Simone Sousa
- Cleidiane de araujo

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

– Paulo Freire

Sumário

Resumo.....	p.
Introdução.....	p.
Capítulo 01 – Indefinições da literatura.....	p.
1.1 – O que é Literatura?.....	p.
1.2 – A leitura literária como experiência estética.....	p.
Capítulo 02 – Ensino de literatura: Discussão acerca da educação e de suas metodologias.....	p.
2.1 – O método recepcional e a interlocução na leitura literária.....	p.
Capítulo 03 – Experiência com o ensino de literatura na sala de aula.....	p.
3.1 – A sala de aula, espaço para re-posicionamento dos sujeitos.....	p.
3.2 – O texto literário na experiência do estágio.....	p.
3.3 – Para falar de exigências.....	p.
3.4 – Relações sociais como exigências.....	p.
Considerações finais.....	p.
Referências bibliográficas.....	p.

Resumo:

A elaboração deste trabalho tem por objetivo discutir métodos de ensino de literatura e refletir sobre nossa experiência no estágio. Para tanto, fazemos a leitura de teóricos que tratam da natureza do texto literário a fim de efetuarmos uma definição da literatura que contemple o tipo de leitura que utilizamos em sala de aula. Em Candido (2006) e Todorov (2009), a literatura se define pelas suas propriedades de conferir ao homem capacidade para organizar sua vida, para repensar ou reposicionar seus horizontes. O que podemos dialogar com as observações de Lhosa sobre as verdades superiores da literatura que abarcam um lugar que o homem não pode alcançar com o discurso comum ou com o científico. Aportamos então nas discussões valiosas de Aguiar e Bordini (1988) sobre a situação do ensino de literatura no Brasil e sobre o uso do método recepcional como um instrumento para trabalhar com os alunos a literatura na relação que se cria entre a narrativa e a vida. Por fim, nossa revisita à experiência do estágio nos traz a oportunidade de analisar a leitura que efetuamos dos textos de Luís Fernando Veríssimo em turmas do Ensino Médio.

Palavras chave: ensino de literatura, leitor, método recepcional.

Abstract: teaching literature, reader, recepcional method.

The preparation of this paper is to discuss methods of teaching literature and reflect on our experience on stage. Therefore, we do reading theorists dealing with the nature of the literary text so we make a definition of literature that addresses the kind of reading we use in the classroom. In Candido (2006) and Todorov (2009), the literature is defined by its properties to confer upon man the ability to organize your life, or relocate to rethink their horizons. What can dialogue with ful observations about the higher truths of literature covering a place that man cannot achieve with ordinary speech or the scientific. Then We bring the valuable discussions of Aguiar and Bordini (1988) on the situation of the teaching of literature in Brazil and on the use of the method recepcional as a tool to work with students to the literature on the relationship that is created between narrative and life. Finally, our revisits the placement experience brings us the opportunity to analyze the reading we make of texts Luis Fernando Verissimo classes in high school.

Keys-word: teaching literature, reader, recepcional method.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura em turmas do Ensino Médio é o recorte que norteia a elaboração deste trabalho, que tem por objetivo refletir sobre o método recepcional. As discussões que trazemos começaram a se formar durante o Estágio de Literatura que realizamos durante o sétimo semestre do curso de Letras. Na ocasião, muitas questões acerca do ensino de literatura nos intrigavam, especialmente no tocante às afirmações de alguns professores de que alunos não gostam de ler literatura. Para a elaboração deste trabalho, retomamos essas discussões iniciais, à luz de novas leituras que nos permitiram ter uma visão mais ampla sobre o leitor e sua formação na escola. O que nos permitiu entender o que está em jogo no momento da leitura e como o professor pode contribuir para a formação de leitores críticos.

Buscamos em algumas definições teóricas sobre a literatura o lugar que podíamos colocar a natureza do texto literário e seu funcionamento durante a leitura. Foi crucial para nossa pesquisa o encontro de afirmações acerca da definição do objeto literário a partir dos efeitos que produz no leitor. Neste sentido, foi possível que associássemos o método de ensino à própria natureza do texto literário. Nos capítulos 01 e 02 passamos a expor as reflexões que trazem esse diálogo de definições e que nos permitiram fazer a análise sobre a utilização do método recepcional no capítulo 03. É um gesto de aproximação do objeto que pretendemos estudar, partindo da busca de apontamentos teóricos que sustentem nossa discussão, e culminando nas leituras que nos foram possíveis face ao embasamento teórico e experiência de estágio.

CAPÍTULO 01 – INDEFINIÇÕES DA LITERATURA

Em nossa pesquisa sobre o ensino de literatura passamos por duas reflexões principais: sobre o objeto literário e sobre os métodos que são aplicados para seu ensino. Ao nos perguntarmos sobre o tipo de aprendizagem que está acontecendo na escola no tocante ao ensino de literatura, inserimos o questionamento sobre a natureza da obra de arte literária. Neste primeiro capítulo, nosso objetivo consiste na definição da literatura, enquanto questionamos de que modo o texto literário, por sua natureza, insere-se num projeto de formação. Partindo dos conceitos de literatura é possível a percepção de como o texto pode contribuir para a formação de leitores. Em outras palavras, poderemos observar que tipo de leitores tem sido formado nas aulas e qual o potencial de formação possui o texto literário.

1.2 – O QUE É LITERATURA?

Bordini e Aguiar (1988), ao discutirem os diferentes métodos e abordagens que são conferidos ao texto literário na sala de aula, oferecem uma interessante definição para a literatura. Queremos partir dessa noção inicial para problematizar os diversos conceitos existentes. Para as autoras,

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. (p. 14)

O objeto artístico se define como a criação de uma realidade que não existe fora dos seus limites de invenção, de imaginação criativa. Segundo as autoras, o fazer literário é próprio do homem, pois apenas ele pode fabular, pode construir um mundo possível, mas que se diferencia da realidade empírica imediata. A criação literária é, segundo Bordini e Aguiar (1988), “ao mesmo tempo receptiva e criadora”. O que nos permite entender que parcelas do real influenciam o artista. Ou seja, determinados modos de acesso à realidade implicam em sua atividade de escrita. Ou seja, o fazer literário não é indiferente ao que passa na sociedade, já que é aí que se forma no escritor suas inquietações sublimadas na escrita. Todavia, nessa escrita, age também o poder criador, conferido pela linguagem. Assim, o escritor não apenas reflete algo da realidade concreta, ele age sobre essa realidade, fabulando-a, criando

possibilidades outras de existência. Esta é a faceta do “sentido humano” que constrói um sentido sobre as coisas do mundo.

Dessa forma, a literatura adquire o poder de reforçar em nós o traço de humanidade que nos define. Esta é a opinião de Candido em seu célebre ensaio “Direito à Literatura” e acreditamos que Bordini e Aguiar (1988) abarcam a literatura com essa visão de um agir do homem sobre o mundo que define a ambos. Quando Candido, no referido ensaio, fala do caráter humanizador da literatura, argumenta que “[...] ela tem papel formador da personalidade.” (p. 176), e isso acontece porque na interação do homem com o outro e com o mundo, ele vai produzindo sentidos que dão significado às suas ações, à sua vida. Como a literatura apresenta uma visão de mundo ao mesmo tempo receptiva e criadora (BORDINI E AGUIAR), tem o poder de alterar a percepção que o homem tem da realidade que o cerca. Dessa forma, ela altera os sentidos que o mundo tem, reposiciona o ser neste mundo, interferindo assim em sua personalidade. Daí o perigo do texto literário, conforme Candido o entende. O autor ressalta que a literatura se configura por uma “ambivalência” que chega a ser temida pelos professores. Segundo suas palavras,

[...] os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há ‘conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver’. (p. 176)

Essa propriedade da literatura é demonstrada por Candido através da apresentação de três características que o autor reconhece nela:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (p. 176)

Para Candido, embora a terceira característica da literatura é mais facilmente reconhecida quando se pensa nos efeitos que produz, essas três facetas agem com o leitor. Enquanto construção, forma de expressão e forma de conhecimento, o texto literário adquire esse poder sobre a personalidade, pois oferece ao leitor um objeto construído que obedece a regras distintas da que está habituado para organizar a vida. Acreditamos que na suscitação de estranhamento, o texto literário forma o homem, pois é aí que o leitor sente a demanda de repensar seu mundo e a si mesmo. A função psicológica da literatura está em sua possibilidade de intervir, ou interferir, nos sentidos que norteiam o posicionamento do ser no mundo.

Segundo Deleuze (1993), “A literatura tem que ver [...] com o informe, com o inacabado.” (p. 11). A narrativa ficcional cria situações que não são reais, que não se relacionam “[...] com o vivido”, conforme suas palavras. O escritor não escreve sobre algo que se passou no mundo real, mas sobre algo que poderia ter acontecido, algo que poderia ser. Entre o que a realidade é e o que ela poderia ser, a literatura abre o espaço da liberdade, das possibilidades, da multiplicidade da existência. Como a literatura se relaciona com o inacabado, ela se configura pelo trabalho de atribuição de sentidos ao mundo concreto, oferecendo ao homem um agir sobre o mundo. Ou seja, o escritor parte do mundo em que vive, do contexto que traz inquietações que incitam a criação desse mundo possível, mas não paralisa neste contexto imediato, ele o transpõe. Relembremos Bordini e Aguiar (1988): ele não apenas recebe a influência do meio, ele cria com a literatura uma realidade outra.

Neste sentido, vale citar o pensamento de Lhosa, para quem a literatura constitui mesmo uma realidade que não se identifica com a empírica. Para este autor, “[...] no es la anécdota lo que en esencia decide la verdad o la mentira de una ficción. Sino que ella sea escrita, no vivida, que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas.” (p. 05). O escritor cria uma realidade que apenas tem existência nos limites da linguagem feita literatura. A experiência de vida presente no texto literário não se relaciona exatamente ao que fora vivido na vida real, mas às possibilidades imaginativas ou criativas do escritor que age sobre a linguagem para a construção de suas verdades. Na concepção de Lhosa,

La vida de la ficción es un simulacro en el que aquel vertiginoso desorden se vuelve orden: organización, causa y efecto, fin y principio. La soberanía de una novela no resulta sólo del lenguaje en que está escrita. También, de su sistema temporal, de la manera como discurre en ella la existencia: cuándo se detiene, cuándo se acelera y cuál es la perspectiva cronológica del narrador para describir ese tiempo inventado. Si entre las palabras y los hechos hay una distancia, entre el tiempo real y el de una ficción hay siempre un abismo. El tiempo novelesco es un artificio fabricado para conseguir ciertos efectos psicológicos. (p. 06)

Podemos dialogar esse conceito de ordenação da matéria vivida e vivível de Lhosa com o modo como o objeto literário, por sua organização interna, permite ao homem organizar sua própria vida, em Candido. Assim, não é apenas a linguagem que confere ao texto literário uma realidade outra. Essa organização não possível para a vida real e que se constrói pelos efeitos de construção de um tempo que também não se coincide com o nosso. Desse modo, a literatura se serve da língua, mas não se esbarra aí, a transpõe. O jogo proposto por Lhosa dos embates entre a verdade e a mentira constitui a compreensão de que a literatura produz no homem “certos efeitos psicológicos” justamente por apropriar-se de uma realidade construída segundo ordens e tempos distintos do viver humano comum. Entre o que o homem

é e o que a literatura lhe proporciona, se constrói as verdades de um texto literário. A verdade diz respeito não à adequação do texto a algum dado do mundo real, mas à sua organização interna, sua verossimilhança, a força do objeto construído, conforme Candido, enquanto construção.

Deleuze (1993) chama a isso, devir. Termo que significa para o autor “[...] um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (p. 11). Como devir, a literatura se faz na fronteira entre o vivível e o vivido, e como tal, abarca essas duas categorias – trata do que poderia ter acontecido dentro dos limites possíveis para realização humana. Esse limite, claro, significa mais o limite da imaginação do que da realização concreta do vivível. Uma obra de ficção científica, por exemplo, que narra a existência de vidas extraterrestres ou carros voadores, não integra, a primeira vista nem a categoria do vivível nem a do vivido. Também, um homem se metamorfoseando em barata, como em Kafka, ou bruxas, duendes e maldições, como nos contos de fadas, não parece ser possível de se imaginar já vivido ou provável de o ser por qualquer pessoa. Entretanto, essas composições literárias tomam do espaço conhecido elementos que a sustentam.

O infinito do universo, com seus milhões de planetas torna possível a vida em outros lugares. Existe o homem e existe a barata, a metamorfose de um no outro parece impossível, mas a narrativa de Kafka se realiza na transposição de características, do que se observa como elementos humanos e elementos dos insetos. O escritor não cria seu mundo do nada, mas do que ele vê, do vivido. Em Kafka, o homem devir-barata. O devir, para Deleuze (1993), traz para dentro das experiências do homem, a potencialidade de ações que, talvez, nunca serão vividas, mas que passam a integrar, de algum modo a matéria do vivido. Dessa forma, um garoto sempre terá como parte de suas experiências a história de uma Chapeuzinho Vermelho que quase é enganada por um lobo mau. Essa história passa a compor a bagagem de conhecimento que permite ao garoto manter determinadas relações com o mundo.

Conforme Deleuze (1993), devimos Chapeuzinho Vermelho, devimos lobo mau. Não nos tornamos qualquer um desses, nem começamos a acreditar que a história seja possível de acontecer no mundo real, não são estas as questões pertinentes à literatura. Segundo Deleuze (1993), “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimesis), mas é encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação...” (p. 12). A literatura propicia o encontro com a proximidade entre o que se passa na vida e o que a imaginação cria. Nessa proximidade, o homem começa a adquirir recursos para avaliar sua condição de vida, a condição de vida de sua comunidade. No devir Chapeuzinho Vermelho (em que não se pode

imaginar na realidade uma criança a conversar com um lobo), o perigo do estranho ou do desconhecido, a necessidade de manter-se em segurança, abre o espaço para reflexão. “... a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu...” (DELEUZE, 1993, p. 14). No devir, somos nós e somos o outro, são nossos os sentimentos dos outros e são dos outros os nossos sentimentos.

Então, a literatura seria este jogo com a linguagem, através do qual a identidade se constituiria pela relação com o outro – do leitor com o escritor, deste com o leitor e de ambos com a obra. Para Candido (1996), mais do que o caráter ficcional, o que define um texto literário como tal é seu valor estético. Novamente, dizer o que a literatura é se faz possível pela especificidade de leitura que o texto exige. Assim, a natureza ficcional da literatura é apenas um de seus aspectos. Não interessa primordialmente ao professor “ensinar” que uma personagem nunca existiu na realidade, mas demonstrar como sua existência no universo ficcional se relaciona com a nossa. Interessa fazer com que o aluno perceba as implicações dessa existência ficcional na realidade social em que vive. Uma personagem ou uma narrativa não são criadas ao acaso, mas são resultado de um trabalho de percepção que altera, pela linguagem, a visão que o homem comum tem da vida.

Forma-se na obra literária uma linha de comunicação que integra as relações sociais, tomando as particularidades de cada período e grupo social. Nessas relações sociais, no modo como produzem as condições de leitura, autor, leitor e obra recebem identidade. Assim, um escritor não é hoje o que fora nas sociedades anteriores, nem o leitor. A obra não possui o mesmo significado. Em sua obra “Literatura e Sociedade”, Candido (2006) se dedica a essa discussão em sua exposição, enquanto alia estudos sociológicos e literários a fim de propiciar um entendimento sobre o modo como o texto literário produz sentidos. O autor nos demonstra que a literatura se realiza e se completa quando os elementos da tríade se encontram, no momento da leitura. É o que já observamos acima e que Candido (2006) assim entende:

... ela [a obra de arte literária] só está acabada no momento em que repercute e atua... Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito. (p. 31)

A leitura inaugura a identidade do leitor e do autor, pela mediação da obra. A partir desta, há uma comunicação que se efetiva, há uma expressão que fora formulada e que chegou ao seu destino. Há a transposição de uma visão de mundo, criada pelo intelecto do escritor e que encontra, no leitor, a sua realização. Candido (2006) acredita que não se pode conceber

autor sem leitor, literatura sem público. De modo que se torna necessário então discutir a noção de público e sua relação com o texto literário. Com este intuito, Candido (2006) se dedica a um estudo que procura recuperar o trilha seguido pela obra: desde sua criação (discutindo o que está em jogo na escrita literária), sua publicação e aceitação (discutindo como a sociedade entende a literatura e como essa se converte em práticas sociais, assim como sua leitura), até o leitor.

1.2 – A LEITURA LITERARIA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

No contexto das reflexões que recortamos para pesquisa, nos interessa especialmente o viés sociológico de investigação literária empreendido por Candido (1989; 2006) e as produtivas pontuações levantadas por Deleuze (2003) e Todorov (2002) sobre a relação da literatura com a sociedade contemporânea. Estes autores colocam sempre presente a questão do público e a constituição de uma tríade que funciona para a expressão literária como mecanismo de interlocução comunicativa: o “autor/escritor” tem algo a dizer, produz sua “obra” que é consumida por um “público” em determinado contexto. Na definição de literatura que esboçamos a partir das leituras teóricas que realizamos no sub-título anterior, anotamos que esta relação é fundamental para percebermos a natureza do texto literário para que assim possamos trabalhá-lo na sala de aula. Passamos, então, a analisar os posicionamentos sobre este tema.

Esta concepção de literatura acaba por influenciar o posicionamento que o professor terá em suas aulas, nas metodologias utilizadas, nos momentos de leitura. O que Deleuze (1993) chamou de informe e de inacabado na literatura não diz respeito apenas a um mundo em construção (um devir a permear a estrutura narrativa), trata também de uma característica do texto literário que o destaca entre os demais – o mundo que ele cria se completa pela leitura. A relação estética com o texto é, em última instância, o que define um texto como literário ou não. Considerando isso, o professor valorizará a experiência que o aluno terá com a leitura mais do que a exatidão de respostas que concordem com sentidos já aceitos pela crítica.

Com base no que discutimos acima, podemos verificar que a importância da leitura literária está em sua contribuição para a formação humana, no modo como constrói sentidos sobre o mundo e altera a percepção do leitor sobre as coisas a sua volta. Segundo Todorov

(2009), “Longe de ser um simples entretenimento, uma simples distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (p. 24). Como já mencionamos, para Candido, o caráter de coisa organizada da literatura propicia ao leitor uma avaliação do fato narrado que não é possível na vida real. Envolvidos nos acontecimento cotidiano não detemos a distância necessária para fazer qualquer avaliação. Desta forma, o leitor adquire a capacidade de refletir criticamente sobre suas condições enquanto ser humano, enquanto membro de uma comunidade.

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma praxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo. (CANDIDO, 2006, p. 65)

A produção dessa visão de mundo é o que constrói, segundo Candido (2006), a experiência estética da literatura. Os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) são despertados, o que possibilita uma melhor percepção da realidade. Ainda que, conforme o autor assinala, os condicionamentos sociais acabem por perverter essa relação inicial com uma representação do mundo pela literatura, o leitor tem como preâmbulo de suas emoções a experiência estética que o texto propiciou. Entendemos então que a relação do leitor com o texto não é gratuita, não deixa de produzir efeitos sobre sua formação. Candido (2006) assinala as “... representações estilizadas, de uma certa visão das coisas, coletiva na origem, que traz em si um elemento de gratuidade como parte essencial da sua natureza.” (p. 79 e 80). A aparente gratuidade da narrativa literária, abarcando temas sutilmente engajados numa visão de mundo capaz de desestabilizar as certezas que temos, na verdade, constitui o pensamento crítico do leitor, ao problematizar assuntos do cotidiano, tidos por evidentes.

Como essas contribuições (na concepção de Candido) ou benéficos e prazerosos efeitos da literatura (segundo Todorov), vêm mediadas pela experiência estética da leitura, o momento de ler na sala de aula é fundamental para essa constituição de um público leitor. Informe ou bem definido, eclético ou interessado em grupos de escritores ou estilos específicos, o público leitor em idade escolar se define pelas modalidades de leitura que são oferecidas na sala de aula. Ali, no contato de professor e aluno com o texto literário, se constrói a identidade de ambos na relação que é formulada pela mediação da leitura. A leitura literária colabora para a formação da identidade enquanto os papéis e espaços de cada um – professor e alunos – são re-significados na produção de sentidos no texto. Nas palavras de Todorov (2009), “[...] a literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e,

por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.” (p. 23 e 24)

Nessas reflexões que intentamos elaborar para o trabalho, retomamos o pensamento de Todorov (2009), para quem o leitor se define por uma relação estética com a obra. A leitura se converte em experiência que enriquece os sentidos e a percepção do sujeito, no contato com uma visão de mundo habilmente construída, na aparência de gratuidade, na narrativa ficcional. Pensamos que qualquer leitura realizada pelo professor na sala de aula produzirá efeitos sobre seus alunos. Entretanto, nem todo método de leitura, contribui para a formação humana, tal qual Candido e Todorov abordaram. Ou seja, que o momento de leitura terá sobre os alunos resultados é fato, mas esses resultados podem contribuir ou prejudicar o futuro hábito de leitura que esses alunos terão. Também, os modelos de leitura praticados podem contribuir ou prejudicar para a formação do pensamento crítico e aprimoramento humano.

É preciso ir além de leituras superficiais que apenas intentam reconhecer fragmentos de texto que reforçam ou corroboram alguma opinião ou conceito teórico ou crítico. Embora a crítica colabore para o reconhecimento do modo como o texto literário diz o que tem para dizer, o aluno tem que ser levado a perceber esses recursos narrativos no contato direto com o texto. As mediações devem possibilitar uma ampla compreensão dos efeitos que o escritor constrói na narrativa, não retirar do aluno sua voz. Acreditamos que há um silenciamento do aluno, um apagamento de sua capacidade de construir conhecimento com o texto, quando o professor ou oferece perguntas tendenciosas que já anunciam o que o texto diz ou quando relegam a leitura para momentos secundários, de menor importância ou a propósito de outras discussões que não a literatura.

Analisando a contemporaneidade, Candido (2006) afirma que “[...] o público não constitui um grupo, mas um conjunto informe, isto é, sem estrutura, de onde podem ou não desprender-se agrupamentos configurados.” (p. 44). Interessados por um ou outro artista, por um ou outro tema ou estilo literário, as pessoas se tornam público de escritores diferentes. No passado, essas pessoas constituíam um grupo mais ou menos homogêneo e próximo. Atualmente, emergem de diferentes contextos e podem constituir grupos, como os existentes pelas redes sociais, fãs clubes ou grupos de leitura, ou não, indistintamente. Por isso, se torna extremamente complexo determinar, por exemplo, as características do leitor de um autor como Luís Fernando Veríssimo, que foi utilizado em nossa prática do estágio.

Na concepção de Candido (2006), embora fenômenos socialmente explicados, a escrita e a leitura, atualmente, se configuram pela individualidade. A leitura se configura por

um caráter social, prática que sofre os interditos dos quais falou Bourdieu (2007), e um caráter individual, ou seja, atende às condições de subjetividade do leitor. Há toda uma questão de identificação, de percepção de que os sentimentos abordados pelo autor integram os interesses de um grupo, todavia, a obra literária subsiste graças ao isolamento, sempre exigido: “A poesia pura do nosso tempo esqueceu o auditor e visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo.” (p. 43).

Em nossas reflexões se tornaram importantes esses apontamentos sobre o público, sobre suas características, conforme aparecem em Candido (2006). Qualquer trabalho do professor com a literatura consiste na oportunidade de formação de leitores. O que nos permite perceber que a escola acaba por configurar, dentro de seus limites de atuação, um público leitor com características mais ou menos parecidas. Quando o professor seleciona textos oferece repertório de leitura que acaba por conduzir o gosto dos alunos por determinadas obras e estilos. Quando explora certos métodos de leitura, produz um contato com o texto que determinará, em conjunto com o repertório construído, o modo de ler dos alunos no futuro. Assim, as relações que o sujeito mantém com o objeto estético (seja ela literatura, música, cinema, dança) sofrem grande influência das modalidades de leitura e interpretação a que tem acesso na escola.

Tornou-se lugar comum a afirmação de que é pequeno o número de leitores entre os brasileiros, especialmente os leitores de literatura, do texto ficcional. Então, se torna ainda mais importante o trabalho do professor em despertar o desejo pela leitura. Se for verdade que poucos gostam de ler, significa que a relação estética entre os brasileiros se sustenta mais no campo visual ou da linguagem oral, e menos nas imagens verbais escritas. Todorov (2009), na obra em que discute a situação atual da literatura, por sua relação com o público na sociedade contemporânea, tenta re-posicionar a importância da leitura literária. Para o autor, “Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.” (p. 23).

Quando Bordini e Aguiar (1988) afirmam que “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito.” (p. 16), estão tratando a leitura literária pela perspectiva da confirmação de valores que constroem a identidade do leitor. Assim, em nossa pesquisa, percebemos que a definição de literatura vem associada à recepção que o texto recebe de seu leitor. O que nos permite entender que a escola possui papel preponderante na

formação humana de seus alunos, na construção de valores, na elaboração de um modo de vida e hábitos de leitura. O que se constrói na escola, em termos de formação dos alunos, vem mediado pela concepção de literatura e pelo trabalho que é realizado com a obra no contexto escolar.

CAPÍTULO 02 – ENSINO DE LITERATURA: DISCUSSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO E DE SUAS METODOLOGIAS

É a opinião de João Wanderley Geraldi (2001), que a escolha metodológica implica num posicionamento político do professor. Ou seja, ao selecionar os conteúdos e os métodos de sua aplicação em aula, o docente se alinha a determinada perspectiva do ensino, a uma vertente teórica, a um pensamento que define ou identifica as ações e objetivos para a formação escolar. Neste sentido, Geraldi (2001) salienta o processo de definição do que seja o objeto de ensino, o aluno, o papel da escola e da disciplina, até da própria identidade do professor, enquanto integrante do processo de ensino-aprendizagem. Numa observação crítica de uma aula podemos aferir a adequação dos objetivos elencados pelo professor aos métodos utilizados por ele em sua aula.

Sobre este assunto, Pierre Bourdieu (2007) fez valorosa contribuição à problemática do estatuto da escola, enquanto uma entre as instituições dos aparelhos ideológicos de estado. Este autor traz a questão da educação envolta em pontuações acerca do modo como a sociedade organiza os saberes, os distribui, ao evidenciar demarcações de classe. Segundo Bourdieu (2007), interditos sociais, estabelecidos por uma elite econômica, política ou intelectual, estruturam a relevância dos diversos temas ou campos do conhecimento e lhe conferem espaços próprios nos currículos das escolas e das universidades. Dessa forma, um programa como o dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia que há uma seleção de habilidades esperadas para que a criança ou adolescente desenvolva em cada momento de sua vida. Pelo bem social, se espera de cada indivíduo que ele possua conhecimentos considerados relevantes e que propiciam o equilíbrio da vida em comunidade.

O efeito desse processo de inclusão e exclusão de temas ou tópicos para os currículos cria, para Bourdieu (2007), o efeito de silenciamento daquilo que é tido, em cada contexto, como tabu, como insignificante, como não importante. Para ele,

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. É isso o que faz com que 1472 livros sobre Alexandre, o Grande tenham sido escritos, dos quais apenas dois seriam necessários, caso se acredite no autor do 1473 que, a despeito de seu furor iconoclasta, está mal situado para se perguntar se um livro sobre Alexandre é ou não necessário, e se a redundância observada nos domínios mais consagrados não é o preço do silêncio que paira sobre outros objetos.” (p. 35 e 36)

Assim, entendemos que a entrada da literatura, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, coloca a questão da literatura como um domínio da Língua Portuguesa, enquanto campo de conhecimento. O ensino de literatura depende do que se pratica como ensino de língua portuguesa. Geraldi (2001) observou que a aula de Língua Portuguesa ocorre dividida em três momentos totalmente separados: da leitura, da escrita e da gramática, como se fosse possível a escrita sem leitura, ou a gramática descontextualizada da língua em funcionamento em textos escritos ou orais. Dessa forma, dentro do momento de leitura, entre os textos (jornalísticos, científicos, charges etc.) que o compõem, o texto literário aparece sempre subordinado, muitas vezes como um trecho sem contexto.

Portanto, questionar o que espera o professor, que objetivos tem, com o ensino de literatura, exige que pensemos em como a literatura se insere nessas aulas de Língua Portuguesa. É preciso refletir sobre o que significa levar a literatura para a sala de aula em nossos dias, que tipo de formação é pretendida com isso. Todorov (2009) empreendeu interessante pesquisa sobre este tema ao analisar o que ocorria no ensino de literatura na França. Este autor observou que no contexto do que acontecia nas escolas francesas,

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (p. 27).

Embora essa visão de Todorov (2009) tenha tomado como corpus de análise seu próprio contexto na França, acreditamos que pode nos ajudar a elucidar a questão. Levar um texto para sala de aula produz determinados resultados a partir dos objetivos que o professor tem para esse texto. E, conseqüentemente, a partir da adequação do texto aos alunos, como nos lembra Aguiar e Bordini (1988), ao mencionar a necessária relação entre a obra e o contexto no qual os alunos se encontram. Dessa forma, a compreensão de Todorov (2009) é a de que, na escola, apenas se ensina literatura quando se supera essa restrita utilização da crítica literária e a obra é colocada diante do aluno em toda sua complexidade. O autor complementa:

Sem pretender denegrir essas disciplinas [semiótica, pragmática, retórica, poética], podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola? Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam. (p. 28)

Segundo este pensamento, as vertentes críticas criam métodos de aproximação ou interpretação do texto literário. São, portanto, um meio, não o fim para a leitura da obra. Ou seja, são instrumentos através dos quais se pretende alcançar os sentidos presentes na obra. Dessa forma, não faz sentido um ensino que procure contemplar apenas o reconhecimento de traços de uma escola literária, de um período, de uma tendência estética, ou de quaisquer outros elementos utilizados pela crítica na leitura literária. Esses recursos teóricos e críticos de análise literária devem ser utilizados pelos professores para o tratamento que conferirão ao texto, mas não podem se converter no fim para o ensino de literatura.

Retomando o que temos exposto da teoria (o viés que procura definir a literatura pela experiência estética proporcionada, ou seja, pela relação do leitor com a obra), podemos reconhecer o objetivo para o professor: demonstrar que o texto literário apresenta uma visão estilizada de uma parcela da realidade. Conforme Todorov (2009), a literatura propicia “[...] uma dimensão da vida, apenas pressentida antes.” (p. 76). Lembremos *Candido*: o caráter de coisa organizada do texto literário possibilita que ordenemos melhor nossas experiências e consigamos ver melhor a situação de nossa vida. Isso se realiza na literatura, como já abordamos, pela relação escritor-obra-leitor, que se efetua no momento da leitura. Neste sentido, Todorov (2009) observa que o potencial literário se efetua na impossibilidade de se “[...] dispensar os versos dos poetas, as narrativas dos romancistas.” (p. 75). Ou seja, se realiza na experiência da leitura.

A escola deve propiciar a formação do aluno no sentido de constituir nele autonomia de leitura. O senso crítico e a saída do senso comum se dão pela problematização da realidade, pela compreensão da complexidade da vida e dos fenômenos que a cercam. Neste sentido, é fundamental a percepção de *Candido* que concebe a literatura, também, como objeto de conhecimento. Como tal, ela oferece um saber sobre a vida que não deve ser menosprezado. Sua organização traz a autonomia para o sujeito porque oferece constantes reflexões. Essas devem se realizar na escola e o professor pode se servir de apontamentos críticos em sua leitura com os alunos. A semiótica, a pragmática e demais disciplinas dos estudos literários citadas por Todorov (2009) apenas contribuem para a leitura, mas não podem superar esse lugar de contribuição. Obra nenhuma tem a obrigação de se adequar ao

que diz a teoria, ao contrário, a teoria oferece meios de se compreender, ainda que minimamente, o funcionamento da literatura.

Então se constitui autonomia na leitura quando se concede ao aluno os recursos de reflexão sem que se ressalte esses recursos acima dos sentidos da obra. Para Todorov (2009), “[...] o sentido da obra não se restringe ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento.” (p. 31). Portanto, a leitura na escola pode instaurar no aluno um modo próprio de ler que se serve de recursos diversos, mas que não se escora na palavra do outro. A subjetividade do aluno deve ser considerada nesse “trabalho de conhecimento”, embora não se trate apenas do encontro dessa subjetividade o objetivo para a aula de literatura. Em Candido (2006), a construção da identidade do leitor se fabrica simultaneamente à fabricação da identidade do escritor e da obra. Para Deleuze (1993), o devir constitui o fazer literário. Nestes dois autores o papel do “outro” na construção da nossa identidade é fundamental.

O outro, nessas nossas reflexões, se refere tanto ao escritor quanto aos recursos elaborados pela crítica para compreensão do texto. Como objeto construído pelo outro, o escritor, o texto mostra uma visão de mundo que não é a minha. Como recurso construído pela crítica, a disciplina teórica, apresenta modos de compreender essa visão outra. Como elemento ativo para a produção do conhecimento, o aluno, se converte no agente que organiza esses saberes externos. Como resultado da leitura, por essas forças em convergência, o aluno constitui sua subjetividade, tem alterada sua percepção da vida e começa a pensar criticamente a realidade. Todas essas possibilidades da literatura apenas se tornam produtivas na escola se o professor construir em sua aula uma experiência estética com o texto.

2.1 – O MÉTODO RECEPCIONAL E A INTERLOCUÇÃO NA LEITURA LITERÁRIA.

Apresentaremos aqui a discussão sistematizada de Bordini e Aguiar (1988) sobre o método recepcional de ensino de literatura. Com esta reflexão, pretendemos situar as relações entre as definições de literatura acima apresentadas e os objetivos do ensino. Para posicionar a necessidade de se pensar criticamente as metodologias adotadas para leitura, conforme sustentada por Bordini e Aguiar (1988), trazemos uma citação de Geraldi (2001), para quem:

[...] inexistência interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um 'tu' da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu. (p. 89)

A observação de Geraldi (2001) é realmente perturbadora diante de nossa tentativa de estudar a leitura literária na sala de aula. Ressaltamos que o autor trata aqui da aula de Língua Portuguesa como um todo, do modo como acima exploramos. Acreditamos que podemos relacionar essa afirmação aos demais momentos de leitura de outras disciplinas, pois a configuração do eu (professor) e tu (aluno) não se altera dentro do que Geraldi (2001) apontou. O que este autor nos explica é que a escola se configura como detentora de um saber que falta ao aluno. Este é sempre passivo na relação escolar, sempre aparece como ouvinte, alguém que deve apenas interiorizar o conhecimento que vem de fora. Quando se exige alguma atividade do aluno, esta se converte no intuito de perceber algo que já está no texto, como se a leitura fosse apenas a localização de sentidos que já estivessem prontos e já feitos no texto, sem depender das condições dos alunos.

Se o leitor é aquele que age sobre o texto literário e produz sentidos na relação mediada pela obra, esse momento de leitura ocorreu previamente à aula, cabendo ao professor a repetição do que já foi lido. Relembramos o que Candido (2006) afirma acerca do caráter solitário e individual da leitura na sociedade contemporânea para entendermos a complexidade da discussão sobre a leitura em grupo na sala de aula. Bordini e Aguiar (1988) nos auxiliam neste momento quando afirmam:

A dimensão intimista do ato de leitura esbarra com a necessidade de uma educação de massas em que o livro não é posse de cada aluno e a reunião de muitos sujeitos, num mesmo espaço, obriga à comunicação interpessoal, transformando a leitura numa atividade coletiva, que ela não é em essência. A distância entre a relação leitor pessoal-livro e leitor grupal-livro certamente desfigura as características do ato de ler, o que a escola acentua ainda mais quando pulveriza a leitura tanto no que se refere ao material literário, quanto aos modos de abordagem textual. (p. 37)

A leitura coletiva retiraria das mãos do aluno o poder de leitura, pois o ritual de leitura na sala de aula acontece por outras vozes que não a dele. Então, quando se pensa em estabelecimento de métodos é necessário considerar a necessidade de se criar um ambiente mais próximo dessa leitura intimista, no qual o leitor pode, em sua subjetividade, agir sobre o texto para a produção de sentidos. Isso não significa que os sentidos do texto literário podem ser quaisquer, como nos lembra Candido (1989). O professor deve demonstrar ao aluno os recursos que o texto oferece para interpretação sem tirar a autonomia e o prazer de descoberta do leitor. Em outras palavras, acreditamos que Bordini e Aguiar (1988) falam aqui da

importância daquela experiência estética da leitura que apenas tem sentido quando o aluno pode aproveitar do prazer da leitura, enquanto ato individual, enquanto descoberta de si mesmo e do mundo a sua volta.

Como a leitura literária produz os resultados de formação humana de que falam Candido e Todorov (2009) apenas enquanto espaço de interlocução, o apagamento da voz do aluno é letal para sua formação. Acreditamos que a tríade escritor – obra – leitor é rompida pela presença do professor quando este impõe sua voz, na autoridade que lhe é conferida pelo lugar que ocupa na dinâmica escolar. Portanto, se a interlocução é falseada, se o texto nada mais é do que pretexto para se ensinar alguma coisa além dele (como nos ensina LAJOLO, 2007), não pode ocorrer os benefícios apontados pelos autores que tratam da natureza da literatura e das possibilidades da leitura. É preciso que haja realmente interlocução e que o aluno seja visto como elemento importante no ensino.

Neste sentido, Aguiar e Bordini (1988) demonstram que o método recepcional vem problematizar a noção de que o texto literário é fechado sobre si e consiste em um único sentido que deve ser perseguido e localizado pelo leitor. As autoras acreditam que a imposição da voz da crítica, representada na sala pela voz do professor, se mantém como predominância quanto ao ensino de literatura. O que ocorre devido ao desejo de hegemonização e não contestação de certos valores e indivíduos expoentes na sociedade. Dessa forma, no intuito de preservar um ponto de vista que constitui certo imaginário social, a escola reforça a voz legitimada pela crítica. A subjetividade do aluno é perdida, porque a voz dissonante deste pode derrubar conceitos que já foram cristalizados. Então o empobrecimento do texto literário vem atrelado a um desejo de manter a realidade social tal qual ela é. A escola se converte em instrumento mantenedor da ordem social.

O método recepcional é descrito por Aguiar e Bordini (1988) no sentido de contrapor o que se pratica costumeiramente no ensino. As autoras tomam as ideias que fizeram germinar a teoria da estética da recepção para definir este método. Fazendo uma leitura de Ingarden (1973), elas observam que

[...] o exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura lingüístico-imaginária, permeada de indeterminações e esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. (p. 82)

É a partir dessa constatação que os estudiosos da estética da recepção criaram seu modo de análise literária. Não pode haver um sentido único no texto literário, porque sua

própria natureza exige a intervenção do leitor para preencher as lacunas, para atualizar os sentidos. Mais tarde, nos informam Aguiar e Bordini (1988), os teóricos começam a definir suas noções em termos que oferecem uma nova guarida aos professores. Neste momento da disciplina, os teóricos percebem, em consonância com as descobertas iniciais, a leitura literária “[...] como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia criam vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo.” (p. 82)

Os sentidos, portanto o conhecimento de que fala Candido (2006), são criados pela intervenção do leitor. Podemos localizar neste ponto o “neutro” de Deleuze (1993), o que nos permite pôr ordem a essas discussões que realizamos. Na leitura os sentidos são construídos na irrupção de algo que não é o leitor e nem o escritor, se trata de um terceiro elemento, algo que é o outro para o leitor, mas também o é para o escritor. O outro aqui é o devir, o leitor devir escritor. Ao ler ele também cria sentidos sobre o texto, tal qual o escritor realizara originalmente. A criação literária não se restringe à escrita, mas alcança também o momento da leitura. O conhecimento oriundo do texto literário diz respeito a um fazer conjunto, pela interlocução da obra, entre o escritor e o leitor. Na obra se encontram a visão de mundo do escritor e do leitor. “No ato de produção / recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas.” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83)

Assim, o método recepcional pode ser utilizado pelo professor no intuito de produzir questionamentos dos alunos quanto as suas próprias convicções ou “horizontes”. O sucesso desse método depende, conforme Aguiar e Bordini (1988), do desenvolvimento dos alunos para que eles sejam capazes de:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; Ser receptivo a novos textos e leituras de outrem; Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; [e] Transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (p. 86)

O encontro de duas visões de mundo (a do escritor e a do leitor) na obra literária produz a possibilidade de transformação da visão de mundo do aluno. Segundo Aguiar e Bordini (1988),

O leitor possui um horizonte que o limita, mas pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo o que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta ao esquadro de seus horizontes de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse

horizonte em termos das expectativas do leitor, que o recebe e o julga por tudo o que já conhece e aceita. (p. 87)

Na medida em que impele o aluno a repensar sua realidade, suas convicções e valores, a leitura literária propicia uma constante formação que depende apenas da assiduidade do leitor. Assim, o método recepcional traz para a sala de aula o ingresso em atividades formativas que podem continuar com o aluno, mesmo fora do ambiente escolar. Incluímos nesse processo de formação elencado por Aguiar e Bordini (1988) a formação de leitores, a leitura literária pode instaurar no aluno a necessidade de ler. Neste pensamento, o que podemos perceber é que a leitura não se vincula às cobranças ou avaliações que são inerentes ao processo pedagógico. O contato com a literatura passa a atender um desejo do aluno que não se restringe apenas ao cumprimento de atividades avaliativas do professor.

Então, a saída do objetivo de ensinar escolas literárias, conteúdos legitimados pela crítica ou qualquer elemento exterior ao texto literário em si, significa também deslocamentos no processo formativo. A literatura tem que ver com formação humana, bem mais ampla do que a formação escolar. A escola adentra ao desenvolvimento do sujeito, na possibilidade de ampliar ou sistematizar sua formação, mas não constitui seu único espaço de aprendizagem. Libertar-se dos métodos tradicionais de ensino traz a oportunidade de enriquecimento deste momento tão crucial na formação da criança e adolescente: o período escolar. Zilberman (2006) nos lembra a inserção da literatura no ensino permite ao aprendiz organizar melhor sua concepção da realidade e de seu lugar na sociedade. A autora propõe que “O estudante pertence também a uma época e a uma sociedade, que, traduzidas pelas obras de ficção, podem levá-lo a tomar uma posição perante problemas como a desigualdade econômica, o racismo ou a opressão.” (p. 26).

Assim, o saber disponível no texto literário se relaciona aos demais, não porque trata em suas páginas de conhecimentos pertencentes à geografia, química ou biologia, por exemplo, mas porque permite reposicionar o sujeito frente aos conhecimentos que lhe são fornecidos para compreensão do mundo. O método recepcional utilizado para o ensino de literatura cria leitores mais preparados para situar as informações e saberes que organizam tanto o mundo abstratamente quanto seu próprio lugar neste mundo. É neste sentido que Zilberman (2006) afirma acerca da literatura como meio para o homem conhecer o mundo e se conhecer, representar o mundo e se representar. A literatura traz conhecimentos que constroem no homem a imagem do mundo e de si mesmo. Neste sentido, é sempre

fundamental que o texto literário abordado na sala atenda às necessidades, aos interesses, ao contexto no qual os alunos se encontram.

Aguiar e Bordini (1988), quando passam a descrever as técnicas ou etapas para o desenvolvimento do método recepcional tratam da relação que deve existir entre a realidade do aluno e a obra literária selecionada para a aula. Na proposta das autoras, cinco etapas devem direcionar as atividades da aula, conforme assinalamos abaixo:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas;
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas; e
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas. (p. 91)

Tomando a literatura pela experiência estética que propicia na leitura, e entendendo essa experiência estética como trabalho ativo de criação de sentidos que problematizam nossa visão de mundo, o método recepcional aconselha que o texto literário atenda aos horizontes dos alunos em relação à vida. A leitura literária se inicia com o aferimento pelo professor, através de discussões com a classe, de quais são as perspectivas dos alunos em relação a determinado tópico. Os alunos são instados primeiramente a ler seu contexto sócio-histórico e cultural. A partir de então, dos posicionamentos que os alunos demonstrarem, o texto é lido enquanto se vai verificando de que modo ele concorda ou traz questionamentos aos horizontes que os alunos possuem.

O funcionamento deste método cria certas expectativas nos alunos, tomando seus horizontes ou visão de mundo, e traz o texto para fazê-los refletir sobre o posicionamento que possuem. Através do texto literário, eles têm contato com uma visão de mundo que não é a deles, mas que possibilita a reflexão que pode construir um novo horizonte. É importante salientar, neste sentido, que o momento de leitura contempla etapas de questionamento, ruptura e ampliação do horizonte. Entendemos em nossa leitura de Aguiar e Bordini (1988) que há inicialmente um questionamento da visão de mundo que o aluno possui. Esse questionamento tem como resultado a ruptura com a anterior percepção da realidade. Dessa ruptura surge um novo modo de ver o mundo. Esse novo modo não é o do escritor do texto, mas parte do que o aluno compreendia antes para a ampliação da visão.

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE LITERATURA NA SALA DE AULA.

A disciplina de estágio propicia uma reflexão que consideramos fundamental para a formação da identidade docente: problematizar a prática pedagógica, a partir das teorias que são estudadas no decorrer do curso de licenciatura. As concepções de literatura que acima abordamos, bem como o direcionamento dessas concepções para o uso do método recepcional, nos permitiu fazer reflexões mais aprofundadas sobre nossa experiência durante o estágio de literatura. Essas noções já haviam motivado as aulas que ministramos. Novas e mais amplas leituras, efetuadas para a elaboração de nosso trabalho de conclusão de curso, proporcionaram discussões que sustentam agora uma análise do que vivenciamos como possibilidades de trabalho com o texto literário que contempla esse tipo de formação esperado para o texto literário. Nesta última parte do trabalho, nos dedicamos à apresentação dessas discussões e das considerações a que chegamos.

As aulas de estágio que analisamos integraram as atividades da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III e teve sua prática desenvolvida em turmas do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino em Pontes e Lacerda durante o semestre 2012/2. Coletamos nossos dados de pesquisa dessas aulas, pois o que experimentamos na ocasião é o que constituiu os questionamentos que tivemos e o direcionamento para as pesquisas teóricas realizadas. As discussões apresentadas nos dois primeiros capítulos demonstram o posicionamento teórico de que nos servimos para alcançar a compreensão do ensino de literatura de modo a produzir os efeitos que contemplam a própria natureza do texto literário. Ou seja, intentamos trazer uma definição de literatura que, a partir dela mesma, suscita os métodos de ensino que lhe são próprios. Assim, acreditamos que a natureza do objeto, suas especificidades e características determinam o modo de trabalhá-lo a fim de contribuir para a formação humana.

3.1 – A SALA DE AULA, ESPAÇO PARA RE-POSICIONAMENTO DOS SUJEITOS

Durante o curso de Letras, ao longo de três semestres, temos a disciplina de estágio. Em cada um desses semestres, temos a oportunidade para encontrarmos o espaço para repensar as teorias que aprendemos, as práticas que almejamos, o papel que acreditamos ser o

do professor de língua e literatura. A sala de aula em que se estagia age, primeiramente, para o re-posicionamento dos sujeitos que estão ali envolvidos. Ocupamos um lugar limítrofe no qual nossa identidade é a de aluno e é a de professor. Por sua vez, os alunos com os quais trabalhamos, ao mesmo tempo em que participam de aulas regulares que integrariam seu cotidiano escolar, saem da rotina das aulas pela presença de um “professor” diferente e da aplicação de métodos diferentes de abordagem.

Então, pelo deslocamento da interlocução entre os sujeitos, a aula ganha novos significados, pode se converter na amostragem de dados para pesquisa. É assim que a consideramos para nossas reflexões. A docência adquiriu os contornos de um exercício, do planejamento e execução de atividades que deveriam atender um duplo objetivo: permitir a nós a reflexão sobre o ensino e o objeto que ele almeja abarcar, e permitir aos nossos alunos a formação humana, tal qual elencamos com base nos apontamentos teóricos nos dois primeiros capítulos deste trabalho. Toda a atividade ocorreu envolta em leituras, discussões, orientações do professor, avaliações posteriores. Portanto, a aula se tornou um ambiente controlado, sobre o qual nos debruçamos constantemente para reflexão. Nosso corpus se configura pelos tons diferenciais entre a aula do estágio e a aula regular.

Como exercício acadêmico, a prática de estágio adentra nos interesses de pesquisa e demanda que tenhamos essa característica de pesquisadores. Portanto, a ação docente aí integra a ação da pesquisa. Trata-se de atividades elaboradas e executadas, conforme interesses ou objetivos definidos. A seleção de temas, textos e conteúdos, a exposição de materiais e a organização de discussões vêm atreladas aos critérios de avaliação do método adotado: seus resultados para os alunos e para nós. Então, a prática docente recebe a seguinte identidade: atividade fruto de reflexões e interesses que procuram atender os objetivos do professor, por um lado, e as necessidades dos alunos, por outro. O professor orientador do estágio, que durante a prática é o professor que observa, cuida da adequação: de que modo o método selecionado, bem como o tema escolhido e os textos a serem trabalhados atendem aos objetivos do estagiário?

É neste sentido que convidamos Barreiros (1952) para integrar nossas discussões. Para este autor,

[...] O professor deve ter autonomia intelectual, o direito e a responsabilidade para a tomada de decisões profissionais, ou seja, além de saber e saber fazer deve compreender o que faz e por que faz. [...] é necessário que ele tenha uma formação integral, por meio da qual possa conhecer as várias faces da educação e da sua gestão, pois a escola é mais do que salas de aula, é mais do que regras de linguagem e matemática, é mais do que muros e grades. (BARREIROS, 1952, p.88)

Desse modo, a identidade do estagiário, que integra em si o caráter de professor, de aluno e de pesquisador, deve iniciar práticas docentes que continuem na vida profissional deste na escola. Ou seja, esse espaço de reflexão, de adoção de métodos com reflexão dos resultados alcançados e do tipo de formação que é proporcionado ao aluno deve permear suas ações futuras. O que nos permite entender que o que vivenciamos durante o estágio não se encerra ali, mas age para a constituição de nossa identidade docente. O estágio se converte em práticas formativas que aderem ao fazer do professor as prerrogativas da pesquisa e do aprender como atividades inerentes ao ensinar. Freire já assinalava que todos, enquanto ensinam, também aprendem. Entra nessa questão toda a discussão sobre o papel do professor pesquisador que marcou nossos estudos durante o curso de licenciatura.

Percebemos que a autonomia intelectual abordada por Barreiros (1952) consiste na reflexão constante por parte do professor que passa a saber o que está fazendo. Ou seja, cabe ao professor conhecer as implicações do método que utiliza, da aula que ministra, da formação que está oferecendo aos seus alunos. Durante o estágio começamos a adquirir mecanismos de auto-avaliação que nos permitem situar a relevância dos temas trabalhados em sala. A atividade do professor não deve ser automática ou pré-planejada com conceitos gerais e atividades preparadas sem o conhecimento da realidade dos alunos. Ao contrário, o bom resultado da aula depende da capacidade do professor em alcançar os interesses dos alunos. Neste sentido, saber o que está fazendo significa tomar consciência do tipo de formação que está sendo oferecida com este ou aquele método de ensino. Por exemplo, o professor perguntará que tipo de leitor sua aula forma? Um leitor sempre preso à escola e que não desenvolve autonomia para ler por si e construir seu conhecimento de mundo? Ou um leitor preparado para analisar criticamente a realidade?

3.2 – O TEXTO LITERÁRIO NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O jogo de re-posicionamento do sujeito acadêmico cria possibilidades de intervenção em sua própria concepção do potencial da literatura para a formação do aluno. Na sala de aula, o estagiário tem a possibilidade de verificar o efeito que o texto literário causa em adolescentes e trabalhar para o uso desses efeitos na formação escolar dos alunos. Portanto, durante o estágio, com a orientação do professor e as leituras realizadas, selecionamos os textos literários considerando sua adequação ao método recepcional e ao intuito que

almejávamos na aula. Nosso objetivo consistia em fazer com que os alunos percebessem o modo como a literatura produz um conhecimento sobre o mundo que nos ajuda a ampliar nossos horizontes sobre a realidade. O tema escolhido foi: “As divergências da vida na representação da literatura contemporânea”, que trazia duas crônicas de Luís Fernando Veríssimo. Com estes textos queríamos tratar da escrita literária acerca dos dilemas que enfrenta o homem na contemporaneidade: a vida social e afetiva, a imposição de regras, a disseminação dos saberes “especializados.”

Era a criação de um espaço que pretendia a problematização do cotidiano dos alunos a partir do texto literário. Não havíamos lido Aguiar e Bordini (1988) na ocasião. O que aqui tomamos para dizer que usamos o método recepcional, conforme essas autoras teorizam e sugerem, é a perspectiva de Blanchot (2011) e Zilberman (2008). Ao passo que esses autores não oferecem uma sistematização e síntese do método, como Aguiar e Bordini (1988) fizeram, já nos permitiam pensar no papel ativo do leitor para a construção dos sentidos, o que revelava a premissa de uma leitura que se definia como experiência estética. Agora, para a escrita deste trabalho, revisitando o que fora realizado anteriormente, podemos assinalar que o método recepcional fora utilizado tomando por base o diálogo entre a visão de mundo do escritor e a do leitor. Trazemos uma citação da obra “Literatura e Comunicação”, de Blanchot (2011) que nos permitiu entrever essa relação:

O que é um livro que não se lê? Algo que ainda não está escrito. Ler seria, pois, não escrever de novo o livro, mas fazer com que o livro se escreva [...] desta vez sem a intermediação do escritor, sem ninguém que o escreva. O leitor não se acrescenta ao livro mas tende, em primeiro lugar, a aliviá-lo de todo e qualquer autor, e o que ele tem de tão imediato em sua abordagem, essa sombra tão vã que passa sobre as páginas e as deixa intactas, tudo o que dá à leitura a aparência de algo supérfluo, o mesmo a pouca atenção, o pouco, peso de interesse, toda infinita ligeireza do leitor afirma a nova ligeireza do livro, convertido em livro sem autor, sem a seriedade, o trabalho, as pesadas angústias, o peso de toda uma vida que nele se verteu, experiência por vezes terrível, sempre temida, que o leitor apaga e, em sua ligeireza providencial, considera como nada.(p. 209).

Para Blanchot (2011), um texto não pode estar completo sem que seja lido, sem que o leitor intervenha nos sentidos. É neste sentido que podemos entender esse apagamento da figura do escritor. Na leitura do pensamento de Aguiar e Bordini (1988), como já mencionamos, os interesses do leitor, seu horizonte ou visão de mundo, são projetados no texto. As lacunas aí deixadas, conseqüências da própria natureza do texto verbal que nunca se apresenta completo, são preenchidas pela subjetividade do leitor. Contrariamente, o efeito de coisa completa, de objeto construído e organizado, o que dá a impressão de termos o todo, camufla as intervenções dessa subjetividade que, por sua vez, mascara todo o peso da obra

literária e deixa marcas sobre esta. O leitor acredita que encontrou a “verdade” do texto, uma concepção da realidade que não poderia significar outra coisa. Na realidade, agiu sobre o texto e as certezas que tem são fruto do apagamento do autor. Livre das “pesadas angústias”, que ora podem estar imbricadas no texto, o leitor não reconhece a voz que fala nele como a do autor. É a própria voz do leitor que constrói sentidos para o mundo.

O pensamento de Blanchot (2011) nos permitiu formular o seguinte: a leitura literária é sempre subjetiva. Em outras palavras, as condições do leitor interferem na leitura que este realiza, em quaisquer dos contextos em que ler, inclusive na escola. Donde compreendemos que, na sala de aula, o trabalho metalingüístico, explicação ou oferta de informações de recursos estilísticos para dizer alguma coisa em literatura, dão ao texto a aparência de objetividade que não lhe define. Não é possível fornecer um conjunto de regras exatas, algo como um mapa, que ofereça ao aluno o trilhar de rotas seguras que cheguem ao sentido do texto. Diante do que o texto oferece, a partir das próprias condições dos alunos, os sentidos serão uns ou outros, dependendo do leitor e do momento de leitura. O professor pode conduzir sua aula com perguntas aparentemente objetivas: “Quem é a personagem principal?” “Onde e como a personagem principal conheceu sua amada Fulana de Tal?”. Contudo essas próprias questões trazem em si avaliações sobre critérios para definir uma personagem como central numa narrativa, e a partir dessa posição da personagem todos os elementos da trama podem receber significados diferentes dos habituais.

O texto “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), documento elaborado pelo Ministério da Educação como suporte para as diferenças disciplinas que integram a vida escolar durante o Ensino Médio, dedica-se, em parte de seu primeiro volume, à análise da leitura literária. Lemos ali uma intrigante questão que se torna o pontapé para uma reflexão sobre “A Obra Aberta”, de Umberto Eco. A questão é assim formulada: “[...] a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar?” (BRASIL, 2006, p. 66). Trazendo este pensamento de Eco, as “Orientações Curriculares” negam uma abertura ilimitada da obra. É sugerido que a teoria literária passou do enfoque na obra para o enfoque no leitor, agora se vê na relativização de ambos. Ou seja, no entendimento levantado nas “Orientações Curriculares” (BRASIL, 2006), Eco trata da interferência do leitor como relativa ao que o texto sugere. Este pensamento pode nos ajudar a elucidar a questão. Se pensamos no leitor como este preenchedor de lacunas, notamos que seu papel consiste na elaboração da forma final do texto. Esta segue os contornos previamente construídos pelo autor.

Desse modo, é a opinião estabelecida nas “Orientações Curriculares” de que o aluno deve ser ensinado a reconhecer os elementos textuais que produzem uma ou outra leitura. Mais do que reconhecer personagens, lugares ou situações no interior do texto, o aluno precisa refletir sobre as relações entre esses elementos, sobre as implicações de uns sobre os outros, suas disposições na trama, as relevâncias de cada um para o desenlace do nó. Temos em BRASIL (2006) a distinção entre dois tipos de leitor: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101, *apud* BRASIL, 2006, p. 72). Enquanto o leitor vítima se deixa levar, inocentemente, pelo texto, o leitor crítico é capaz de perceber o que no texto amarra seus sentidos, força uma visão outra sobre a realidade, problematizando seus horizontes, suas certezas. O que o leitor lê está no texto como estratégias enunciativas, como técnicas do escritor para produzir certos efeitos. Está também no próprio leitor que intervêm na leitura com suas condições, sua subjetividade, sua capacidade de reconhecer, ou não, essas marcas textuais do estilo.

BRASIL (2006) destaca a especificidade da leitura do texto literário, em relação às demais leituras. Em um texto jornalístico, por exemplo, o encontro de informações objetivas dá conta da compreensão: sobre quem se fala, o que ocorreu com essa pessoa, em que circunstâncias, com quais resultados. O artigo de jornal leva o leitor para algo de fora do texto e da linguagem, para um evento do mundo. O texto literário, como objeto de ficção tem seu sentido todo dentro dele. Os eventos que compõem a narrativa, as personagens envolvidas, o espaço no qual agem, tem significado enquanto estruturas semânticas dentro do quadro geral que o conto ou o romance fornece. Quando entendemos que o texto literário instaura uma leitura que lhe é própria e que se diferencia da leitura de outros gêneros textuais, começamos a perceber a questão da seleção do conteúdo em toda sua complexidade. É preciso se perguntar: quais sentidos sobre o mundo são construídos neste texto? O professor deve ser primeiramente um leitor, não para oferecer aos alunos uma leitura pronta e definitiva, mas para orientá-los no reconhecimento dos elementos que enunciam, ou induzem, a construção dos sentidos.

Durante o estágio, o acadêmico não conhece os alunos com que vai trabalhar, todavia, pode utilizar dados de faixa etária, interesses que são comuns a esta faixa etária e recomendações da professora da turma. Enfrentamos na segunda turma com a qual trabalhamos uma situação embaraçosa logo no início da aula. Após nos apresentar e expor o tema a ser trabalhado, contamos que iríamos ler duas crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

Uma das alunas comentou: “Já estamos enjoados de crônicas.”, ao que toda a classe concordou. Apesar disso, durante a aula, esses alunos foram dos mais participativos que trabalhamos. Como entender então a relutância inicial, a aversão à leitura de crônicas? A produtividade alcançada nas aulas nos demonstra que o problema não é o uso de crônica em si, mas como este uso vem inserido na aula.

Para a prática do estágio, nos servindo dos passos do letramento literário, proposto por Cosson (2006), instigamos a leitura criando inicialmente expectativas que faziam com que os alunos se posicionassem acerca de elementos que definem a vida na contemporaneidade. Desse modo, o texto literário ocorria no entremeio das reflexões sobre a vida e exigia dos alunos o pensamento crítico sobre a realidade. Assim, iniciávamos as aulas questionando dos alunos uma conceituação para literatura. Após ouvirmos suas respostas, partíamos para o texto, sobre o qual nos aproximávamos enquanto extraíamos dos alunos sua concepção da realidade. O texto literário não surgia ao acaso, nem descontextualizado de uma discussão que procurava fazer com que os alunos pensassem acerca do que caracteriza a vida atualmente. O uso de crônicas nos permitiu a tomada de fatias do cotidiano para significar ou construir imagens sobre a vida contemporânea. Também, nos forneceu textos relativamente curtos que conseguiram prender a atenção dos alunos durante toda a leitura.

Queríamos que eles percebessem nas crônicas os relatos corriqueiros, que poderiam compor a experiência de vida de pessoas distintas, e que recebem significados por uma definição possível para o homem. O escritor retira de um fato aparentemente banal, de uma narrativa aparentemente gratuita, um sentido que permite ao homem refletir sobre suas ações no cotidiano. A crônica evidencia a rotina, marca os eventos comuns, aborda fatos que normalmente passam despercebidos, dando visibilidade a esferas da vida do homem que são extremamente significativos para a construção de sua identidade. Ir ao supermercado, freqüentar uma igreja, sair à noite com os amigos, estes atos vão compondo a história de nossa vida, sem que possamos perceber como afetam nossa identidade. Neste sentido, o texto literário toma nossas ações mais corriqueiras para que possamos ver aí o que nos constitui como somos. Na discussão que propomos na sala de aula, tínhamos criado a oportunidade para que os alunos pensassem sobre esses atos quase imperceptíveis. O texto os levava a repensar seus horizontes, e isso produziu um exercício de reflexão que prendeu a atenção da turma.

Por essas colocações, o que podemos observar é que o professor nada mais tem que fazer além de dar ao texto literário, seu lugar de reflexão. Conforme entendemos em Todorov

(2009), da própria natureza da obra, são extraídas suas possibilidades de formação. Podemos ter duas conclusões possíveis para a apatia daqueles alunos no início da aula: 1ª) a leitura de crônicas não ocorria para a discussão de elementos do cotidiano dos alunos, mas para exploração de algum termo gramatical ou para tratar puramente do gênero a que pertence o texto; 2ª) o cotidiano apresentado nas crônicas lidas não atingia aos interesses dos alunos, nem era possível efetuar diálogos com o que eles viviam. No primeiro caso, a leitura poderia se encerrar na percepção e entendimento sobre o gênero textual ou termos afins. O objetivo não é a vida, mas o reconhecimento de informações estilísticas, lingüísticas ou gramaticais. No segundo, a incompatibilidade entre o que a crônica traz e a realidade dos alunos impede a aproximação com o texto. Acreditamos que essa identificação inicial deve ser transposta mais tarde na compreensão de que o texto literário trata de assuntos universais. Inicialmente, é a relação entre o universo ficcional e a vida do aluno que deve ser explorada.

Por tudo isso, sinalizamos que numa aula na qual o texto de Luís Fernando Veríssimo apareça para que os alunos marquem os adjetivos, ou para que aprendam sobre a estrutura da crônica, morrendo aí as reflexões propostas pelo professor, este deixa de ser literário. Lajolo (ANO) dirá: ele deixa de ser texto, para ser pretexto. É preciso retomar Todorov (2009): as disciplinas que permeiam a análise literária não podem deixar de ser meios para se tornarem fins. Não lemos uma crônica para conhecer o gênero, entendemos o funcionamento como mais uma das ferramentas que nos permite ler melhor a crônica. Dessa forma, o que as teorias nos permitem são níveis de aproximação que possibilitam ao leitor a interação com o texto. Neste caso, poderíamos ler Luís Fernando Veríssimo para verificar como a crônica funciona: organização temporal, espaço suscitado, número de personagens. Mas, teríamos que demonstrar que esses e outros elementos estão presentes no texto criando determinados efeitos que nos permitem uma reflexão sobre nosso cotidiano.

A experiência do estágio nos demonstrou que é preciso ter claro o que a literatura pode realizar em nós. O professor precisa ser leitor, para trabalhar para a formação de leitores. A motivação ou desinteresse dos alunos são criados também pelo método utilizado para as aulas. Em nossa prática, a leitura respaldada pelo método recepcional atendeu aos objetivos que tínhamos e nos encaminhou a essas reflexões. Em seguida, passamos a uma análise de cada crônica, conforme conseguimos explorar na sala de aula. Neste momento, vamos propor discussões que assinalam o método que usamos, os resultados alcançados, bem como uma leitura possível, dentro das condições da turma, das crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

3.3 – PARA FALAR DE EXIGÊNCIAS

O primeiro texto que trabalhamos em cada turma foi a crônica “Exigências da Vida Moderna”. O texto de Luís Fernando Veríssimo aborda as imposições trazidas pelas descobertas científicas para o cotidiano das pessoas. É um texto que se define como crônica. Como acima expomos, queríamos que nossos alunos percebessem uma definição de crônica que não se contenta em noções teóricas estritas, mas que fossem capazes de reconhecer o modo como os elementos da crônica produzem efeitos. A crônica é o relato do cotidiano, abriga uma trama que se configura por apresentar um instante, um dia, número reduzido de personagens. Todavia, de uma situação particular, o cronista explora sentidos que abarcam a vida como um todo. Assim, não se trata apenas de um caso, mas de um recorte da vida que recebe contornos para além de seus limites narrativos. A história que é contada extrapola as personagens ali envolvidas. Como disse Todorov (2009), a literatura tem a prerrogativa de nos fazer pensar em nossa própria vida.

Reconhecemos essa possibilidade em “Exigências da Vida Moderna”, assim como é possível demarcá-la em “Grande Edgar”, texto que utilizamos no segundo momento da aula. Quando perguntamos aos alunos o que entendiam por literatura, se reconheciam uma crônica e já haviam lido algo da obra de Luís Fernando Veríssimo, intentamos iniciar uma discussão que culminaria do texto literário. Uma leitura que deveria incitar definições ou conceitos que primassem a leitura literária para construção. Ou seja, que os alunos pudessem falar da literatura a partir do próprio texto literário. O que nos permitiria sair dos métodos tradicionais, das definições que retiram trechos de obra que exemplificam teorias ou escolas e passarmos a pensar no texto em si. Então a grande questão que levantamos foi a seguinte: “O que é isso que Luís Fernando Veríssimo escreve?” A partir dessa indagação, permitindo que os alunos refletissem sobre o texto literário, conseguimos que eles apresentassem clareza quanto à compreensão da crônica.

As “Exigências da Vida Moderna” constituem uma listagem de ações ou alimentos que o homem moderno deve incluir em sua rotina a fim de ter boa saúde. Cada item, seguindo o modelo de exatidão científica que parece nortear o texto para que se crie a ironia das exigências, contém uma explicação para seu uso. Os nutrientes necessários, os cuidados com higiene e com a relação inter-pessoal. O texto parece cobrir todas as áreas que tornariam a vida humana satisfatória e longa e, no entanto, cria em sua própria lista a impossibilidade das ações. O narrador faz a soma do tempo que seria necessário para executar as propostas

levantadas pelos especialistas. Em sua opinião, a única forma de realizar tudo o que é exigido para se ter uma boa vida seria fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo:

A única solução que me ocorre é fazer várias dessas coisas ao mesmo tempo! Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes. Chame os amigos junto com os seus pais. Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher... na sua cama.

Como é impossível a execução das ações, perpassa a impressão de que a vida na modernidade não pode ser boa, não pode ser longa. Para entendermos o que se constrói aqui em termos de sentidos sobre a vida se faz necessário que partamos do título da crônica para perceber que tais exigências se referem a um momento particular da história: a modernidade. Lhosa considera o homem como ser histórico para explicar uma das propriedades da literatura: contar uma história que está aquém e além da história que oficialmente contada. O autor expõe que

Esos refugios privados, las verdades subjetivas de la literatura, confieren a la verdad histórica que es su complemento una existencia posible y una función propia: rescatar una parte importante – pero sólo una parte – de nuestra memoria: aquellas grandezas y miserias que compartimos con los demás en nuestra condición de entes gregarios. Esa verdad histórica es indispensable e insustituible para saber lo que fuimos y acaso lo que seremos como colectividades humanas. Pero lo que somos como individuos y lo que quisimos ser y no pudimos serlo de verdad y debimos por lo tanto serlo fantaseando e inventando – nuestra historia secreta – sólo la literatura lo sabe contar. Por eso escribió Balzac que la ficción era «la historia privada de la naciones». (LHOSA, p. 16)

A literatura tem a característica de contar uma parcela da história que os textos dos historiadores não conseguem abarcar. Um historiador poderia enumerar as descobertas da medicina e ciências afins acerca dos cuidados com a saúde, mas a crônica que lemos em sala vai além disso, ela questiona as implicações dessas descobertas, e das imposições dos especialistas, para o cotidiano do homem comum. Desse modo, o que o texto que utilizamos no estágio nos demonstra é que a literatura oferece um saber histórico, uma verdade sobre a história que propicia um saber sobre o “[...] que fuimos y acaso lo que seremos como colectividades humanas.” Essas exigências que colocam sempre a prática ligada à sua produtividade e eficiência trazem a premência de um homem que perde a sua liberdade, ou que a tem controlada pela voz do especialista. O saber especializado compartimenta, estrutura a vida adentrando na privacidade, determinando modos de agir em cada instante, tentando controlar todos os fatos do homem.

Parece-nos irresistível pensar nessa crônica de Luís Fernando Veríssimo e dialogá-la ao pensamento de Lhosa. Este autor afirma: “Pero lo que somos como individuos y lo quisimos ser y no pudimos serlo de verdad y debimos por lo tanto serlo fantaseando y

inventando [...]” O homem perde a sua liberdade de identidade na mecanização das ações, no controle que é imposto, então, no texto literário, ele dá vazão a um desejo de ser tudo o que pode ser de verdade. E aqui a verdade abordada por Lhosa é uma verdade que apenas a literatura pode contar, trata-se de uma história secreta, da construção de valores que não se prendem e não se conformam ao que é estabelecido pelo senso comum.

Nesta leitura, começamos a tomar a crônica, de um retrato do cotidiano para algo que o transcende e que alcança a própria condição humana. A última sentença do texto já deixa claro esse alcançar de questões ou sentidos maiores: “Viva a vida com bom humor!”. A ordem é a de transpor todas essas exigências e encontrar na rotina diária o que nos define, o que nos torna quem somos. É interessante que o bom humor não compõe a lista presente na crônica, ele aparece ao fim, destoando das informações exatas que foram antes transcritas. Todavia, ele é o conselho do cronista. É interessante o fato de que, neste conselho último, o cronista não retira as anteriores instruções trazidas pela ciência. O viver com bom humor pode significar encontrar um meio de cumprir a exigência sem perder a característica humana que nos define. Ele próprio o encontrou: fazer várias coisas ao mesmo tempo e perceber nessa ação simultânea o humor da vida: comer maçã e tomar vinho, na cama, com a esposa. Talvez aí haja uma aliança possível entre atender, e agradecer pelo que fora estudado e pode nos auxiliar quanto à saúde, e levar a vida com bom humor.

Adolescentes vivem as exigências em seu cotidiano: ir à escola, pensar no futuro, contribuir com as tarefas domésticas, ser responsável nas relações com outras pessoas. Há todo um conjunto de regras, de imposições que permeiam a vida. A crônica lida deu a oportunidade para que eles reflitam sobre a existência dessas regras, a obrigação de cumprir certas exigências. O momento de discussão foi sobremaneira valioso para que eles pudessem explorar suas próprias visões de mundo, apresentando o que pensam sobre as exigências da vida. Ao final, a oportunidade de resgate do bom humor, de criar modos de viver as exigências com bom humor. Encontrar o que nos torna humanos significa nos apropriar da vida, ainda que isso signifique estar atento a certas obrigações. Foram estas algumas das conclusões a que chegamos na sala de aula. Tomando o texto literário dessa forma, nossos alunos foram despertados para o prazer da leitura.

3.4 – RELAÇÕES SOCIAIS COMO EXIGÊNCIAS

O segundo texto trabalhado foi a crônica “Grande Edgar”. Esta segunda crônica, conforme pensamos e abordamos durante a prática de estágio, especifica uma das exigências da vida moderna. Talvez a exigência mais contraditória da modernidade: lembrar-se de pessoas que vemos poucas vezes e há muito tempo. Pensamos nessa exigência como uma contradição, pois a modernidade, ao apresentar um sem fim de outras exigências que tomam tempo e aceleram o ritmo de todas as ações, retiraria de nós a possibilidade de ter tempo e capacidade de se relacionar com um número grande de pessoas no decorrer dos anos. Na crônica anterior, vimos a dificuldade em encontrar tempo para a amizade que “[...] deve ser regada todo dia [...]”, semelhante a uma planta. Então, a modernidade coloca a exigência, pela boa etiqueta, de que nos lembremos das pessoas, e, no entanto, retira de nós as condições para que isso se efetive.

Esse fio condutor de sentidos entre uma e outra crônica nos fez selecioná-las para leitura na mesma aula. “Grande Edgar” narra um encontro na rua, situação corriqueira, a não ser pelo fato de o narrador não conseguir se lembrar daquele que o interrompe na caminhada. O estranho cumprimenta o narrador assustado e, percebendo a reação estranha do outro, se admira porque não é lembrado. Enquanto nos conta as peripécias vividas neste rápido momento, o narrador vai construindo possibilidades do que fazer se o leitor passar por uma situação semelhante. O que está no centro dessa crônica é o distanciamento em que as pessoas vivem e a ironia do encontro. Pelas ruas, especialmente das grandes cidades, milhares de pessoas se cruzam. São histórias de vida passando umas pelas outras sem se tocarem, sem se conhecerem, sem se encontrarem. Ao que parece, na maior parte da crônica, o narrador fez parte do passado do estranho que o interpela e agora não o reconhece mais.

Questionamos os alunos sobre as amizades que já fizeram, sobre as pessoas que já conheceram e com as quais não têm contato mais. A busca pela memória revelou uma instabilidade nas relações que acreditamos ser resultado da vida na modernidade. Mudanças de endereço, sobrecarga de atividades, mudanças de colégios são apenas alguns dos motivos para que amigos e colegas de turma passem a pertencer ao passado. Todos disseram que ainda são capazes de reconhecer todos aqueles com quem já tiveram amizade. É claro que não levamos a discussão para alguma comprovação prática, mas intentamos que eles pudessem contextualizar a narrativa dessa segunda trama a partir das discussões que estávamos propondo desde o início da aula. Com “Grande Edgar”, a particularização de uma situação

permitiu que focássemos o debate na turma, nas experiências que já tiveram. Damos a oportunidade inclusive para que contassem situações parecidas à narrada.

Dessa forma, a aula propiciou uma leitura literária que procurava relacionar o objeto narrado e a vida dos alunos. Bordini e Aguiar (1988) tratam amplamente dessa propriedade do texto literário. Segundo as autoras, na leitura literária, o leitor pode ter seus horizontes questionados. Já mencionamos acima essas questões, agora retornamos a elas porque acreditamos que o método recepcional foi fundamental para a leitura que propomos em sala de aula. O texto literário lido não fora colocado sem a contextualização construída pelo levantamento de quais eram as opiniões dos alunos sobre o tema. Neste sentido, o que o texto trazia, enquanto sentidos sobre a vida na modernidade, permitiu que os alunos repensassem seus horizontes. Para Bordini e Aguiar (1988), “O sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências lingüísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra propõe.” (p. 86).

Ao final da crônica, ficamos sabendo que o estranho não conhece o narrador, mas que havia o confundido com o grande Edgar, amigo de outrora. Dessa forma, o texto nos traz a proximidade de características que avizinhava o homem moderno aos seus contemporâneos. Padecemos todos das mesmas possibilidades de momentos constrangedores. Quando trazemos para essa leitura os argumentos de Lhosa, percebemos que a literatura abarca um sentido universal que interessa e que alcança todos os homens. O leitor se serve do texto literário para encontrar as características que o tornam humano. O método recepcional confere essa possibilidade ao valorizar a experiência do leitor e tornar essa experiência o mecanismo de construção de sentidos. O que viabiliza tanto uma leitura coletiva que seja significativa para os alunos quanto um contato com a literatura que motive futuras leituras.

Na leitura de crônicas, a experiência dos alunos pôde ser retomada e serviu como ponto de partida para as discussões e construção de sentidos no texto. De fato, sentimo-nos felizes ao perceber que a leitura literária, na escola, pode despertar o interesse dos alunos, pode contribuir para sua formação e para as reflexões pertinentes quanto à vida. O confronto entre a expectativa do leitor e os sentidos da obra trouxe uma discussão que em muito nos auxiliou na percepção do modo de trabalho com a literatura em sala de aula. Dessa forma, o que vivenciamos no estágio de literatura foi extremamente significativo para a formação de nossa identidade docente. No sentido de que permitiu que retomássemos uma importante discussão sobre o papel da literatura e o lugar do leitor na sociedade moderna. Com essas questões se torna possível a necessária reflexão sobre nosso papel como

professores de língua e de literatura. Ademais, o espaço que o aluno tem para manifestar suas opiniões deve ser valorizado, e eles devem praticar o exercício de organização das idéias para que seja possível o sair do senso comum e a produção do pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho intentamos produzir uma reflexão que ressaltasse a importância da leitura literária para a formação dos alunos. Em nosso recorte sobre os métodos de ensino de literatura, procuramos discutir o método a partir da própria natureza do texto literário. Natureza esta conforme definida pelos teóricos da estética da recepção. O método recepcional, que elegemos como ferramenta de leitura durante a prática de estágio foi aqui descrito com base nas leituras e na experiência que tivemos na sala de aula. Em nossa discussão compreendemos a contribuição que o método recepcional pode conferir à aula de literatura. Esta abordagem toma o leitor enquanto elemento ativo que age para a construção de sentidos do texto literário a partir de suas próprias condições, ou seja, a partir de seus horizontes ou visão de mundo. É um modelo de ação docente que confere a oportunidade para que o aluno/leitor possa refletir com mais apuro sobre suas convicções em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Respeitadas as particularidades de cada turma, os interesses e contexto sócio-histórico e cultural em que os alunos se encontram, o professor pode oferecer uma leitura importante e útil para construção de autonomia de pensamento e formação do pensamento crítico. Durante o estágio, notamos que os alunos manifestavam muita resistência em relação à literatura. O que demonstrou mais tarde que eles possuíam, certamente devido a um percurso de formação escolar, uma visão tradicionalista da literatura no ensino. Eles não conseguiam relacionar o que o texto literário diz com suas próprias vidas. Desse modo, se tornou imperativo que apresentássemos a leitura contextualizada numa discussão sobre temas que os interessassem intensamente. Era necessário evidenciar que a narrativa ficcional permite a construção de sentidos que reforçam, questionam ou transformam a percepção que temos de nós mesmos e do mundo. O que, na ocasião, foi nosso objeto de discussão, sistematizou e culminou nas leituras e na escrita deste trabalho.

Pontuamos que o posicionamento do professor diante do texto literário, e da literatura em si, determina o tipo de tratamento que será conferido ao texto na sala de aula. Uma visão

que não contemple todas as características e propriedades do texto tende a minimizar a importância da literatura em nossas vidas e pode agir negativamente, desmotivando a leitura literária. Pelo que vimos, a grande questão não é que os alunos não gostem de ler, mas que eles não sabem ler. As relações entre o texto e a vida, os vínculos entre o que a narrativa traz e as próprias experiências do aluno, são perdidas e se faz necessário que o professor demonstre que aquilo que está sendo dito ali integra sentidos que alcançam o lugar que ocupamos. Isso significa tomar a literatura por suas propriedades de organização da vida, de construção de verdades sobre nossa existência, tal qual *Candido* e *Lhosa* estudaram.

Entendemos então que a deficiência de leitura diz respeito a um histórico de aulas em que a decifração deveria ocupar o lugar central. Parece-nos que os alunos, quando instados a rever seus conceitos a partir do que o texto literário propõe, a leitura flui, conquista, prende a atenção. Então o grande ponto a ser tratado é a reformulação de práticas que retira do texto literário o seu lugar de formação humana. Todas as demais utilizações do texto literário são necessariamente inferiores a esta. Compreendamos daí que a leitura proposta pelo método recepcional, quando utilizada pelo professor no decorrer de um percurso, passa a formar no aluno o espírito crítico. Se antes as relações entre a literatura e a vida são apagadas, o aluno começa a perceber que o material literário pode dizer muito do que somos, das ações que praticamos, das relações que travamos com as outras pessoas. O texto literário pode nos ajudar a reorganizar nossa vida, na medida em que constrói em nós a possibilidade de repensar os horizontes que antes, talvez, tínhamos como certos.

É neste sentido que Aguiar e Bordini (1988) falam de provocação, de questionamentos, de confronto. A leitura literária reposiciona o ser no mundo e o mundo para o ser. Ao nos encontrarmos com uma visão diferente da vida, em situações nas quais os valores que edificamos parecem não ser suficientes para uma adequada resposta, somos levados a uma problematização que pode resultar na formação de outras ideias. O trabalho do professor de literatura seria o de oferecer textos literários e questionar, provocar expectativas, levantar horizontes. Os alunos precisam ser instados a falarem de si para que o texto possa requerer deles uma releitura da vida. Se a leitura é passiva, se não há provocações e se os horizontes dos alunos permanecem obscuramente compreendidos por eles próprios, a literatura não cumpriu e nossa aula não teve resultados positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, 1952- **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. **Literatura: A Formação do Leitor – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**.

CANDIDO, Antonio. **A Educação pela Noite e Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. **O Direito à Literatura**. In:

CANDIDO, Antonio et al. **A Personagem de Ficção**.

Deleuze, Gilles, **La Littérature et la Vie**, Critique et Clinique, Minuit, Paris, 1993, pp. 11-17.

LHOSA, M. V. **La Verdad de las Mentiras**.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Leitura e formação de professores**. In: COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.