

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MANOLA BIANCHI

**VEREDAS DE LEITURA: A POESIA NO ENSINO MÉDIO SOB O VIÉS DO
MÉTODO RECEPTACIONAL**

CAXIAS DO SUL

2018

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MANOLA BIANCHI

**VEREDAS DE LEITURA: A POESIA NO ENSINO MÉDIO SOB O VIÉS DO
MÉTODO RECEPTACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado à Universidade de Caxias do Sul (UCS) para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa. Realizado sob a orientação do Professor Dr. João Claudio Arendt.

CAXIAS DO SUL

2018

De que se ocupam os poetas? De nada. Ou melhor, com alguma condescendência, pode-se admitir que se ocupam desse material fluido e evanescente que são os sonhos da humanidade. Logo se vê. Que utilidade têm os sonhos? Apenas para despertar o mau desejo de atingi-los.

José Clemente Pozenato

RESUMO

A importância do ensino de literatura é inegável e muito se discute sobre como contemplar um conteúdo tão rico e vasto na sala de aula. Tudo indica que o texto deve ser o foco nas aulas de literatura, e não a história da literatura, como é usual, pois dessa forma o professor incentivará a leitura literária, aspecto que, muitas vezes tem sido deixado de lado pela escola. A lacuna que existe na leitura torna-se ainda maior ao nos referirmos à poesia, que fica em segundo plano, tanto nas aulas de literatura como nas de língua portuguesa. O texto poético, tão rico no uso da língua como arte, é restrito na sala de aula, por causa da sua polissemia, da sua falta de sequência narrativa, da sua brevidade. Muitas vezes, o próprio professor não está preparado para trabalhar com o poema, pois é preciso motivação e entendimento do texto para poder incentivar os alunos. Diante de todos esses desafios, o método recepcional apresenta-se como uma forma de trabalho ideal para o texto poético, uma vez que estimula o rompimento do horizonte de expectativas dos estudantes, estimulando-os a reverem suas convicções, desafiando-os a ultrapassarem suas próprias limitações de leitura. Assim, o presente trabalho tem como objetivo propor, a partir do método recepcional, um projeto de trabalho com poesia na sala de aula, com vistas à formação de leitores críticos, dinâmicos e autônomos. A base teórica sobre ensino de literatura advém de autores, como: Candido (2004), Cosson (2014), Magnani (2001), Llosa (2007), Soares (2001), entre outros; já o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), Jauss (1975) e Zilberman (1989).

Palavras-chaves: literatura; leitura literária; poesia; método recepcional.

ABSTRACT

The importance of teaching literature is undeniable and much is discussed about how to contemplate such rich and vast content in the classroom. Everything indicates that the text should be the focus in literature classes, not the history of literature, as usual, because in this way the teacher will encourage literary reading, an aspect that has often been neglected by school. The lacuna that exists in reading becomes even greater when we refer to poetry, which is in the background, both in Literature classes and in Portuguese. The poetic text that is so rich in the use of language as art is restricted in the classroom, because of its polysemy, its lack of narrative sequence, its brevity. Often, the teacher is not prepared to analyze the poem because it is necessary motivation and understanding about the text in order to encourage the students. In the face of all these challenges, the receptive method presents itself as an ideal form of analyze for the poetic text, since it stimulates the breaking of expectations horizon of the students, stimulating them to review their convictions, challenging them to overcome their own limitations. Thus, the present paper aims to propose, from the receptive method, a project to utilize poetry in the classroom, with a view to the formation of critical, dynamic and autonomous readers. The theoretical basis on literature teaching comes from authors such as: Candido (2004), Cosson (2014), Magnani (2001), Llosa (2007), Soares (2001), among others; and the receptive method of Bordini and Aguiar, 1993), Jauss (1975) and Zilberman (1989).

Keywords: literature; literary reading; poetry; receptive method.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LITERATURA E ESCOLA	9
1.1 POR QUE ENSINAR LITERATURA?	10
1.2 A ESCOLHA DO TEXTO LITERÁRIO	12
1.3 A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	14
1.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA	16
1.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO INCENTIVO À LEITURA	17
1.6 A LITERATURA E A BNCC	20
2 O MÉTODO RECEPCIONAL	22
2.1 COMO APLICAR O MÉTODO RECEPCIONAL NA SALA DE AULA ..	25
3 POR QUE A POESIA COMO OBJETO DE ESTUDO?	29
3.1 A EXPERIÊNCIA POÉTICA	30
3.2 A POESIA E O ENSINO	32
4 PROPOSTA DE ENSINO	36
4.1 DETALHAMENTO DO PROJETO	37
4.1.1 Determinação do horizonte de expectativas	37
4.1.2 Atendimento do horizonte de expectativas	38
4.1.3 Ruptura do horizonte de expectativas	40
4.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas	40
4.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas	41
4.2 AVALIAÇÃO	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	49

INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos do ensino médio em interpretar enunciados complexos, como, por exemplo, questões de vestibular e Enem, chama a atenção para a qualidade das leituras que realizam, tanto na escola, como fora dela. O obstáculo no entendimento de códigos verbais implica em um baixo rendimento educacional, logo, esse aluno terá prejudicado e limitado seu futuro como cidadão. Isso comprova que a motivação à leitura literária nas escolas deve ser imperativa, no sentido de formar sujeitos reflexivos e, conseqüentemente, críticos.

A escola é, para muitos, a única oportunidade de contato intenso e crítico com a diversidade cultural (seja ela escrita, oral, visual, etc.), portanto, há uma necessidade de se discutir e integrar a leitura literária nas escolas e direcionar o ensino de literatura para o trabalho com textos, ao invés de aulas maçantes sobre lista de obras, vida de autores e estilos de época.

Assim, o objetivo deste trabalho é desenvolver, a partir do método recepcional, um projeto de trabalho com poesia na sala de aula, com vistas à formação de leitores críticos, dinâmicos e autônomos. Para isso, serão esquematizadas tanto fontes teóricas sobre a importância da literatura e da leitura literária, e as bases do método recepcional, como também será discutido o trabalho com o texto poético nas escolas.

No primeiro capítulo deste trabalho, há uma reflexão teórica sobre a importância do ensino da literatura e da leitura literária nas escolas e, principalmente, no ensino médio. É debatido sobre como a literatura vem sendo ensinada nas escolas e como a falta de um método acaba por depreciar todo o seu conteúdo significativo, limitando-a a uma mera descrição de fatos históricos. Por meio de apoio teórico, é vista a importância da leitura literária e como ela ultrapassa os muros da escola, sendo que cada aluno é um ser social.

No segundo capítulo, são esquematizadas as bases da estética da recepção (Jauss) e do método recepcional (Bordini; Aguiar), para serem exploradas na sala de aula. Tendo em vistas essa metodologia, o professor precisa ter o leitor como foco, quando seleciona um texto para a sala de aula. Atender aos interesses e as motivações dos alunos é crucial para o êxito do processo. Essa estratégia implica no rompimento do horizonte de expectativas dos discentes, por meio de uma leitura que o desafie, gradualmente.

O terceiro capítulo busca refletir sobre como está sendo o trabalho com a poesia nas escolas. A importância do texto poético como arte é apontada, bem como as dificuldades em se trabalhar com o gênero na sala de aula.

E, por fim, no último capítulo, é desenvolvido um projeto de ensino para o ensino médio, que envolve o trabalho com vários gêneros textuais, mas que tem como objetivo principal preparar o aluno para a leitura reflexiva do texto poético, fazendo-o ampliar sua esfera de limitações.

A leitura literária é uma lacuna nas salas de aula do Brasil, seja por falta de recursos, seja por desinteresse dos alunos ou dos próprios professores. O docente precisa estipular um propósito a ser alcançado quando leva um texto para a sala de aula, almejando, em cada momento, sensibilizar o aluno de diferentes formas, construindo, desse modo, um leitor reflexivo e capaz de interpretar enunciados cada vez mais difíceis.

Portanto, discutir e estudar sobre o ensino de literatura, sobre a importância da leitura literária e a valorização da poesia torna-se fundamental para fortalecer a educação, como uma fonte de inspiração, utilizando a ludicidade e a criatividade para formar cidadãos aptos, não só ao mercado de trabalho, mas, principalmente, para a plenitude de uma vida com autonomia. Para isso, é fundamental encontrar metodologias eficazes e que estejam de acordo com as metas estipuladas pelo docente.

1 LITERATURA E ESCOLA

A importância do ensino da literatura na escola está presente nos discursos de muitos educadores e escritores reconhecidos como autoridades em suas áreas de atuação, porém, a sua relevância ainda parece duvidosa no meio escolar. Alvo de frequentes discussões, o ensino de literatura oscila entre a permanência ou não na grade curricular do ensino médio.

Zinani e Santos destacam que “a crise no ensino da literatura tem suscitado as mais variadas discussões entre estudiosos da área” (2013, p.154). Isso porque há um conflito entre o que se deve priorizar nas aulas da disciplina. No quadro atual, muito se discute sobre a história da literatura, relacionando períodos literários com o contexto histórico. Pouco tempo sobra para o texto. O que se vê nas escolas, nos dias atuais, é uma “focalização de dados que dizem respeito à condição do autor (datas, eventos, listagem de obras), em lugar de privilegiar o texto” (Zinani; Santos, 2013, p.143).

Nesse mesmo sentido, Zilberman aponta que “fala-se já há algum tempo na crise do ensino de literatura” (1990, p.16), pois a literatura vem sendo ministrada com prioridade para a vida do escritor e para o ambiente situacional da época. Enquanto isso, o texto, matéria-prima da literatura, é trabalhado, precariamente, por meio de trechos ou resumos prontos.

Uma vez que faz parte da grade curricular para a formação no Ensino Médio, a escolarização da literatura é inevitável, quando a escola se apropria dela, tornando-a um conteúdo escolar. De acordo com Magda Soares, isso não precisa ser visto como algo negativo, porque a essência da literatura pode ser mantida. Para a autora: “adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (2001, p.47). Porém, a atitude de valorizar a história e não a literatura (a obra), propriamente dita, também é criticada por Soares, que aponta como inadequada a escolarização que adultera o sentido da literatura, desvirtuando a sua intenção e as suas características. Esse procedimento acaba por distanciar o aluno das práticas de leitura literária.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola” (SOARES, 2001, p.21).

As Orientações Nacionais para o Ensino Médio apontam que o ensino de literatura visa, no inciso III da LDB, “ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996). Dessa forma, a escola tem como meta o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando dará continuidade aos estudos ou ingressará no mundo do trabalho, após a educação básica. Entretanto, é salientado que, para cumprir com tais objetivos, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias. “Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não” (PCNEM, 2006, p.77). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. Conforme Rildo Cosson, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (2009, p.12).

De um modo geral, Antonio Candido defende que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2004, p.180), uma vez que proporciona ao leitor uma integração com a obra. O autor define como humanização o “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções” (CANDIDO, 2004, p.180).

1.1 POR QUE ENSINAR LITERATURA

Os autores, de um modo geral, são unívocos ao proclamar a literatura com uma forma de comunhão entre os indivíduos. Todorov anuncia que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno

de sentido e mais belo [...] ela permite que cada um responda à sua vocação de ser humano” (2012, p.24), dada a sua capacidade de sensibilizar as pessoas para a convivência em sociedade, ensinando o respeito aos limites e as divergências.

Na mesma perspectiva, Mario Vargas Llosa afirma que “a literatura [...] é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam” (2001, p.352), uma vez que é possível, por meio da leitura, construirmos parte de quem realmente podemos ser. Cada texto é um novo mundo a nossa frente, uma nova possibilidade, pronta para ser explorada. Cosson, em seu livro *Círculos de Leitura*, contribui para a reflexão: “na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades” (2014, p.50).

As Orientações Nacionais para o Ensino Médio salientam a importância da troca de impressões partilhadas na sala de aula, pois “vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento” (PCNEM, 2006, p.68). A leitura adquire um gosto especial ao ser compartilhada. Cada vez que trocamos impressões sobre alguma coisa, aproximamo-nos mais dela e nos motivamos a buscar mais, querendo expandir o nosso repertório. Llosa sintetiza: “A literatura não começa a existir quando nasce, por obra de um indivíduo; somente existe de verdade quando é adotada por outros e passa a tomar parte na vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência compartilhada” (2007, p.354). Quando compartilhado, o texto aguça e alonga o interesse dos leitores.

No entanto, a problemática é que a literatura não está sendo ensinada no sentido de mostrar o poder humanizador da palavra, mas, sim, de forma conteudista, em que o foco do ensino é a história da literatura. Paulo Freire sinaliza que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la”, portanto não é concreta e “nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala” (2001, p.17).

Magnani faz uma crítica a esse modo de trabalho com a literatura:

Como se vê, solicita-se do aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora diante de um texto dado como “exemplar”, ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos estatísticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a

leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto-contínuo e auto-reprodutor (MAGNANI, 2001, p.48).

Dessa forma, as atividades comuns na sala de aula, como, por exemplo: atividades de preenchimento de espaços em branco, os testes de múltipla escolha e as reproduções do texto, apenas oportunizam ao aluno uma aprendizagem baseada na aquisição da leitura e escrita por meio da imitação, ou seja, “certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever” (MAGNANI, 2001, p.55).

Nesse sentido, Todorov entende que “o ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários. (2012, p.26). Ou seja, o estudo do panorama de época, da biografia do autor e de datas importantes não pode ser mais importante que o manejo da obra - esse, sim, deve ser o cerne da aula de literatura nas escolas. Os estudos literários são apenas instrumentos de pesquisa para os estudiosos e acadêmicos de letras.

1.2 A ESCOLHA DO TEXTO LITERÁRIO

A precariedade do contato direto dos estudantes com a literatura abre uma lacuna sobre a escolha de uma seleção que permita ao aluno uma formação mais significativa, levando em conta os anos de formação e a baixa carga horária da disciplina – o que muitas vezes leva o docente a optar por trabalhar apenas trechos de obras, método considerado negativo nas Orientações Nacionais para o Ensino Médio: “Tal modelo anula, em grande parte, a própria natureza da leitura” (2006, p.73). Não se forma um gosto pela leitura, se essa for baseada em apenas uma parte da obra. É impossível criarmos apreço por ler, se não mergulharmos nas páginas de um livro, do início ao fim.

Cosson defende que a leitura de textos literários deve ser “organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (2006, p.23). A multiplicidade dos temas e a pluralidade das formas deve ser instrumento de trabalho, revelando ao estudante toda a

maleabilidade que a literatura apresenta, bem como a diversidade ampla de textos que podem ser lidos, discutidos e examinados na sala de aula.

Um dos problemas no trato da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende nos dois níveis de ensino – fundamental e médio – por literatura. Esse é um dos pontos fundamentais a serem discutidos. Segundo Cosson (2006, p.21), “no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia”. Então, cabe ao professor definir que tipos de texto levará para a sala de aula. Já no ensino médio, o ensino da literatura abrange, na maior parte do tempo, a história da literatura brasileira.

A deficiência na identificação do que é literatura, principalmente no ensino fundamental, pode abrir as portas da escola para a expansão da literatura popular ou de massa. Magnani repudia a expansão da literatura infanto-juvenil nas escolas, uma vez que, aliada a outros fatores, como a formação e as condições de trabalho do professor, a tradição do ensino de Literatura, os estímulos da indústria cultural, entre outros, “acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos” (2001, p.42).

O ensino de literatura precisa ser visto como fundamental na formação do aluno, e não, apenas, como mais uma disciplina na grade curricular, ou ser utilizado como instrumento para o ensino de língua. Zinani e Santos observam que a escola é um “espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, inviabilizando, assim, o processo de didatização do texto literário, como instrumento com fins pedagógicos” (2013, p.145). O texto é desperdiçado quando não é causador de debate e diálogo, quando é apresentado com o único propósito de extrair exercícios de fixação para o ensino, seja de língua portuguesa ou de qualquer outra matéria. Llosa reforça que:

Se quisermos evitar que a literatura desapareça, ou fique esquecida ou desprezada, essa fonte motivadora da imaginação e da insatisfação, que nos refina a sensibilidade e nos ensina a falar com eloquência e rigor e que nos faz mais livres e com vidas mais ricas e mais intensas, temos que agir. Temos que ler bons livros, e estimular a ler os que vêm atrás de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios e em todas as instâncias da vida comum -, como uma tarefa imprescindível, porque ela impregna e enriquece a todos os demais (LLOSA, 2007, p.367).

Zilberman acredita que a literatura provoca um efeito duplo no leitor: por um lado provoca a sua fantasia, por outro lado suscita um posicionamento crítico. “Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 1990, p.19). Assim, a literatura tem a capacidade de nos transformar, dado que propicia um confronto com expectativas e vivências que estão além das nossas próprias experiências, obrigando-nos a pensar no outro, a analisar situações com novos olhares. E, depois de experiências assim, é impossível continuarmos os mesmos: vamos mudando, amadurecendo, tornando-nos mais reflexivos e, conseqüentemente, perdendo a comodidade perante os desafios da vida.

Portanto, como esboça Cosson, “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (2006, p.17). É necessário fazer o texto e a leitura tornarem-se rotina nas aulas de literatura. Para isso se tornar possível, o professor precisa ser exemplo e ter em mente que “o vínculo fraterno que a literatura estabelece entre os seres humanos, obrigando-os a dialogar e fazendo-os conscientes” (LLOSA, 2007, p.353), só se tornará realidade se ele fizer a sua parte, como mediador, buscando aproximar a literatura e o aluno, tornando o estudante consciente do valor que a literatura pode agregar a sua formação.

1.3 A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Passamos grande parte de nosso tempo lendo, conscientes disso ou não, visto que estamos cercados por diferentes tipos de linguagem. Ernani Terra define linguagem como o “sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação” (1997, p.12). Para conseguirmos nos comunicar e compreender situações comunicacionais diversas (escritas, visuais, orais), é preciso compreensão por parte do destinatário. A capacidade de entendermos a mensagem do emissor pode ser constantemente ampliada em nós, dependendo da nossa capacidade de interpretação do mundo - capacidade essa que vem de nossas vivências, daquilo que pensamos e experimentamos.

No âmbito literário, Cosson considera que a literatura é “menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras” (2014, p.49), uma vez que, nem

sempre, nos textos literários veremos o uso integral da norma culta da língua. É frequente, nesses textos, depararmos-nos com o uso de neologismos e de palavras ou expressões coloquiais. Isso porque a literatura não é produto para o ensino de gramática, e sim para as possibilidades de trabalhar com as palavras, como fonte de beleza e inspiração. O autor segue afirmando que a literatura é formada tendo a palavra como matéria-prima e, desse modo, “o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem” (COSSON, 2014, p.50).

Magda Soares revela que um dos fatores mais relevantes para explicar o fracasso da escola para as camadas mais populares está na linguagem, dado que “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso” (1987, p.17). Facilmente se conclui que o indivíduo com dificuldade de interpretação será, automaticamente, privado de oportunidades igualitárias, diante daqueles que possuem essa capacidade mais aguçada.

Nessa lógica, Magnani assegura que “a falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão” (2001, p.11). Isso se deve ao fato da leitura despertar no ser humano a potencialidade de expandir o pensamento crítico, despertando ações lúcidas e coerentes. Consequentemente, aquele que não lê está fadado a repetir comportamentos pré-estabelecidos, pois sua capacidade de pensar por si próprio é comprometida, devido ao seu potencial de interpretação ser limitado.

Conforme Llosa, um dos primeiros efeitos benéficos da leitura ocorre no plano da linguagem. O autor registra que “uma comunidade sem literatura escrita se expressa com menos precisão [...] do que outra, cujo principal instrumento de comunicação, a palavra, tenha sido cultivado e aperfeiçoado graças aos textos literários” (2007, p.354-355). Isto é, a literatura pode ampliar nossos processos cognitivos, refletindo na forma como vamos interagir com a sociedades, enquanto cidadãos. De acordo com Costa, o texto literário pode ampliar no leitor:

[...] a capacidade de lidar com os diferentes textos escritos e os da realidade cultural (filmes, teatro, periódicos da imprensa, publicidade, textos digitais e muitos outros), de maneira a relacioná-los, diferenciá-los, e converter a leitura em valor apropriado, obtendo do que foi lido uma visão simultaneamente pessoal e coletiva (COSTA, 2007, p.32).

Por conseguinte, o processo de leitura não pode se limitar à decifração da escrita. Precisa visar ao processo de formação do indivíduo como um todo, buscando capacitá-lo para conviver e atuar socialmente, bem como para ser ativo nos planos político, econômico e cultural. Conforme Bamberger (2000, p.10), “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade”. O autor defende que a prática da leitura cria oportunidades educacionais igualitárias, pois facilita o rompimento de obstáculos, promove o “desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo” (BAMBERGER, 2000, p.11).

1.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

A desigualdade social é um problema real no Brasil e, sobre isso, Walty afirma que “numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela” (2001, p.54). Sabendo que, em nosso país, a educação não é sempre prioridade dos programas governamentais e que isso acaba refletindo no âmbito familiar, em cuja maioria não há um incentivo apropriado à educação e à leitura, “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário” (WALTY, 2001, p.54). Portanto, é fundamental que a escola cumpra seu papel como semeadora do conhecimento.

A leitura literária na escola é importantíssima, pois, como afirma Bamberger, “os testes modernos de leitura mostram que os não-leitores geralmente leem tão mal que deles não se pode esperar que leiam livros e, por conseguinte, o seu interesse pela leitura não tem possibilidade de desenvolver-se” (2000, p.19). Em outros termos, a leitura, se não incentivada, adequadamente, durante a educação básica, pode ser um obstáculo intransponível para muitos cidadãos, que viverão privados do impacto que a literatura pode proporcionar em sua formação pessoal. Costa ressalta que os efeitos da literatura “refletem-se melhor no modo como os alunos transferem a aprendizagem para outras linguagens” (2007, p.51), ou seja, a leitura literária expande o horizonte de perspectivas em todos os âmbitos, influenciando na forma como interpretamos as informações à nossa disposição, sejam elas verbais ou não.

Logo, torna-se imperativo que a leitura literária não seja tratada como um passatempo para poucos interessados. Nas palavras de Llosa (2001, p.350), ela é

“uma atividade insubstituível para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática, de indivíduos livres”. Dessa forma, o autor indica que o hábito da leitura literária deveria fazer parte da tradição das famílias desde a infância, bem como de todas as práticas de educação, sugerindo que se transformasse em uma disciplina básica.

Maria Helena Martins defende que a leitura direciona o estudante em um processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Ela prossegue afirmando que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios” (1994, p.34). Para isso, a leitura precisa vir ao encontro da realidade do aluno, mirando seus interesses, suas fantasias, dúvidas e exigências, já que só assim, de acordo com a autora, o educador criará condições para que o estudante construa seu aprendizado. Nas palavras de Martins, “criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura” (1994, p.34).

Na mesma perspectiva, Magnani conclui que “a leitura é um processo de construção de sentidos” (2001, p.49), em que há um processo de interação entre o homem e o mundo, por meio de uma congruência entre o texto e o leitor. O texto literário possibilita ao leitor uma interação com realidades distintas, instigando seu posicionamento crítico diante do que lê, e isso reverbera nas suas habilidades de refletir sobre o que acontece ao seu redor.

1.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO INCENTIVO À LEITURA

O professor, como agente mediador no processo de formação do aluno, deve motivar a troca de impressões das leituras, e essa não precisa ficar restrita à escrita, mas pode abranger outras situações comunicativas, como, por exemplo: sons, imagens, ideias, etc. Cosson constata que “a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas” (2006, p.39), porque o aluno compreenderá o texto, conforme seu conhecimento do mundo. Por isso, para cumprir o propósito de motivar o leitor, o texto a ser lido precisa ter alguma conexão com a sua história de vida.

A importância da postura do docente diante do texto é um fator imprescindível para a motivação do estudante. Para Bamberger, “está claro que a personalidade do

professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura” (2000, p.74-75). Então, a própria preferência do professor é essencial para a influência que ele exercerá na sala de aula. Sobre o trabalho de leitura, o autor dispara:

Se as crianças sentirem, nas discussões travadas na sala de aula, que o professor não está apenas generalizando, senão animando-as a ler um ou outro livro, o seu contato com os alunos será fortalecido e eles não só lhe aceitarão, confiantes, o conselho, como também o procurarão (BAMBERGER, 2000, p.74).

O professor precisa ter condições de trabalhar com uma gama vasta de textos específicos e, para isso, é fundamental que possua um grande repertório de leitura, como ressalta Marisa Lajolo: “o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los.” (2000, p.21-22). Ou seja, o professor precisa conhecer, profundamente, os clássicos da literatura, ainda que não sejam de sua maior preferência. Para ensinar, é imprescindível conhecer bem o objeto de estudo.

Bordini é enfática ao afirmar: “é suficiente que o professor desça de seu pedestal e se mostre um leitor interessado, capaz de admitir divergências interpretativas” (1992, p.11). O papel do professor como único detentor do conhecimento é ultrapassado, posto que o que se espera do docente, atualmente, é que construa o conhecimento, juntamente com seus alunos, ouvindo suas opiniões, seus argumentos, administrando as discussões, consciente de que a sala de aula é um ambiente que reúne pessoas com uma grande diversidade cultural.

Sendo o texto literário uma construção de sentidos, nem sempre o aluno terá sobre ele a mesma visão que o seu professor, de modo que é preciso estar disposto ao diálogo, para trabalhar com as divergências de opiniões, tornando as discussões na sala de aula ricas e instigantes, deixando o aluno interessado em opinar, mostrando-se ativo no processo de aprendizagem. Walty destaca, nessa perspectiva: “o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador de leitura” (2001, p.52).

Sobre as possibilidades de compreensão de um texto literário, Magnani expõe que “o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade que espera de seus alunos” (2001, p.139). O papel do professor, como exemplo, no processo de incentivo à leitura é essencial, pois é nele que se inicia todo o processo da condução sobre o texto.

No mais, como aponta Bordini (1992), “a força do texto literário artístico enquanto desquietador de consciências não é desprezível, embora possa ser empobrecida por atividades de leitura pseudopedagógicas.” (1992, p.11). Apesar de testes avaliativos (Enem, vestibular) direcionarem o ensino nos anos finais da educação básica, a obra literária não pode ficar restrita à repetição, por questões diretas, impedindo que o aluno dialogue com o texto. Sobre esse assunto, Magnani acredita que “toda essa dinamicidade do processo de leitura, no entanto, acaba muitas vezes ficando de fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias” (2001, p.50), pois o aluno fica limitado a uma mera reprodução da leitura e à memorização da história literária.

Assim, “uma sociedade democrática e livre precisa de cidadãos responsáveis e críticos, conscientes da necessidade de submeter continuamente a exame o mundo no qual vivemos para tratar de aproximá-lo” (LLOSA, 2001 p.360). E a literatura tem esse poder de aproximar as pessoas, tornando-as mais sensíveis à condição humana. Zilberman destaca que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Entretanto, “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo (MARTINS, 1994, p.23). Esse leitor restringe suas leituras com vistas a atender suas necessidades imediatas, profissionais ou pessoais, não tendo contato com a leitura no sentido da apreciação e do prazer. A leitura que visa à aquisição de

informações é essencial para a busca por um refinamento profissional do indivíduo, porém, ela não supre a reflexão que a leitura literária proporciona. Isso porque:

A especialização traz, sem dúvida, grandes benefícios, pois permite aprofundar na exploração e na experimentação, e é motor do progresso. No entanto, tem também uma consequência negativa: vai eliminando esses denominadores comuns da cultura, graças aos quais os homens e as mulheres podem coexistir, comunicar-se e se sentir, de alguma maneira, solidários. A especialização conduz à incomunicabilidade social, ao esquiteamento do conjunto dos seres humanos em assentamentos ou guetos culturais técnicos e de especialistas, aos quais uma linguagem, códigos e uma informação progressivamente setorizada e parcial confinam naquele particularismo contra o que nos alertava o velhíssimo refrão: não se concentrar tanto no ramo ou na folha como para esquecer que são partes de uma árvore, e essa, de um bosque (LLOSA, 2001, p.351).

É preciso encontrar meios de expandir a leitura literária para além da sala de aula. Trata-se de um processo demorado, uma vez que o hábito da leitura não está radicado na cultura brasileira. Mas é imprescindível que nos tornemos conscientes de que um povo sem capacidade de leitura é um povo fadado à manipulação midiática e governamental. Se quisermos uma realidade diferente, precisamos de cidadãos com pensamento autônomo, que conseguirão criar suas próprias opiniões, livres de pré-conceitos, crenças populares e opiniões prontas.

1.6 A LITERATURA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não identifica a literatura como uma disciplina autônoma. Ela está situada em um dos campos de atuação da língua portuguesa, o artístico-literário, ainda que seja salientado nos documentos que o texto literário é indispensável na formação do aluno, tanto no ensino fundamental como no médio. A BNCC recomenda:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BNCC, 2016, p.491).

Desse modo, o texto aparece como protagonista das aulas de língua portuguesa, e a BNCC aconselha que a escolha textual se baseie no multiculturalismo, para instigar “a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas” (BNCC, 2016, p.492). Assim, o indicado é a diversificação de gêneros textuais, trazendo o contemporâneo para a sala de aula: estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videocliques, games, músicas, etc.

Leva-se em consideração as vivências do aluno, para possibilitar um mapeamento de seus interesses, proporcionando um aumento de referências e experiências diversas. Mas não se pode perder de vistas a “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais” (BNCC, 2016, p.492)., bem como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

Portanto, na BNCC, há uma busca ao refinamento literário no ensino médio. O professor tem mais liberdade para a seleção do material que irá trabalhar, podendo optar por clássicos ou obras contemporâneas, brasileiras ou estrangeiras e não ficará tão preso as escolas clássicas. Porém, desse modo, aumenta sua responsabilidade em saber dosar suas escolhas, para não privar os alunos de leituras importantes para a sua formação.

2 O MÉTODO RECEPCIONAL

Como já visto, no capítulo anterior, o texto deve ser o protagonista das aulas de literatura na escola. Mas, para que isso se torne realidade, é preciso encontrar uma forma de trabalho que consiga atingir as metas estabelecidas pelo professor. O método recepcional, disseminado no Brasil por Bordini e Aguiar, e fundamentado na estética da recepção, de Jauss, instiga a valorização da obra, “na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83).

Assim, de acordo com o método recepcional, cada leitor possui uma esfera de limitações, que, quando estimulada, pode ser expandida. A expansão de horizontes aconteceria com a reflexão sobre diferentes tipos de textos. Conforme Jauss, “a experiência relacionada com a arte não pode ser privilégio dos especialistas e que a reflexão sobre as condições desta experiência tampouco há de ser um tema exclusivo da hermenêutica filosófica ou teológica” (1979, p.45). Ou seja, a arte não deve se limitar a poucos, mas ser expandida a todos, e a escola deve facilitar esse processo, oferecendo ao aluno acesso aos bens culturais.

De acordo com a estética da recepção, o texto converge para as vivências de mundo do aluno, onde pode acomodar-se ou inquietar as limitações existentes. Quanto mais o texto instiga o leitor - forçando-o a sair de seu horizonte de expectativas - mais cumpre seu papel como rompedor de barreiras. Bamberger esclarece que “só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte” (2000, p.58).

Segundo Bordini e Aguiar (1993), esse método parte da definição de horizontes, passando pela ruptura, até atingir a ampliação da perspectiva inicial. Primeiramente, o professor precisa atender ao anseio da turma, para depois introduzir algo que instigue o aluno a questionar. Esse processo deve acontecer gradualmente e de forma espontânea, para evitar repúdios à nova prática. É fundamental, no método recepcional, que o aluno avalie seu próprio avanço, tornando-se, assim, ativo no seu processo de ampliação do conhecimento. Zilberman destaca que “cada leitor pode

reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social” (1989, p.34), uma vez que os debates sobre as leituras são frequentes durante esse processo.

O texto pode ser singular, causando um estranhamento em quem o lê ou pode assemelhar-se às suas experiências. A obra valoriza-se, desde que ocasione no leitor uma alteração ou expansão no seu horizonte de expectativa, uma vez que se opõe aos padrões conhecidos e vivenciados por ele. Nesse sentido, “o texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83). A obra continua perdurável, enquanto favorece à amplitude dos horizontes de expectativas de seguidas épocas.

As autoras explicam que “a atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83). Nessa acepção, o diálogo entre as duas partes – leitor e texto – dependerá da intensidade de distanciamento ou de aproximação que o leitor possui em relação a ele. Se a obra vai ao encontro do sistema de princípios e padrões de quem lê, o horizonte de expectativas permanece idêntico, não havendo nenhum esforço para que o leitor saia de sua zona de conforto.

Nessa lógica, é que vemos um aumento no consumo da literatura de massa, pois elas não ocasionam nem um tipo de provocação que leve o sujeito que lê a uma desorganização do que já sabe, visto que sua composição é feita de discursos prontos e fáceis de serem compreendidos. Por isso, muitas vezes, o leitor prefere a cultura de massa, ao invés da cultura literária, pois a literatura exige um aprofundamento de pensamentos, e isso, inicialmente, pode causar um certo desconforto. O consumo de obras que visam ao puro consumismo é repudiado por Jauss, como afirma na passagem abaixo:

A práxis estética ainda não é de todo determinada quando se iguala a atividade estética produtiva e receptiva com a dialética econômica da produção e do consumo, deixando-se de lado a atividade comunicativa, como o momento mediador da experiência estética (JAUSS, 1979, p.50).

Quanto mais o leitor lê, mais ele aumenta seu grau de exigência para com o que está lendo e, conseqüentemente, para com suas próprias orientações sobre o

mundo. Portanto, a leitura inspirada no método recepcional fomenta o aprimoramento intelectual e social. Bordini e Aguiar confirmam que: “quanto mais leitura o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra ‘difícil’ pode quebrar” (1993, p.85).

A atitude recepcional estará presente na sala de aula, a partir do momento em que o aluno se torna ativo no processo de leitura, transformando a aula em um ambiente interativo. O contato com textos diferentes é proporcionado pela atitude do professor em determinar o interesse de seu grupo, estimulado por seus próprios interesses e conhecimentos. O docente deve aguçar a curiosidade do aluno, por meio de um questionamento, em que o próprio leitor precisa encontrar respostas, de forma sucessiva, inserindo novas leituras e aumentando seu grau de dificuldades, tanto da leitura como do questionamento. Nessa continuidade, ele vai expandindo seu horizonte de expectativas.

Bordini e Aguiar (1993) apontam que é possível medir o sucesso do método recepcional na medida em que sejam alcançados os objetivos de: consumir as leituras propostas, acolher novas leituras, discutir as leituras de acordo com sua visão cultural e, por fim, modificar seu horizonte de expectativas. A transformação de horizontes acontecerá no momento em que o aluno contrapuser o que lhe é familiar e o novo.

O processo receptivo baseia-se nas discussões constantes, que podem ser orais ou escritas: na sala de aula, na escola, com a comunidade. Isso porque, “como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade” (BORDINI, 1993, p.85). Portanto, o método recepcional é social, porque abarca o indivíduo em incessante convívio com os demais.

Os critérios avaliativos desse processo devem visar ao progresso na capacidade de confrontar e conferir sua própria evolução diante das atividades realizadas, com o propósito final de adquirir uma leitura refinada em termos estéticos. Dando sequência, Magnani confirma:

Não basta apenas falar sobre a pluralidade de significações, das possibilidades de interpretação. É preciso fazer dessa contradição uma prática cotidiana de aula e de vida. É todo um posicionamento

diante do mundo e a história que conta no jogo das interpretações (MAGNANI, 2001, p.139).

A participação do leitor, de forma enérgica e imaginativa, é essencial no desenvolvimento de recepção textual. O aluno, quando se depara com o texto, interage de acordo com suas vivências, e essas devem ser mobilizadas a partir de incitações que a obra propuser. O indivíduo sempre tentará buscar na leitura semelhanças com a sua realidade e, assim, o texto pode acomodar ou desacomodar o horizonte de expectativas de quem está lendo. Jauss confirma que “o fato de o juízo estético depender do consenso de outrem possibilita a participação em uma norma em formação, e, ao mesmo tempo, constitui a sociabilidade” (1979, p.61).

Quanto mais o texto provoca, mais expande os limites desses horizontes, uma vez que o leitor aceita novas formas de pensar e o acrescenta ao seu modo de ver o mundo. Um texto “fácil” não causará no aluno esse efeito almejado pela estética da recepção, visto que a obra precisa proporcionar situações em que o leitor seja instigado a pensar de modo criativo. O texto “pronto” não cria espaços para que o leitor utilize sua capacidade de imaginar e se envolver. Bordini e Aguiar resumem:

O processo de recepção se inicia antes do contato de leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o mundo de sua vida, com tudo que o pocoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87).

2.1 COMO APLICAR O MÉTODO RECEPCIONAL NA SALA DE AULA

O receptor precisa estar disposto à mudança, para que o texto cumpra seu papel de fomentar a expansão do pensamento. O primeiro passo para o professor aplicar o método recepcional na sala de aula é estipular o horizonte de expectativas atual da turma, a fim de planejar formas de o modificar e ampliar. Esse diagnóstico precisa levar em conta a bagagem do estudante: suas crenças, ambiente familiar e social, vivências culturais, hábitos de leitura, etc. Para isso, o docente precisa estar atento ao comportamento de seus alunos diante das leituras, em discussões, na sua forma de escrever e se expressar, além de criar questionários para ter uma imagem nítida do horizonte de expectativas de sua turma.

Quando constatado o grau de aproximação do aluno com a literatura, o segundo passo é atender ao horizonte de expectativas dos estudantes, oferecendo-lhes textos que utilizam temas e formas que lhe sejam familiares. Para isso, o material utilizado precisa ser conhecido pela classe e pode diversificar no gênero textual (conto, crônica, anúncio publicitário, quadrinhos, filmes, etc). Sobre esse primeiro contato do leitor com a obra, Jauss confirma que “uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado” (1979, p.46). O importante é que o professor consiga entender quais elementos despertam o interesse da classe e fazer a ligação entre o que está levando, inicialmente, e o que levará na próxima etapa do processo.

O terceiro passo é a ruptura de horizontes de expectativas, fase em que devem ser inseridas leituras que causem estranhamento nos leitores. Essencialmente, os textos aqui introduzidos precisam ter algum aspecto comum com os lidos no segundo passo do método recepcional. Saliendo que a comparação entre as leituras precisa ter um único ponto de semelhança, o restante precisa divergir totalmente do que é conhecido. É fundamental que o aluno perceba que, além da discrepância no texto atual, ainda há um ponto conhecido. Então, ele não se sentirá totalmente perdido, evitando, dessa forma, repelir a leitura. O vínculo entre as leituras, das diferentes fases, precisa ser mantido, apesar de que as estratégias de trabalho em cada fase devam ser diferentes umas das outras.

O quarto passo é o questionamento do horizonte de expectativas, momento em que o aluno fará uma análise sobre os passos anteriores, discutindo sobre quais textos lhe proporcionaram mais empenho no raciocínio e quais foram menos desafiadores. O objetivo é que o aluno faça uma reflexão sobre como a leitura literária pode ser desafiadora, no primeiro contato, mas, uma vez compreendida, torna-se apreciada pelo leitor. Bordini e Aguiar sistematizam o processo:

A transformação do horizonte de expectativas, no caso de um estudante, alvo primeiro do método recepcional de ensino de literatura, depende, pois, da operacionalização de alguns conceitos básicos: receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos,

necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos, integrados ao universo vivencial do indivíduo” (BORDINI, 1993, p.88).

Feita essa reflexão das experiências de leitura, os alunos devem discutir sobre as dificuldades encontradas e como conseguiram superá-las. A discussão precisa ser compartilhada para que o jovem fique consciente de como sua vivência de mundo influencia sua forma de pensar. É fundamental que ele possa ver essa mudança em si e nos outros colegas também. Bordini e Aguiar constataam a importância dessa troca de experiências:

Desse trabalho de auto-exame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90).

Alcançada a percepção da ligação entre leitura e vida, resultado dos debates do quarto passo, a última fase é a ampliação do horizonte de expectativas. Nesse momento, os alunos percebem que ampliaram sua capacidade de interpretar um texto, e que isso está relacionado à sua maneira de ver o mundo. Contrapondo o horizonte inicial com o atual, o próprio estudante será capaz de perceber o seu avanço. Essa percepção deve ser tanto do indivíduo, como do grupo, e ser expressada pelos próprios estudantes sem opinião direta do professor. Jauss sustenta que: “A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção” (1979, p.46).

Uma vez despertado para a literatura, o leitor buscará textos que alimentem esse novo horizonte de expectativas. A partir disso, o processo se reinicia, com a certeza de que o grau de motivação inicial da turma será bem maior. Portanto, “o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.91).

Dois fatores são essenciais para o sucesso do método recepcional: o primeiro é que o docente esteja apto para buscar textos que se relacionem com as vivências dos alunos, mas que também sejam capazes de ampliá-las; o segundo fator é que se

fortaleça a competência, por parte dos alunos, de pensar sobre a literatura e suas estruturas. As conferências sobre as compreensões literárias têm sua importância destacada por Jauss, que salienta o destaque para a “função comunicativa da experiência estética” (1979, p.53).

É importante ressaltar que a recepção se diferencia da interpretação, dado que, no método recepcional, o leitor passa a ser parte da obra, desenvolvendo uma outra maneira de pensar, tornando-se mais crítico e mais adaptável às constantes transformações do mundo no qual vivemos, uma vez que “transformaria crenças arraigadas e liberaria a mente para novas possibilidades, motivando a mudança de rumo das ações do indivíduo” (BORDINI; AGUIAR, 2016, p.193). Jauss aponta para a distinção entre recepção e interpretação:

[...] a diferenciação fenomenológica entre compreensão e discernimento, entre a experiência primária e o ato da reflexão, com que a consciência se volta para a significação e para a constituição de sua experiência, retorna, pela recepção dos textos e dos objetos estéticos, como diferenciação entre o ato de recepção e o de interpretação. A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra: menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. (JAUSS, 1979, p.45-46).

O método recepcional propõe que o leitor seja o centro na aula de literatura. É com foco nele que o professor deve fazer sua seleção de textos e estipular as discussões estabelecidas e as atividades propostas. De nada adianta trabalhar com um conteúdo padronizado, se a classe não está pronta ou, simplesmente, não se interessa em acompanhar. É preciso ir ao encontro da realidade do aluno. Na visão de Bordini e Aguiar, “como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade” (1993, p.85). Logo, o impacto da leitura literária pode refletir muito além da sala de aula, uma vez que todos somos seres em constante interação, expondo, de forma consciente ou não, opiniões e comportamentos.

3 POR QUE A POESIA COMO OBJETO DE ESTUDO?

O formato tradicional de aulas, como conhecemos, consiste em fileiras de classes, quadro, giz, e o ensino sendo direcionado para o mercado de trabalho. Assim, o conteúdo volta-se para o que é objetivo e prático, deixando pouco espaço para a ludicidade. Isso é o resultado de uma sociedade puramente capitalista, em que o importante é produzir, e tudo que não for “usável” perde seu valor. A autora Ligia Morrone Averbuck assegura que tanto poesia como arte fazem parte das áreas “não lucrativas”, que, de acordo com a autora, “se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho” (1982, p.66).

Esse pensamento está tão fortemente cravado na mentalidade escolar, que, muitas vezes, o professor é criticado quando resolve priorizar a arte e não o conteúdo objetivo, e essa crítica pode vir da comunidade, da coordenação escolar, dos próprios colegas e, principalmente, dos alunos, que estão tão acostumados aos métodos tradicionais, que se tornam resistentes a qualquer tipo de mudança nas aulas. Maia comenta sobre como “a sociedade interfere no tipo de educação e mais particularmente no tipo de atividades propostas pela escola” (2001, p.15), quando insiste em proclamar que perder tempo significa perder dinheiro.

Quevedo propõe que “a realidade mostra até mesmo professores de literatura questionando-se sobre a legitimidade de ocuparem suas aulas com o texto poético” (2000, p.35), sendo que exige mais complexidade, tempo e discussão no momento em que for trabalhado, isso porque o poema não é tão sequenciado como o texto narrativo. Nas palavras de Averbuck:

O preconceito, que atinge todas as esferas da vida social, estende-se à escola, motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos. Esta postura liga-se, igualmente, ao desconhecimento não só das possibilidades de exploração da literatura em geral, através da descoberta da poesia, como do próprio papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana (AVERBUCK, 1982, p.66).

É desse modo que acabamos, inconscientemente, por amputar a criatividade dos nossos alunos, tirando-lhes o que há de mais precioso: o estímulo à formação de

um pensamento autônomo, dando nas aulas prioridade e continuidade aos padrões e às normas. Por esse ângulo, Averbuck lamenta que “a sala de aula, antes de ser o território da inventividade, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação” (1982, p.65).

3.1 A EXPERIÊNCIA POÉTICA

Como já vimos, trabalhar com a literatura é lidar com as palavras, mas ao tratarmos de poesia não podemos nos ater somente ao que está escrito, como afirma Quevedo, “a poesia é algo que não pode ser ensinado; ela precisa ser vivida, sentida, experimentada, descoberta” (2000, p.36). Cada pessoa terá sua experiência com o texto poético diferente do outra - embora o compartilhamento de opiniões enriqueça o trabalho com a leitura - ou seja, a experiência poética é individual e vai depender de quem é o leitor: quais são as suas vivências, seus sentimentos e seu horizonte de expectativas, pois, como afirma Bordini: “a poesia é a que mais exige introspecção” (1991, p.31).

O poema estimula o leitor a pensar, a procurar sentido nas lacunas, na brevidade, e essa prática vai ao encontro de um sistema educacional voltado para a criatividade e para a sensibilidade, procurando formar para a vida e não apenas para o trabalho. O texto poético precisa ser inserido “por apresentar em sua estrutura construtiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua” (GEBARA, 2002, p.13). A poesia pode desenvolver um gosto maior pela leitura e, sem dúvida, pode potencializar muitos aspectos na formação dos alunos, entre eles: a oralidade, a criticidade e a imaginação. Sobre isso, Bordini esboça a ideia de que “o poema exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações” (1991, p.31).

A arte poética também possibilita um refinamento da língua, dado que estabelece uma ligação entre os conceitos e o uso pragmático da linguagem. Segundo Averbuck, “um poema, para ser dito, implica uma diversidade de suas estruturas acentuais, rítmicas, uma disciplina de sopro, mediante a qual se conquista a liberdade de dizer” (1982, p.68), isto é, no convívio com a leitura de poemas, tanto em voz alta

ou em silêncio, o leitor adapta-se as suas possibilidades e acaba por se tornar mais ágil no uso das suas próprias palavras.

Especificamente, em relação à leitura de poemas, as Orientações Nacionais para o Ensino Médio alegam que ela fica, de certo modo, repelida da sala de aula, fazendo-se presente apenas nos manuais didáticos. As dificuldades do trabalho com o gênero são destacadas, como confirma a seguinte passagem:

Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambigüidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral [...] Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. (PCNEM, 2006, p.74).

As orientações incentivam ampliar, no ambiente escolar, a convivência com a poesia, estimulando poetas e criando novas formas de socializar poemas e autores, fazendo dessa socialização uma prática cotidiana da escola. Dessa forma, o ensino médio veria o poema e seus diferentes sentidos, não o utilizando, apenas, para atividades pontuais no ensino de línguas. Gebara alerta que “a leitura de poesia na escola não chega a ser estética, apresentando-se como uma busca de conteúdo” (2002, p.26).

As lacunas que a poesia apresenta incitam a imaginação, os espaços a serem preenchidos convidam ao pensamento criativo e crítico, ampliando nosso horizonte de expectativas. Zilberman aponta que “o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (1990, p.13).

Então, apesar de a poesia ser uma fonte abundante e repleta de opções para se trabalhar nas escolas, por que isso não acontece? Por que o texto poético acaba deixado de lado, até mesmo pelo professor de língua portuguesa e literatura? Para Averbuck, “estas e outras perguntas afloram no momento em que se pensa na questão do trabalho com poesia em sala de aula” (1982, p.64). A autora ainda afirma que a poesia entra na escola de forma marginalizada, uma vez que são raros os trabalhos

com poesia em razão de causarem incompreensão em muitos professores de língua portuguesa.

Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do texto poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (AVERBUCK, 1982, p.67).

Conforme o sujeito, a poesia modifica-se, e a cada leitura ela pode se recriar; ao ler um poema, instintivamente, o leitor buscará um sentido para ele. Alfredo Bosi indica que no poema “o código verbal parece mover-se” (2000, p.31). E é nessa busca por sentidos que as esferas limitadoras de cada um vão se ampliando, para um domínio maior no uso da linguagem e na formação de pensamentos autossuficientes. Assim, consoante Rubem Alves, a poesia “nos convida a andar pelos caminhos da nossa própria verdade, os caminhos em que mora o essencial (2011, p.09).

3.2 A POESIA E O ENSINO

O trabalho com poesia depende, e muito, do professor, que precisa inserir, adequadamente, a poesia na sala de aula, demonstrando sensibilidade e afeto ao texto poético. É preciso que tanto professor quanto aluno tenham apreço pelo texto. Maia afirma que “a atitude do professor diante do texto poético em situação de sala de aula está relacionada à sua formação profissional, a suas crenças e concepções de educação, de homem, de mundo e de si mesmo” (2001, p.15). A leitura de textos pode ocorrer em qualquer disciplina, mas os poemas são, essencialmente, um segmento da língua portuguesa.

Quando se estimula a turma a ler e a discutir, pode acontecer que em algum momento o professor perca o controle sobre a discussão, e isso atinja a insegurança do docente. Averbuck alerta que “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte” (1982, p.69). Só está apto a trabalhar com a arte quem é sensível ao objeto artístico, caso contrário, não há motivação. Dificilmente, o aluno terá apreço pelo poema, apenas estudando a métrica ou memorizando-o.

Portanto, são necessários alguns passos para trabalhar com a poesia na sala de aula. O primeiro, segundo Averbuck, é lidar com o despreparo do professor na indução do aluno ao gosto pela leitura literária, principalmente, de poemas. A autora é enfática ao afirmar que:

[...] se o trabalho desenvolvido nas universidades, destinadas a preparar os futuros professores de língua e literatura, enfatiza algumas questões específicas do processo literário, permanece a dificuldade do adequado tratamento metodológico para o assunto (AVERBUCK, 1982, p.71).

As academias não preparam o futuro docente para a inserção da poesia na sala de aula, já que os acadêmicos aprendem a discutir e a analisar poesia apenas com base em metrificção, rimas, estrutura. Há uma lacuna no ensino de poesias nas universidades, pois não é ensinado ao acadêmico como despertar no seu aluno a sensibilidade para o texto poético, por isso, até mesmo entre os professores de língua há uma incapacidade de trabalhar com a poesia, porque eles próprios não conseguem entendê-la.

Sabe-se que o adulto já perdeu aquela imaginação tão aflorada na infância, então, ao tratar de poesia no ensino médio, é preciso que ambas as partes, professor e aluno, estejam dispostos a “dar asas à imaginação”. Maia defende que:

É possível situar o esquecimento ou a exclusão da poesia na escola como linguagem simbólica e onírica nesse abandono gradual das imagens. Assim as crianças são constantemente confrontadas com a poesia: entretanto, quanto mais eles crescem, mais esse contato se torna raro, substituído por valores, atitudes e representações ligados ao conhecimento objetivo, que é característico do mundo adulto (MAIA, 2001, p.23).

Como explica Trevisan, “o objetivo da poesia é produzir prazer a partir de uma experiência recordada” (2001, p.269), a qual produzirá no leitor uma sensação de contentamento. Então, o aluno pode parecer indiferente, mas valorizar a sonoridade do poema, no primeiro momento, é importante para cativá-lo. As rimas podem trazer à tona sensações deixadas para trás, isso porque, como explica Averbuck, na infância somos embalados por canções de ninar e atiçados por cantigas de rodas, todas elas “repetindo versos, aliteraões e sonoridade” (1982, p.74). É dessa forma que a criança faz seus primeiros contatos com a poesia: brincando, misturando língua com

gestos e mímica. “É por isso que, muitas vezes, ela será capaz de repetir e apreciar um poema, sem mesmo aprender toda a extensão de seu significado” (AVERBUCK, 1982, p.74). Exemplo disso é a canção *Atirei o pau no gato*, que causa incômodo em alguns adultos, pois se supõe que estimula os maus-tratos aos animais, mas que as crianças cantam com muito afinco nos primeiros anos de vida.

Como a sonoridade é a primeira característica poética com a qual a criança interage, é possível que essa marca instigue a sensibilidade nos jovens do ensino médio. “Estas marcas que identificam a poesia popular, da tradição oral, são também constantes na tradição da oralidade brasileira e indicadoras de um estágio inicial da literatura” (AVERBUCK, 1982, p.74). Portanto, explorar os sons dos poemas, deve ser o primeiro passo.

Conforme Bordini, “para poder entender por que o poema significa mais do que o conjunto de seus signos é preciso ir além do nível verbal, entrando no campo das representações” (1991, p.32). Portanto, o segundo passo é formar um ambiente propício para explorar o texto poético, onde o aluno se sinta seguro e livre para desenvolver sua criticidade, a partir do seu contato com a leitura. A autora sintetiza: “a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido” (BORDINI, 1991, p.39), ainda que esse prazer aconteça por meio de uma problemática e de um desconforto inicial, pois é a angústia do desconhecido que permite a incitação ao conhecimento. Bosi destaca:

Nessa complexidade está a força e está a fraqueza do discurso. Ele é forte, é capaz de perseguir, surpreender e abraçar relações inerentes ao objeto e ao conhecimento que, de outro modo, ficariam ocultas à percepção. Ele é capaz de modalizar, de pôr em crise, e até mesmo negar a visão inicial do objeto (BOSI, 2000, p.33).

É imprescindível ter em vista que o trabalho com a poesia tem como objetivo maior “tocar o coração” (TREVISAN, 2001, p.270), portanto, seu uso não pode ter fins conteudistas, mas deve, antes, estimular o pensamento e a criatividade do aluno, como assinala Mikel Dufrenne: “a imaginação pode ser essa potência de sonho ou de delírio que traz à luz as agitações inconfessáveis de acolá” (1969, p.160).

Logo, a poesia na sala de aula pode resgatar algo que vem se perdendo com o tempo: a arte de criar pensamentos espontâneos, de resgatar em nós mesmos os momentos de autorreflexão, em que, sozinhos, olhamos para dentro e buscamos ali o

significado das coisas. Essa reflexão pode nos livrar do vazio de uma vida superficial. A sociedade, tão centrada nos resultados, na aquisição de bens, nas aparências, vem perdendo essa capacidade de contemplar a imensidão, o nada, as pequenas coisas, aquilo que o texto poético insiste em conservar.

4 PROPOSTA DE PROJETO DE ENSINO SOBRE A POESIA NO ENSINO MÉDIO¹

Tendo em vista a discussão dos capítulos anteriores sobre a importância da literatura e da leitura literária na escola, e a relevância da poesia, a proposta de ensino foi planejada de modo a incorporar os temas abordados. Baseadas no método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), as etapas do módulo de ensino serão apoiadas em cinco passos: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas. Optou-se aqui por trabalhar com diferentes gêneros textuais, para que o aluno vá, progressivamente, expandindo a sua esfera compreensiva.

O primeiro material que será apresentado aos alunos são notícias, de jornais e revistas, em que eles mesmos manusearão e escolherão o assunto que mais se aproxima do seu interesse. Esse gênero foi escolhido como a entrada para os trabalhos, pois já é conhecido dos alunos e possui uma linguagem que está de acordo com as expectativas deles, de modo que abarca o objetivo deste passo do trabalho.

O segundo gênero textual será a fábula, e o texto escolhido é “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine, com tradução de Ferreira Gullar. A opção por esse texto deu-se por estar estruturado em versos e estrofes, bem como por ter sonoridade, por meio das rimas externas, ou seja, por aproximar-se do gênero protagonista deste trabalho, a poesia.

A partir da fábula, os alunos retomarão as notícias vistas no primeiro momento, e assim, sucessivamente, aproveitando ao máximo todos os textos que forem levados para a sala de aula. O terceiro elemento a ser apresentado pelo professor será o videoclipe *Boca de Lobo*, do artista Crioulo. Trata-se de um rap atual, que retrata uma sociedade pobre lutando contra uma iminente destruição. A letra da música e o vídeo contêm críticas à desigualdade social no Brasil.

Depois das notícias, do texto de La Fontaine e do videoclipe, a professora terá desenvolvido um ambiente apropriado para a recepção do texto poético. A poesia lida será “O poste”, do caxiense Marco de Menezes. Espera-se que, ao ler o poema, o

¹ Trata-se de uma breve proposta a título de exemplo, que, ao ser implementada, precisa de ampliação de material e de maior aprofundamento.

aluno consiga encontrar, sozinho, as referências à temática que está sendo trabalhada neste projeto: a desigualdade social.

4.1 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE ENSINO

Público-alvo: Alunos do ensino médio.

Objetivo geral

Proporcionar aos alunos contato com textos de diferentes gêneros textuais que lhes proporcionem uma reflexão acerca dos problemas sociais existentes no Brasil, a fim de que, posteriormente, consigam perceber essas questões no texto poético e construir sua própria produção textual, mostrando uma visão individual sobre um problema coletivo.

Objetivos específicos:

- Selecionar uma notícia e desenvolver um argumento justificando a escolha, de acordo com seus interesses e conhecimentos.
- Produzir uma notícia original e que atenda às características do gênero.
- Elaborar e empregar todas as discussões na produção de uma poesia, com cunho crítico.
- Desenvolver a oralidade, por meio das exposições orais.
- Analisar e avaliar o próprio avanço e participação durante o ciclo de aprendizado.

4.1.1 Determinação do horizonte de expectativas

A professora levará os alunos até a biblioteca ou para o pátio da escola (a intenção é colocá-los em um ambiente diferente) e os dividirá em grupos de até quatro componentes. Distribuirá para cada equipe alguns jornais e revistas, e em seguida pedirá para que cada grupo escolha de três a cinco notícias e crie um pequeno cartaz com elas, contendo o recorte escolhido e ilustrações feitas por eles mesmos, que estejam de acordo com o noticiado. Isso deverá estimular o diálogo entre eles e a discussão a respeito das leituras que estão fazendo.

Por fim, determina uma data para a mostra e a apresentação dos cartazes, em que cada grupo terá que explicar seu cartaz para o restante da turma. Ao final da atividade, o professor pedirá que os próprios alunos façam um levantamento sobre qual foi o assunto mais abordado nas notícias expostas nos cartazes. O intuito é de que a própria turma seja ativa e consciente do processo de escolha da temática que será trabalhada, para que possa, posteriormente, analisar sua trajetória de leitura.

Enquanto os alunos trabalham nas atividades propostas, a professora observa quais são os assuntos de maior interesse da classe, atenta para as discussões dos grupos e questiona suas escolhas. Presume-se que nessa turma o assunto mais escolhido serão as notícias relacionadas a algum problema social.

4.1.2 Atendimento do horizonte de expectativas

Para atender às inclinações dos alunos por narrativas que envolvem problemas sociais, a professora levará para a sala de aula a fábula “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine, com tradução de Ferreira Gullar (ANEXO I). É importante ressaltar que a escolha por esse gênero textual deve-se ao fato de ser uma leitura ritmada, cuja sonoridade assemelha-se ao poema, e de ser de fácil compreensão, já que neste momento é necessário atender ao horizonte de expectativas dos alunos.

No primeiro momento, a turma lerá, individualmente. Após a professora fará a leitura em voz alta. Em seguida, questionará os alunos, oralmente:

1. Vocês já conheciam esta fábula?
2. Por que a Cigarra cantou o verão todo enquanto a formiga trabalhava?
3. Se vocês estivessem no lugar da formiga, vocês emprestariam um grão de comida à Cigarra?
4. Lembrando dos cartazes que vocês fizeram, conseguem relacionar de algum modo a fábula *A Cigarra e a Formiga* com alguma das notícias que leram? Ou a algum fato que vocês já presenciaram?

Após essa primeira discussão, a professora mostrará aos alunos a imagem que acompanha a fábula, no livro (ANEXO II). E, novamente, indagará:

1. Vocês perceberam que, nas imagens que acompanham a fábula, os animais— cigarra e formiga — são substituídos por figuras humanas?
2. Por que vocês acham que o autor fez isso?

3. Isso muda o que na forma de ler a fábula?

4. Se fossem pessoas reais, vocês achariam justificável negar comida a alguém faminto?

A professora deixará que as discussões encerrem e pedirá aos alunos que criem, em duplas, uma notícia sobre o que aconteceu na fábula, com todas as características do gênero que observaram no recorte para os cartazes. Eles podem alterar o final da história, conforme acharem mais conveniente para noticiar a história.

A professora lançará a competição de qual dupla fará a notícia mais sensacionalista. No término da atividade, os alunos formarão um círculo, em que se passarão as reportagens, uns aos outros, de modo que as produções criadas por eles serão lidas por todos, de mão em mão. Na conclusão, cada um votará na notícia que achou mais sensacionalista e justificará seu voto para o grande grupo.

Durante as apresentações, a professora incitará as discussões com questionamentos e afirmações. E, para encerrar este momento, a docente pedirá para os alunos se, pelo que leram e observaram, a maioria da turma se inclina em defender a Cigarra ou a Formiga. A professora motivará os alunos a discutirem por que a turma inclinou mais para uma personagem do que outra e dirá que é importante sempre observarem, ao lerem um texto, que ele pode conter a opinião particular de quem está escrevendo, portanto, é fundamental que cada um tenha sua própria opinião sobre algo, para não se deixar influenciar ingenuamente.

A discussão sobre a fábula de La Fontaine desenvolverá um ambiente propício para o avanço nas discussões sobre a problemática social, supondo que as reflexões feitas foram no sentido de observar que os seres humanos precisam ter mais empatia uns com os outros e que, ao ler algo, sempre é bom atentar ao ponto de vista de quem está escrevendo.

Depois dos diálogos sobre as notícias e a fábula, a professora disponibilizará o videoclipe *Boca de Lobo* (ANEXO III), do cantor brasileiro Crioulo, pedindo para que os alunos atentem para a desigualdade social relatada no vídeo. Após essa última inserção, a professora solicitará aos alunos que opinem sobre a música e as imagens e, com esse último debate, a turma estará apta a realizar uma leitura mais meticulosa.

4.1.3 Ruptura do horizonte de expectativas

Nesta etapa, cujo objetivo é romper o horizonte de expectativas do aluno, a professora sugere a leitura do poema “O poste”, do poeta caxiense Marco de Menezes (ANEXO IV). Mas, antes de entregar a poesia, perguntará aos alunos o que acham da barata, o inseto, e anotarás as respostas dos alunos no quadro. Só depois disso é que entregará o texto. Deixará que leiam, individual e silenciosamente, e, depois, fará a leitura ritmada em voz alta para a turma. Em seguida, proporá que os alunos em duplas respondam às seguintes questões:

1. Ao ler os dois primeiros versos do poema, de qual lugar você lembra? Qual a palavra que indica isso?
2. Por que o poeta utiliza a palavra “baratas”, no quinto verso? Será o mesmo recurso utilizado na fábula *A Cigarra e a Formiga*, de La Fontaine?
3. Na segunda estrofe, temos as palavras “diferentes” e “indiferentes”, o que elas podem significar no poema?
4. Por que os meninos sentem medo das “baratas”?
5. Como você entende a última estrofe do poema?

Ao responderem às questões, a professora pedirá que os alunos leiam suas respostas ao grande grupo e, enquanto as leituras transcorrem, a docente fará apontamentos para motivar o debate sobre o assunto, até sentir que o poema foi compreendido e desfrutado pelos alunos.

4.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas

Concluídas as discussões, os alunos voltarão a olhar para os seus cartazes em busca de apontamentos que comprovem a última estrofe do poema “O poste”, em que mostra que casos envolvendo os menos favorecidos socialmente podem ser tratados pela mídia como “objetos de pesquisa e abjeção”. A meta é que os alunos identifiquem que a escolha lexical de um texto pode influenciar no tratamento e no julgamento de um fato. Por exemplo, quando se leem manchetes de uma mesma notícia, mas se referindo à pessoa envolvida, como sujeito, indivíduo, jovem, menor, trabalhador, tais marcas já demonstram o posicionamento de quem está escrevendo. Os alunos anotarão todos os resultados que encontrarem e farão um cartaz coletivo da turma,

com o tema “Não me chame de ...”, em que todos escreverão as palavras que encontraram, caracterizando o cartaz com frases e ilustrações.

Como fechamento desse ciclo, os alunos produzirão, individualmente, uma poesia sobre a desigualdade social. Eles se apoiarão em todas as discussões feitas ao longo do módulo de ensino e criarão um texto poético, sem qualquer condição de tamanho, apenas a temática será a mesma para todos. A professora distribuirá folhas coloridas e papel pardo para a confecção de um varal poético, onde as produções ficarão expostas na escola, juntamente com o cartaz.

4.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas

As etapas anteriores exigiram da classe uma reflexão sobre como a desigualdade social está presente na vida de todos, indiferentemente da classe a que se pertence, então, esse é um problema que não pode ser ignorado. Diante disso, a professora levará para a turma papeletas com situações fictícias, sobre um mesmo assunto, mas sob perspectivas diferentes. Por exemplo:

Temática: Fome

Caso 1: Tenho fome e não tenho dinheiro para comprar comida.

Caso 2: Tenho fome, mas estou de dieta.

Caso 1A: Estou com fome e não tem lanche na escola.

Caso 2A: Estou com fome, mas não gosto do lanche da escola.

Temática: Desemprego

Caso 1: Estou desempregado, tenho apenas o ensino médio concluído e uma família para sustentar.

Caso 2: Estou desempregado, tenho pós-graduação e dinheiro na poupança.

Caso 1A: Estou desempregado há dois anos.

Caso 2A: Estou desempregado há dois meses.

Temática: Doença

Caso 1: Meu filho está com dor de dente, preciso acordar às 05 horas da manhã para ir na fila e tentar conseguir uma consulta.

Caso 2: Meu filho está com dor de dente e só consegui consulta para hoje à tarde.

Caso 1A: Consegui marcar uma consulta com o meu médico cardiologista, somente para daqui a dois meses pelo meu plano de saúde.

Caso 2A: Preciso de uma consulta com um cardiologista pelo SUS e me disseram que pode demorar até um ano para ser chamado.

Temática: Educação

Caso 1: Sou estudante do terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual e faz três meses que não tenho professor de matemática.

Caso 2: Sou estudante do terceiro ano do ensino médio em uma escola particular e faz três meses que temos aula extra de preparação para o ENEM.

Caso 1A: Na minha escola a internet é precária e os computadores não estão funcionando.

Caso 2A: Na minha escola tem um laboratório de informática, com um computador por aluno.

Os alunos serão separados em dois grupos. Um grupo receberá os casos de número 1 e o outro, os casos de número 2. Em seguida, a professora chamará os alunos que têm o caso 1 ou 1A e, a cada leitura, o aluno que tem o caso 2 ou 2A, da mesma temática, terá que se manifestar, e ler a sua afirmação também. A leitura deverá ser em forma de depoimento, e o aluno terá a liberdade de complementar a sua história, como desejar, desde que não contradiga a asserção inicial.

O propósito dessa atividade é provocar o aluno, gerando um desconforto ao observar que alguns casos podem parecer semelhantes, à primeira vista, mas podem ter desdobramentos muito diferentes. Ao receber as cartas e, depois, vendo o depoimento dos colegas, o estudante será impelido a refletir sobre as desigualdades sociais e a sua posição diante delas.

Ao final desse ciclo, a professora proporá a leitura do poema “Violência”, de Jayme Paviani (ANEXO V), que aborda, de forma lírica, a dualidade com que tratamos o assunto da violência: ao mesmo tempo em que sentimos medo, abordamos o assunto com certa indiferença, quando não nos afeta diretamente. E, a partir da leitura e da discussão, os alunos escolherão qual é o caminho de interesse a seguir. Dessa forma, o processo é reiniciado, seguindo, novamente, todas as etapas propostas pelo método recepcional.

4.2 AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado por instrumentos que englobem o desenvolvimento da proposta de ensino. Os indicadores serão: 1) a realização das atividades propostas; 2) a participação nos debates e discussões; 3) a atenção e o interesse demonstrado; 4) a realização das leituras e seu empenho; 5) e criatividade no desenvolvimento dos trabalhos. Os produtos avaliados serão todos aqueles produzidos durante as aulas, como cartazes, notícias e produção textual.

O critério qualitativo levará em conta a qualidade das atividades individuais e grupais, o posicionamento crítico do aluno nas discussões e debates, e seu desempenho efetivo na realização das atividades. No critério quantitativo, de acordo com o padrão da instituição, o aluno deve atingir no mínimo 60% dos objetivos propostos e ter frequência em, no mínimo, 75% das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições das escolas brasileiras nem sempre estimulam a aprendizagem, pois convivemos, nas escolas públicas, com escassez de recursos e excesso de burocracia. Por vezes, tanto professor como aluno perdem a motivação e acabam em um ciclo automático de repetições e memorizações. E, por mais chato que seja, dessa forma é mais fácil, pois pensar requer esforço de ambas as partes. Porém, é preciso reforçar que, para o aluno, estar na sala de aula é uma obrigação, enquanto que, para o professor, é uma opção.

Discutir sobre a importância da literatura e da leitura literária na formação dos jovens é fundamental, embora, para que as ideias saiam do papel, seja preciso um professor disposto a renovar a sua forma de ensinar. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros, ao entrar na sala de aula, o docente precisa lembrar o porquê de estar ali, os motivos de ter escolhido essa profissão e, sobretudo, ter empatia por cada um dos seus alunos. Cada estudante é um ser social, que está em constante interação com outras pessoas, e a atuação do professor pode ultrapassar a sala de aula. A educação pode transformar as pessoas, uma vez que deve criar situações que confrontam as vivências existentes do ser-humano, criando indagações e reflexões acerca da responsabilidade que todos têm para com o próximo, a comunidade, o meio-ambiente, enfim, transformar o aluno em um cidadão crítico e, sobretudo, responsável por seus atos.

É mister ressaltar que o presente trabalho reforça, sobretudo, a importância do trabalho com poesia, gênero textual que, geralmente, fica em segundo plano nas aulas de literatura e língua portuguesa. Como podem, os profissionais de letras omitir a poesia em suas aulas?

A poesia, juntamente, com a literatura é uma expressão de arte, por meio de palavras. A subjetividade do texto poético torna-o único, e a cada nova leitura pode apresentar-se diferente ao leitor, dependendo de seus interesses e suas vivências atuais. Porém, para apreciar a beleza da arte poética é preciso ter apreço pela beleza, por essas inconsistências que ela apresenta e que demandam uma aptidão à reflexão. E isso pode ser ensinado? Talvez. Mas é evidente que o exemplo tem poder, e nada motiva mais do que algo feito com paixão. Portanto, o professor precisa ter paixão

pelo que ensina, seja poesia, física, biologia ou história. O aluno sente a motivação, a partir do que o professor emana.

Um fato observado, ao serem feitas as pesquisas para este trabalho, foi a dificuldade em encontrar material que fale sobre o ensino de poesia no ensino médio. Muitas obras explanam sobre a poesia direcionada para o ensino infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a poesia também passa despercebida, sendo que cabe ao professor utilizá-la ou não em suas aulas. No entanto, não podemos esquecer como o poema, para os adolescentes, pode ser uma forma de expressar sentimentos, que são tão intensos nessa fase da vida. Pouco adianta trabalhar o texto poético com a criança e ocultá-lo no ensino médio. A poesia precisa estar presente em todas as etapas da educação básica.

As aulas são feitas para os alunos, então, parece óbvio que o professor ao organizar seu conteúdo, faça-o pensando no estudante. No entanto, ao sistematizar o método recepcional, é possível deduzir que, normalmente, ao escolher um texto para levar à sala de aula, o professor opta por um texto de seu gosto ou que se adapte ao seu conteúdo, sempre pensando em si mesmo. Ao estudar sobre a ampliação de horizontes de expectativas, é possível tornar-se consciente da importância de reconhecer o interesse dos alunos e saciá-los. Dessa forma, o próprio professor rompe seu horizonte de expectativas, uma vez que está renovando sua forma de ensinar. Trata-se de um ciclo, em que ambos, professor e aluno, vão se reconstruindo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

AVERBUCK, Lúcia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente? In: ROSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 189-204.

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

BORDINI, Maria da Glória. Literatura no 2º grau: o impasse entre ensino e demanda social. In: ZILBERMAN, Regina. **O ensino de literatura no segundo grau**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 4-11.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007. Disponível em: <https://ucsvirtual.ucs.br>. Acesso em: 29 abril. 2018.

CRIOLO. **Boca de Lobo**. Rio de Janeiro: Produtora Nave, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jgekT-PEb6c>>. Acesso em: 03 out. 2018.

CRIOLO. **Letras**. 2018. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/criolo/boca-de-lobo/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-62.

LA FONTAINE, Jean de; DORÉ, Gustave. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. 3. ed. São Paulo: Arx, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

MAIA, Angela Maria dos Santos. **O texto poético**: leitura na escola. Maceió: EDUFAL, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENEZES, Marco de. **Ode paranoide**. Porto Alegre: Modelo de Nuvem, 2010.

OLIVEIRA, Silvana. **Análise de textos literários**: poesia. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PAVIANI, Jayme. **Poemas**: 1967-1987. Caxias do Sul: EDUCS, 1990.

QUEVEDO, Hercílio Fraga de. **Poesia e escola**: no ritmo das inteligências múltiplas. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TREVISAN, Armindo. **A poesia: uma iniciação à leitura poética**. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura: reflexões**. 2013. 18 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ple, Uem, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Leitura literária e ensino: pesquisa em sala de aula. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 143-171.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 49-58.

ANEXO I**A Cigarra e a Formiga**

Tendo a Cigarra cantado
Durante todo o verão
Viu-se ao chegar o inverno
Sem nenhuma provisão

Foi à casa da Formiga,
Sua vizinha, e então
Lhe disse: - Querida amiga,
podia emprestar-me um grão
que seja, de arroz,
de farinha ou de feijão?
Estou morrendo de fome.

- Faz tempo então que não come? –

Lhe perguntou a Formiga,
avara de profissão.

- Faz.

- E o que fez a senhora,
durante todo o verão?

- Eu cantei – disse a Cigarra.

- Cantou, é? Pois dança, agora!

ANEXO II



Fonte: LA FONTAINE, Jean de; DORÉ, Gustave. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar. 5.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002

ANEXO III

**Boca de Lobo
(Criolo)**

Agora, entre meu ser e o ser alheio, a linha de
fronteira se rompeu

Aonde a pele preta possa incomodar
Um litro de Pinho Sol pra um preto rodar
Pegar tuberculose na cadeia faz chorar
Aqui a lei dá exemplo: mais um preto pra
matar
Colei num mercadinho dum bairro que se diz
pá
Só foi meu pai encostar pros radin tudin
inflamar
Meu coroa é folgado das Barra do Ceará
Tem um lirismo bom lá, louco pra trabaiair
Num toque de tela, um mundo à sua mão
E no porão da alma, uma escada pra solidão
Via satélite, via satélite
15% é Google, o resto é deep web
Na guerra do tráfico, perdemo vários ente
Plano de saúde de pobre, fi, é não ficar doente
Está por vir, um louco está por vir
Shinigami, deus da morte, um louco está por
vir
Véio, preto, cabelo crespo
Made in Favela é aforismo pra respeito
Mondubim, Messejana, Grajaú, aqui é sem
fama
Nos ensinamentos de Oxalá, isso é bacana
Na porta do cursinho, sim, docim de campana
LSD, me envolver, tem a manha
Diz que é contra o tráfico e adora todas as
crianças
Só te vejo na biqueira, o ativista da semana

La La Land é o caralho, SP é Glorilândia
Novo herói da Disney é Craquinho, da
Cracolândia
Máfia é máfia e o argumento é mandar grana
Em pleno carnaval, fazer nevar em
Copacabana
1 por rancor, 2 por dinheiro
3 por dinheiro, 4 por dinheiro
5 por ódio, 6 por desespero
7 pra quebrar a tua cabeça num bueiro
Enquanto isso a elite aplaude seus heróis
Pacote de Seven Boys

Nem Pablo Escobar, nem Pablo Neruda
Já faz tempo que São Paulo borda a morte na
minha nuca

A pauta dessa mesa coroné manda anotar
Esse ano tem massacre pior que de Carajá
Ponto 40 rasga aço de arrombar
Só não mata mais que a frieza do teu olhar
Feito rosa de sal topázio, és minha flecha de
cravo
Um coração que cai rasgado nas duna do
Ceará
Albert Camus, Dalai Lama
A nós razão humana, Spock, pinça vulcana
Clarice já disse, o verbo é falha e a
discrepância
É que o diamante de Miami vem com sangue
de Ruanda
Poder economicon, cocaine no helicopteron
Salário de um professor: microscópicon
Papiro de papel próprio, letra com sangue no
olho de Hórus
É que a industria da desgraça pro governo é
um bom negócio
Vende mais remédio, vende mais consórcio
Vende até a mãe, dependendo do negócio
Montesquieu padece, lotearam a sua fé
Rap não é um prato onde cê estica o que cê
quer
É a caspa do capeta, é o medo que alimenta a
besta
Se três poder virar balcão, governo vira
biqueira
Olhe, essa é a máquina de matar pobre
No Brasil, quem tem opinião, morre

La La Land é o caralho, SP é Glorilândia
Novo herói da Disney é Craquinho, da
Cracolândia
Máfia é máfia e o argumento é mandar grana
Em pleno carnaval, fazer nevar em
Copacabana
1 por rancor, 2 por dinheiro
3 por dinheiro, 4 por dinheiro
5 por ódio, 6 por desespero
7 pra quebrar a tua cabeça num bueiro
Enquanto isso a elite aplaude seus heróis
Pacote de Seven Boys

ANEXO IV

O poste

sob a luz
so único poste da vila
se acumulam
imensas
baratas
negras

diferentes
pesadas
indiferentes

faz muito calor
e ainda assim
se esbatem

sentem medo os meninos

nada sabem das baratas
mas as reconhecem
de manhã
no chão povoado de corpos

são já meros objetos
de pesquisa
e abjeção

ANEXO V**Violência**

Eu te amo (com ódio) violência.

A palavras violência
tem facas e flores
em sua essência.

A chuva na vidraça
assaltos na esquina
a multidão de dissipa
o inverno se recolhe
a cidade antecipa
o guarda recrudescendo
nos bairros pobres.

O último ladrão
também leva o portão.

Quem não tem cão
mia em vão.

No fim do comício
o povo aflito
sem peixes, sem pão;

As mãos indiferentes
nossa culpa aumentam.
Eu te odeio (com amor) violência.