

Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro¹

Flávia Brocchetto Ramos¹
Taciana Zanolla
Departamento de Letras
Universidade de Caxias do Sul
Caxias do Sul, RS, Brasil

Correspondência:
Rua Antônio Xavier da Luz, 710
Bairro Petrópolis
Caxias do Sul/RS
CEP 95070-040
E-mail: ramos.fb@gmail.com

Taciana Zanolla²
Rua Mariana Prezzi, 240
Bairro Pio X
Caxias do Sul/RS
CEP 95034-460
E-mail: ticianazanolla@gmail.com

Artigo recebido em 14/07/2008

Aprovado em 17/12/2008

Resumo

Este artigo defende uma abordagem da literatura no Ensino Médio diversa da perspectiva histórica geralmente conferida à disciplina, que se encontra refletida na organização da maior parte dos manuais didáticos utilizados nas salas de aula do país. Propõe-se um trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao educando construir sentidos para o texto a partir de suas vivências. Os resultados observados em prática de ensino realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, a partir de textos de Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira, indicam que essa proposta possibilita a aproximação entre o adolescente e o texto literário, a significação dos textos e a instrumentalização dos alunos para a leitura.

Palavras-chave: Ensino Médio. Literatura. Ensino.

¹ Flávia Brocchetto Ramos é doutora em Letras pela PUCRS. Atua como professora e pesquisadora no Departamento de Letras da UCS e nos Programas de Mestrado em Educação (UCS) e Letras (UNISC).

² Taciana Zanolla é licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Atuou como bolsista em projetos de pesquisa. Possui experiência como docente no ensino fundamental.

**Rethinking the teaching of literature in Secondary Education:
text-reader interaction as the center**

Abstract

This article is about a different approach to Literature as a high school subject compared to the historical perspective that has been attributed to this discipline, and the way it has influenced most of the textbooks used in classrooms in our country. It proposes a work focusing on the student's interaction with the text, in such a way that it becomes possible for the student or reader to interact with the literary text, and produce meaning based on his or her experiences. What has been observed in a first year high school class, applying our new proposal for the teaching of Literature, and working with texts by Gregório de Matos and Padre Antonio Vieira, is that an approach was possible between the adolescent and the literary texts, as well as the construction of meaning and the equipping of students for reading tasks.

Keywords: Secondary Education. Literature. Education.

*Com o livro aberto sobre os joelhos, o longe vinha estar sob meus olhos; o mais preservado eu intuía e acreditava participar da intimidade re-velada pelo escritor. As metáforas me acolhiam e libertavam ainda mais a minha fantasia. Eu visitava lugares que o autor desconhecia. Sem me perder de mim, pretensiosamente, me fazia o Outro.
(Bartolomeu Campos de Queirós, 2007)*

Muito se discute sobre o ensino brasileiro hoje. Métodos, abordagens e concepções de educação são questionados, uma vez que a aprendizagem demonstrada pelos alunos em testes de vestibulares, avaliações internas e externas está cada vez mais aquém do desejado. Tanto os resultados de avaliações quanto a observação cotidiana demonstram que, embora passem anos na escola, a maior parte dos alunos sai da sala de aula sem adquirir as competências mínimas de leitura, escrita e cálculo.

Neste estudo, pretende-se demonstrar como a abordagem histórica da literatura no Ensino Médio, referendada pela maioria dos livros didáticos da disciplina, contribui para a configuração desse quadro de insucesso escolar. Para fazer frente a essa situação, apresenta-se uma perspectiva de trabalho de literatura voltada para a interação do aluno com o texto, elaborada a partir de estudos de Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006), Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006), e analisam-se os resultados de sua aplicação em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, a partir de textos de Gregório de Matos e Padre Antônio

Vieira, classificados como pertencentes ao Barroco brasileiro. Com isso, busca-se apresentar subsídios para a prática docente que possam interferir positivamente na situação atual do ensino no país, propiciando aos leitores – alunos e professores – uma experiência de leitura enriquecedora e prazerosa, como a relatada por Bartolomeu Campos de Queirós.

Livros didáticos ajudam a ensinar literatura?

Se você quiser apreciar obras literárias, um livro de literatura – de Ensino Médio ou Superior – o ajudará?

A resposta provável a essa questão é não. Isso porque os livros de literatura, geralmente, informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida de seu autor e outras obras dele, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto. Esses manuais até chegam a analisar aspectos de algumas obras ou excertos de obras, apontando recursos linguísticos empregados em sua construção, mas não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária. O prazer de ler e “viver” o texto não está incluso nesses manuais. O que, então, eles apresentam a seus leitores – alunos e docentes?

Se forem consultados livros didáticos de literatura utilizados por alunos de Ensino Médio², serão encontrados, em ordem cronológica, movimentos literários, como, por exemplo, o Classicismo, o Barroco, o Arcadismo... Nessa abordagem, procura-se situar o estudante em relação ao contexto da época de cada escola literária (ideias; organização política, econômica e social; valores; entre outros), informando datas e fatos históricos. Após essa introdução, apresentam-se autores representativos do movimento e descreve-se sua vida e obra. Trechos de poemas e narrativas são usados, na maioria das vezes, para ilustrar ou comprovar afirmações e para que o estudante responda a questões, muitas delas retiradas de exames de vestibular. Essa organização não é observada em um ou dois livros de literatura, mas na maior parte deles. Particularmente, não conhecemos um manual didático de literatura voltado ao Ensino Médio que esteja organizado de forma diversa.

A observação desses manuais deixa claro que sua proposta de trabalho está calcada na história da literatura, uma vez que se enfatizam datas, características, conceitos e fatos históricos, em detrimento da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. Já se considerou que esse material não propicia ao leitor a apreciação de obras literárias. Diante disso, cabe questionar se o uso de livros didáticos com tais características, no Ensino Médio, contribui para a formação de leitores. Essa abordagem incentiva os alunos a lerem? Aproxima-os da literatura? Auxilia-os a ler com maior competência?

Um dos aspectos a serem considerados nessa questão é a forma de utilização desses manuais. Nada impede que o docente explore obras literárias sob uma perspectiva de leitura e significação dessas obras e utilize um livro de literatura nesses moldes como material de consulta. Entretanto, o que se observa no cotidiano das salas de aula não é isso. O livro didático, em geral, orienta o fazer pedagógico dos professores, ocupando papel central na prática docente. Em outras palavras, a abordagem presente nos manuais é, na maior parte das vezes, aquela que determina a perspectiva de estudo em cada disciplina. Soares (2002) corrobora essa percepção sobre a relação entre o livro didático e o professor.

Olha, há o papel ideal e o papel real [do livro didático]. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho [do professor]. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, [s.p.]).

No entanto, acredita-se que a abordagem histórica não seja a mais adequada para aproximar alunos e textos literários, já que não inclui o prazer da leitura. Essa situação se agrava se considerarmos que o Governo Federal gasta milhões de reais na compra desse material, que é distribuído a escolas de todo o país. Desse modo, a abordagem da literatura presente nos livros didáticos torna-se dominante no ensino da disciplina em nosso país no Ensino Médio, já que esses manuais são utilizados pela maioria dos professores e estudantes brasileiros. Ou seja, geram-se despesas consideráveis na aquisição e distribuição de livros que não contribuem para a formação de leitores proficientes. É importante pontuar que a crítica aqui realizada se dirige à abordagem didática presente nos manuais de literatura e não à ação governamental de prover livros didáticos.

Para melhor compreender esse posicionamento, é fundamental resgatar o que se entende por literatura e qual o objetivo de sua presença nos programas escolares. É isso o que será feito a seguir.

Uma concepção de literatura

De acordo com Saraiva e Mügge, “a noção de texto literário, compreendido como universo ficcional que, entretanto, traduz dimensões sociais, históricas e culturais, se

complementa com o reconhecimento de que ele é, essencialmente, um fenômeno de linguagem” (2006, p. 30). Dessa forma, a obra de literatura é um objeto de linguagem, ou seja, constrói-se pela palavra e pelos recursos que a língua oferece: organização sintática, seleção vocabular, figuras de linguagem, musicalidade, ritmo... Além disso, como produto da atividade humana, apresenta uma visão do mundo e da existência, ou seja, traz consigo marcas da humanidade – angústias, alegrias, sucessos, frustrações, conquistas, decepções. Tanto a dimensão linguística quanto a dimensão ‘humana’ do texto literário estão imbricadas, ou seja, uma contribui para a constituição da outra. Dessa forma, para que o leitor tenha acesso ao material humano presente na obra, deve ser capaz de perceber e dar sentido às estruturas linguísticas empregadas em sua construção. Da mesma maneira, a temática desenvolvida pelo autor orienta suas escolhas linguísticas.

Nessa perspectiva, o texto literário se configura como uma estrutura linguística com a qual o leitor interage, a fim de construir sentido. Para ser capaz de interagir com a obra e atribuir-lhe significação, é fundamental que o leitor conheça o funcionamento e os constituintes dessa estrutura. A atuação do leitor é dificultada pelas peculiaridades de cada texto, já que cada objeto linguístico possui uma estrutura e um funcionamento diversos, de acordo com sua finalidade e função. Essas distinções ocorrem tanto no âmbito da literatura quanto fora dele, ou entre textos literários e não literários. Consideram-se, por exemplo, um poema e um conto, obras literárias. Eles diferenciam-se na composição, na organização e até mesmo nos efeitos junto ao leitor. O mesmo ocorre entre uma receita, um manual de instruções e um *e-mail*, não-literários; os três textos têm funções diversas e, em virtude disso, são constituídos e lidos de formas distintas. Note-se ainda que um texto jornalístico, não literário, é elaborado com o objetivo principal de informar, enquanto a obra de literatura oferece uma visão sobre a condição humana; ambos se valem de uma gama de recursos de linguagem, específicos em cada caso, para alcançar seus objetivos de comunicação.

Essa diversidade de textos surge a partir de diferentes usos que são feitos da língua, ou seja, da mobilização de recursos linguísticos diversos em cada texto, a fim de atender a suas funções sociais. A obra literária é constituída, dessa forma, por recursos linguísticos que visam criar efeitos de sentido específicos desse texto, entre os quais citamos a autorreferencialidade, a ambiguidade enunciativa e, de modo particular, a polissemia. É graças à polissemia que a obra de literatura permite a atribuição de sentidos múltiplos pelo leitor, a partir de suas vivências e expectativas. Dessa forma, Bordini e Aguiar (1993) definem a leitura do texto literário da seguinte maneira:

(...) a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Essa concepção de literatura e de leitura literária justifica sua presença na educação escolar. Como fenômeno de linguagem, a análise de obras contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos. Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite ao estudante refletir sobre questões próprias da condição humana – morte, amor, amizade, relações sociais, para citar apenas alguns exemplos –, além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências. Dessa forma, a leitura literária possibilita ao aluno conhecer melhor o mundo e a si mesmo. Essa característica da literatura é destacada por muitos autores, entre eles Morin (2002), que defende a importância das artes, entre as quais a literatura, para a constituição dos educandos. Cosson (2006) afirma que a literatura possui um papel humanizador, ou seja, por se ocupar da experiência humana, oportuniza que seus leitores tornem-se mais humanos, mais conscientes de si e do mundo e, por conseguinte, melhor preparados para agir nesse contexto. Jauss amplia essa concepção, ao considerar que a literatura desempenha uma função constitutiva da sociedade, “concorrendo com outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais” (1994, p. 57). Segundo Jauss, essa dinâmica realiza-se em uma relação dialógica entre a obra e o leitor, sendo que esse processo só pode se efetivar se o texto oferece respostas a questões do leitor, as quais estão relacionadas tanto ao contexto social, histórico e cultural da leitura, quanto à subjetividade do indivíduo.

Franklin Joaquim Cascaes (apud GALERIA DE ARTE DA UFSC, 2006), escultor e artista plástico catarinense, em um manuscrito, afirma:

(...) o verdadeiro artista (...) arranca os frutos dos acontecimentos regionais do seu tempo e o entrega às massas para que elas conduzam de geração em geração como um dos mais verdadeiros testemunhos da verdade dos vestígios da humanidade através dos tempos. (CASCAES apud GALERIA DE ARTE DA UFSC, 2006).

Considerando a literatura como a arte feita com palavras, a afirmação de Cascaes sobre a arte e de seu poder de representar e apresentar a experiência humana, oferecendo perspectivas emancipatórias e humanizadoras, reforça a importância da leitura literária nas escolas. Nessa perspectiva, é essencial pensar a abordagem dada à disciplina nas escolas, ou

seja, observar se esse potencial linguístico e humanizador está sendo aproveitado. Como os livros didáticos são os materiais mais utilizados por professores e alunos em nossas escolas, torna-se pertinente observar o tipo de trabalho proposto nos manuais para avaliar esse aspecto. Diante dessas considerações, retomam-se as questões propostas anteriormente – essa abordagem incentiva os alunos a lerem? Aproxima-os da literatura? Auxilia-os a ler com maior competência?

Como já pontuado, acredita-se que a abordagem histórica da literatura não incentiva a leitura, não aproxima os alunos da literatura nem os auxilia a ler com maior competência. Pelo contrário, afasta, de várias formas, os estudantes dos textos literários. Na perspectiva histórica apresentada pelos livros didáticos, o texto literário desempenha uma função secundária e ilustrativa. Ao tirar o texto de foco, exclui-se a leitura. Sem texto e sem leitura, o ‘falar sobre as obras’ não tem sentido e, o que é pior, tira dos alunos o direito de interagir com toda a riqueza presente nos textos literários. Isso ocorre porque os estudantes-leitores não são instrumentalizados para a leitura. Ou seja, ao se ocupar da história da literatura, a escola deixa de ajudar o aluno a entender a constituição e o funcionamento da obra literária, que são específicos, focando aspectos externos ao texto. O desconhecimento da estrutura da obra dificulta a interação do leitor-estudante com textos mais complexos, prejudicando a compreensão e afastando o aluno da leitura, já que ele não é capaz de atribuir sentido ao texto.

Se essa abordagem da literatura é tão prejudicial à formação dos alunos, o que pode ser feito? No tópico seguinte, apresenta-se uma alternativa metodológica para o ensino de literatura. A abordagem será explicitada através da análise do planejamento e da execução de uma unidade de ensino de literatura sobre textos de Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira em turma de primeiro ano do Ensino Médio.

Uma proposta alternativa para a aula de literatura: o texto e o leitor como centro

Durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa no Ensino Médio (PEES III), do curso Licenciatura Plena em Letras, da Universidade de Caxias do Sul, os acadêmicos realizam prática docente de, no mínimo, seis horas-aula em turma de Ensino Médio. Para isso, planejam as aulas, abordando um tópico do plano de conteúdos da turma, geralmente determinado pela professora titular. A seguir, realizam a aplicação dos planos, em situação de ensino.

No segundo semestre de 2007, em uma das práticas de ensino, desenvolveu-se uma unidade de ensino sobre o Barroco brasileiro³. Em docência, foram utilizadas seis horas-aula,

durante os meses de outubro e novembro. A temática foi determinada pela professora titular da disciplina de literatura na turma de Ensino Médio na qual a unidade foi aplicada. Durante a fase de planejamento⁴, optou-se por desenvolver uma metodologia diversa da perspectiva histórica apresentada nos manuais. Essa metodologia se delineou a partir de estudos de Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006), Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006).

Cosson (2006) apresenta a ideia de letramento literário, ou seja, a aula de literatura como momento de aprendizagem sobre a estrutura e o funcionamento dos textos artísticos, realizada através da leitura e análise de obras. Dessa forma, a leitura literária na escola não possibilita apenas a fruição de textos, mas a instrumentalização do leitor para outras leituras, de onde surge a ideia de letramento. Nessa perspectiva, o ensino de literatura tem por objetivo criar e mediar situações de aprendizagem, através da interação do aluno com o texto, ajudando-o a perceber e significar a estrutura da obra. Para que isso ocorra, é fundamental que o docente se valha de uma metodologia que contemple as especificidades da leitura literária, discutidas no tópico anterior.

Saraiva e Mügge compartilham a ideia de Cosson, pontuando que a aula de literatura deve estar pautada no “estudo dos recursos expressivos da língua e das estratégias composicionais do texto, aliado à percepção de mundo do leitor” (2006, p. 48). Para isso, propõe a abordagem do texto através de diferentes etapas de percepção: ler, entender, interpretar e aplicar. Essas etapas devem estar organizadas de forma sucessiva, relacionadas entre si de forma coerente e apoiadas no caráter estético dos textos, e se concretizam em três diferentes momentos: motivação à leitura, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação de leitura. A motivação constitui uma estratégia ou atividade que visa estimular e sensibilizar o aluno para a leitura do texto. A leitura compreensiva e interpretativa caracteriza-se por propostas que permitam a “apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte” (SARAIVA, 2001, p. 86), ou seja, a percepção e atribuição de sentido aos elementos do texto, pelo leitor, a partir de sua vivência e conhecimento. A transferência e a aplicação de leitura, finalmente, possibilitam ao aluno produzir seus próprios textos através de ações e linguagens variadas (dramatizações, organização de painéis, composição de narrativas e poemas, entre outros). Esse momento permite ao leitor atualizar o conhecimento construído na interação com o texto, “já que o circuito da comunicação literária instala uma interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens” (SARAIVA, 2001, p. 86).

A partir desses referenciais, destacam-se alguns dos princípios que nortearam o planejamento da prática de ensino:

- priorizar o contato do aluno com o texto, a leitura efetiva de obras literárias pelos estudantes, como forma de incentivar a identificação com textos e, através disso, estimular o gosto pela leitura da literatura;
- ‘iluminar’ os mecanismos linguísticos do texto, a fim de auxiliar os estudantes a atribuir sentidos à obra, acessando o ‘conteúdo humano’ do texto, e instrumentalizá-los para outras leituras.

Dessa forma, a organização da aula de literatura foi feita em diferentes etapas: motivação para a leitura, leitura compreensiva e interpretativa e transferência e aplicação de leitura (SARAIVA, 2001, p. 86), priorizando a análise linguística do texto.

Além desses princípios, foi despendida atenção especial à seleção de obras, buscando textos que dialogassem com o horizonte de expectativas dos alunos – seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios. Essa orientação é dada por Bordini e Aguiar (1993), ao apresentar o método recepcional, propondo que o planejamento da leitura da literatura atenda, em um primeiro momento, ao horizonte de expectativas dos estudantes para, a seguir, rompê-lo e ampliá-lo. Dessa forma, também são princípios da abordagem utilizada:

- selecionar textos que atendam ao horizonte de expectativas dos alunos e explicitar essa relação na motivação para a leitura, a fim de tornar possível a concretização dos demais objetivos;
- ampliar, em um segundo momento, o horizonte de expectativas do aluno, através da apresentação de textos mais complexos, seja em relação à temática ou à construção.

Acredita-se que a seleção adequada de textos e o sucesso na motivação para a leitura sejam fundamentais para o desenvolvimento da aula de literatura, o que foi corroborado na prática de ensino realizada. Conforme se observou, o aluno não despande energia para entender um texto com o qual não se identifica.

A partir desses pressupostos, planejaram-se as seis aulas de literatura, abordando o Barroco brasileiro. A primeira aula foi utilizada como motivação para o desenvolvimento da unidade, através de atividades introdutórias à recepção dos textos. Nas quatro aulas seguintes, foram lidos e analisados poemas de Gregório de Matos e excertos de sermões do Padre Antônio Vieira. Na última aula, foi realizada a transferência e aplicação de leitura. Pontua-se,

novamente, que o fato de os textos abordados nas aulas pertencerem a um movimento literário se deve à solicitação da professora titular da turma de Ensino Médio, e não à adoção, por parte das autoras, da abordagem histórica no ensino da literatura. Isso constituiria uma contradição em relação ao posicionamento contrário a essa perspectiva, defendido neste estudo. Destacase, também, que a docente utilizava um livro didático de literatura, nos moldes já discutidos neste estudo, e determinou o assunto a ser desenvolvido para seguir a cronologia de movimentos literários apresentada no manual, sendo que os movimentos anteriores já haviam sido abordados.

Na aula de motivação para o desenvolvimento da unidade, foi ouvida e analisada a música “A melhor banda de todos os tempos da última semana”, da banda Titãs. A canção foi selecionada por dois motivos. Em primeiro lugar, porque se diagnosticou, através das respostas dos adolescentes a um questionário de sondagem, seu interesse por *rock* e temas da atualidade (política, questões ecológicas...). Dessa forma, acreditou-se que a música, que critica a forte influência da televisão sobre a população e alerta para a fugacidade da fama, além de possuir um ritmo do gosto dos alunos, pudesse atraí-los. Em segundo lugar, porque o recurso linguístico de maior destaque na letra é a antítese, que também tem relevância no movimento barroco. No desenvolvimento da aula, percebeu-se que a música não atraiu os alunos como esperado, provavelmente porque não se identificam tanto com a banda, embora a mesma explore o *rock*. Outro aspecto observado foi a grande dificuldade dos estudantes para compreender a música. Ficou claro que a maioria desses adolescentes tem um *deficit* de leitura significativo. Embora a primeira proposta não tenha funcionado conforme a expectativa, essa primeira interação confirmou as hipóteses sobre a inoperância da abordagem histórica da literatura, já que os estudantes têm sérias dificuldades de interpretação, e a importância do reconhecimento e atendimento do horizonte de expectativas do aluno para a escolha de textos adequados e instigantes.

Nas quatro aulas seguintes, foram lidos e analisados poemas satíricos e religiosos de Gregório de Matos (“Define a sua cidade”, “Ao casamento de certo advogado com uma moça mal reputada” e “Buscando a Cristo”) e excertos do “Sermão Vigésimo Sétimo” e do “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, ambos de Padre Antônio Vieira. Inicialmente, apresentaram-se poemas satíricos, pois se julgou que a crítica, a ironia e os palavrões presentes nesses textos dialogariam com os interesses dos alunos. A hipótese foi confirmada na aplicação. No primeiro poema explorado, “Define sua cidade”, há termos que remetem à desonestidade, “roubar”, e ao ato sexual de modo pejorativo, “foder”, o que impressionou e surpreendeu

muito os alunos, de forma que eles se engajaram na compreensão e interpretação do mesmo. O mesmo aconteceu na segunda aula, quando foi analisado o poema “Ao casamento de certo advogado com uma moça mal reputada”. A ironia utilizada pelo eu-lírico para falar sobre o casamento agradou muito, e, novamente, os alunos foram capazes de atribuir sentido ao texto, inclusive atualizando a temática apresentada. Coincidentemente, naquela semana, havia sido noticiada a morte de uma milionária argentina, de 80 anos, que havia se casado recentemente com um rapaz de 24 anos, deixando para ele sua fortuna. A estranheza que essa união causou foi comparada pelos alunos ao casamento por interesse criticado por Gregório. As atividades propostas constaram de questões sobre os poemas, propostas após a leitura, pela professora. Os alunos, em duplas ou pequenos grupos, exploravam os textos, orientados pelas perguntas. Após, era realizada a discussão das respostas e de outras questões relacionadas ao texto e levantadas pelos alunos. Em relação a esses poemas, abordou-se a ordem indireta dos versos, o vocabulário empregado, os mecanismos envolvidos na construção da ironia e da antítese, a estruturação (presença de mote; soneto) e a sonoridade (rima, ritmo, aliterações e assonâncias), a fim de chegar à temática de cada poema e à relação dessa temática com o contexto atual. Pontua-se que a ênfase foi dada aos processos de construção e não à sua nomenclatura, embora esta também tenha sido apresentada.

Na terceira aula, abordou-se “Buscando a Cristo”. De temática religiosa, o poema teve boa recepção, embora os adolescentes não tenham se identificado tanto com o texto, afirmando que não gostaram dele – preferiam os satíricos. Acredita-se que a identificação com os poemas satíricos tenha ocorrido em virtude de sua temática, que é mais próxima aos seus interesses. Nos mesmos moldes das aulas anteriores, explorou-se o eu-lírico, a interlocução estabelecida, as antíteses, o vocabulário, a sonoridade e a estrutura do poema, além da métrica dos versos. Esse último item foi acrescentado à unidade por solicitação dos próprios alunos, que questionaram a docente sobre versos decassílabos. Note-se que a maioria dos elementos explorados nos poemas é recorrente. Isso se explica pelo fato de que os textos compartilham o mesmo período literário e o mesmo autor e, principalmente, pela intenção de instrumentalizar os alunos para a leitura. Acredita-se que seja importante observar o mesmo fenômeno diversas vezes, de diferentes formas, para apropriar-se de seu funcionamento.

Na quarta aula, em que foram lidos excertos do “Sermão Vigésimo Sétimo” e do “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de Padre Antônio Vieira, também ocorreu a atribuição de sentido aos textos, os alunos viram na metáfora do “peixe grande que come o pequeno” (“Sermão de Santo Antônio aos Peixes”) a representação das relações sociais.

Entretanto, notou-se um menor interesse pelos sermões em relação aos poemas de Gregório, provavelmente em virtude da perspectiva religiosa dos sermões. Na análise dos sermões, enfocaram-se as relações intertextuais, o vocabulário, a pontuação, a construção da argumentação através de recursos como paródia, exemplos, comparações, perguntas retóricas e antíteses. Lembre-se que a percepção desses elementos serve para a atribuição de sentidos aos textos, sentidos esses que dialogam com a realidade dos leitores, estabelecendo uma relação responsiva com os leitores, como afirma Jauss (1994).

Na última aula, foram realizadas a transferência e a aplicação de leitura, momento em que os alunos tornam-se autores e atualizam o conhecimento construído durante a leitura compreensiva e interpretativa. Montou-se um painel com imagens e palavras sob o título “Por que o homem grita hoje?”. No painel, foram levantados temas como violência, falsidade, AIDS, corrupção, pobreza, entre outros. Discutiu-se a atualidade da leitura de textos barrocos, a partir da relação entre os problemas atuais e as questões presentes nos textos do século XVII. Professora e alunos concluíram que os textos literários barrocos lidos apresentam questões humanas que permanecem atuais, e sua leitura permite atualizar e refletir sobre tais temas, conforme comentários e registros:

Já existia a violência, a corrupção, a vagabundagem, a falsidade. As pessoas são as mesmas, preguiçosas, ambiciosas, tudo. (...) Aprendi que no passado eles já eram assim também. (ALUNO 1)

São temas que estão presentes na sociedade até hoje. Por exemplo no poema de Gregório de Matos, o furto hoje é violência, sequestro, o foder, prostituição. E no sermão do Pe. Antônio Vieira, o peixe grande que come o pequeno hoje é o rico que tira do pobre. (ALUNO 2)

Dessa forma, pode-se apontar como resultados da aplicação dos princípios teóricos e metodológicos apresentados em unidade de ensino sobre o Barroco brasileiro:

- construção de sentidos pelos alunos a partir de suas vivências, como observado, por exemplo, na atualização feita pelo aluno 2 dos termos “furtar” e “foder”, presentes no poema de Gregório de Matos, e da metáfora dos peixes utilizada por Vieira;
- participação e interesse nas aulas de literatura, especialmente quando houve maior identificação com os temas dos textos apresentados;
- desenvolvimento da capacidade interpretativa dos estudantes durante a execução da unidade. Embora tenham sido apenas seis aulas, observou-se uma maior capacidade de percepção e atribuição de sentido aos elementos dos textos literários por parte dos alunos.

Ainda é importante pontuar a diferente recepção dos textos de Gregório de Matos e de Pe. Antônio Vieira. Embora a análise dos sermões tenha envolvido apenas uma aula e fatores alheios ao planejamento tenham interferido em sua execução (disposição do grupo, clima, entre outros), percebeu-se que a temática religiosa não atraiu os estudantes. O mesmo aconteceu em relação ao poema religioso e aos satíricos de Gregório de Matos. Estes foram preteridos àquele, embora a simpatia pelo autor, já conquistada pelos textos satíricos, pareça ter garantido uma boa recepção ao seu texto religioso. Além da temática, é importante considerar, nessa situação, as diferenças de composição entre os textos de Vieira e os de Gregório. Os sermões possuem uma estrutura sintática e vocabular bastante específica, semelhante a textos bíblicos, com os quais os adolescentes têm pouco ou nenhum contato. Acredita-se que as características composicionais dos sermões aliaram-se à temática, gerando maior dificuldade de significação desses textos e menor interesse em sua leitura. Por outro lado, apesar dessas dificuldades, os textos foram lidos e discutidos, sinalizando que o trabalho proposto auxiliou os alunos a lerem textos bastante complexos.

Essas situações colocam em evidência a necessidade de abordar a literatura, no Ensino Médio, sob a perspectiva do texto e da leitura, com vista à formação de leitores competentes e autônomos. Além disso, sinalizam a importância de atender ao horizonte de expectativas dos alunos no início de cada unidade de literatura e de realizar a motivação para a leitura, buscando estimular o interesse do aluno pela obra. No caso das obras religiosas, não se acredita que elas devam ser deixadas de lado em virtude da menor aceitação dos alunos, afinal, é preciso ampliar seu horizonte de expectativas. Entretanto, uma maior exploração da motivação para a leitura, nesses casos, poderia contribuir para uma melhor recepção dos textos.

Considerações finais

A riqueza presente no texto literário, teorizada por diversos estudiosos, alguns dos quais foram citados neste estudo, é referenciada em poucas palavras por Bartolomeu Campos de Queirós: “Com o livro aberto sobre os joelhos, o longe vinha estar sob meus olhos; o mais preservado eu intuía e acreditava participar da intimidade re-velada pelo escritor. [...] Sem me perder de mim, pretensiosamente, me fazia o Outro” (2007. p. 31). É na significação do texto que o leitor se torna o “Outro”, como afirma Queirós, ou seja, modifica-se, enriquece-se, agrega as vivências proporcionadas pela leitura. É na experiência da leitura, na interação entre texto e leitor, que as potencialidades do texto literário se efetivam e se ampliam, graças à

atuação do leitor, que insere sua subjetividade nos vazios do texto e lhe atribui sentidos. A literatura só pode contribuir para a formação humana, cumprindo as funções mencionadas por Cosson (2006) e Jauss (1994), se ocorrer leitura. Como conceber, então, uma aula de literatura sem leitura? Ou uma aula de literatura como estudo histórico, sem fruição do texto?

O texto e o leitor constituem a essência da aula de literatura. Não apenas o texto, nem somente o leitor, mas ambos, em interação. Neste estudo, buscou-se apresentar uma perspectiva de trabalho que respeitasse esse pressuposto. Os resultados obtidos na prática de ensino sinalizam a eficácia da metodologia proposta, centrada na leitura e análise linguística. Essa abordagem da literatura, que prioriza a interação do leitor com o texto e parte do horizonte de expectativas do aluno na seleção de obras, demonstrou vantagens em relação à abordagem histórica dos livros didáticos, pois:

- motiva o aluno a viver a leitura como um momento de interação com o texto, ao apresentar obras com as quais ele pode se identificar e permitir que atribua sentidos a partir de suas vivências;
- instrumentaliza o aluno para outras leituras, pois enfoca a estrutura e o funcionamento dos textos artísticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos;
- estimula o hábito da leitura, ao proporcionar a aproximação entre alunos e textos literários;
- contribui para a formação de cidadãos, ao colocar o estudante em contato com o conhecimento humano e linguístico presente na obra literária.

Diante disso, acredita-se na mudança de abordagem do ensino de literatura no Ensino Médio como uma possibilidade para contribuir de forma mais significativa com a formação linguística e humana dos educandos. Nesse sentido, a proposta metodológica apresentada neste artigo se apresenta como uma alternativa possível para dar conta das necessidades educacionais que se apresentam.

¹ Artigo elaborado a partir da experiência de ensino vivenciada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa (PEES III), ministrada pela Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos e cursada durante o segundo semestre de 2007.

² Consultem-se, por exemplo, **Português: língua e literatura**, de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel (São Paulo: Moderna, 2000); **Português: literatura, gramática, produção de texto**, de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano (São Paulo: Moderna, 2004) e **Literatura brasileira: ensino médio**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo: Atual, 2000).

³ O planejamento e a execução da unidade de ensino foram realizados por Taciana Zanolla, uma das autoras deste estudo, então acadêmica do Curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul.

⁴ Todas as atividades da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa no Ensino Médio (PEES III) foram realizadas sob a orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos, que figura entre as autoras deste artigo.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Literatura brasileira: ensino médio**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Atual, 2000.

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

GALERIA de Arte da UFSC. Divulgação da exposição **Olhares**, de Franklin Joaquim Cascaes. Florianópolis, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MATOS, Gregório de. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Record, 1990. 2 vol.

MELLO, Branco; BRITTO, Sérgio. A melhor banda de todos os tempos da última semana. Intérprete: Branco Mello. In: TITÃS. **A melhor banda de todos os tempos da última semana**. [S.l.]: Abril Music, 2001. 1 CD. Faixa 2.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; MÜGGE, Ermani. **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2004.

SOARES, Magda. [s.d.] **O livro didático e a escolarização da leitura**. Salto para o futuro, Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Entrevista concedida em 07

out. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda_soares.htm>
Acesso em: 10 jun. 2008.

TEXTOS de Vieira. Disponível em: <<http://wsl.cemed.ua.pt/textosvieira/>> Acesso em:
01.nov.2007.