

DESENVOLVENDO A VISÃO CRÍTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE ROMANCES

Luana Mendes*

RESUMO: O gênero romance traz, em sua essência, a capacidade de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionando, assim, melhorias no contexto educacional na área das habilidades psicomotoras, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando. Diante disso, o presente trabalho apresenta a importância de se trabalhar com o gênero romance no ensino médio, para o desenvolvimento da visão crítica do educando. Foi realizada pesquisa bibliográfica com base nos estudiosos que se debruçaram sobre o tema proposto, e também pesquisa de campo-intervenção, tendo em vista que foram aplicados questionários para os docentes e discentes objetivando identificar as dificuldades e as possíveis melhorias na metodologia utilizada pelo docente. Abordou-se a prática de leitura de texto literário no ensino médio, a Estética da Recepção, a Teoria do Gênero Romance, análise dos questionários do professor e dos alunos no processo de desenvolvimento da visão crítica leitora através de romances e relato das ações metodológicas desenvolvidas na escola campo. Por tanto, o trabalho com literatura em sala de aula proporciona ao aluno mais oportunidade de estar em contato com o mundo da leitura, por isso é de fundamental importância que essa prática seja incorporada no cotidiano escolar visando ainda à contribuição desta para a escrita do aluno. Com isso, observa-se então que não basta ensinar a ler, mas é necessário criar o hábito da leitura para formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Visão crítica leitora. Ensino Médio. Gênero romance.

RESUMEN: El género romántico trae en su esencia, la capacidad de trabajo pedagógico para rápidamente novelistas narran episodios que retratan a un contexto histórico determinado, lo que permite una más interesante y emocionante para la lectura de los estudiantes. Así proporcionando mejoras en el contexto educativo en el área de las habilidades psicomotoras, influyendo en la capacidad de pensar, de situaciones de la creación de problemas que permitan al estudiante dibujar un paralelo entre el mundo de ficción y las experiencias reales, lo que le permite analizar los contextos experimentados por él y / o por las personas cercanas a él. Esta

* Graduada em Letra Português e Literatura e pós-graduada do curso: Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica – UNIDERP de Caxias – MA – BRASIL. lu_annagirl@hotmail.com

contextualización promueve el crecimiento, tanto para el estudiante como para la práctica pedagógica del profesor que está estimulando la clase, interactuando con los conocimientos previos, es decir, el conocimiento que vive el alumno. Por lo tanto, el presente trabajo muestra la importancia de trabajar con el género romántico en la escuela secundaria, para el desarrollo de la visión crítica del estudiante. Búsqueda bibliográfica se realizó sobre la base de los eruditos que han estudiado el tema, así como campo de investigación-intervención, dado que se aplicaron cuestionarios para profesores y estudiantes con el objetivo de identificar las dificultades y las posibles mejoras en la metodología utilizada por el profesor. Dirigido a la práctica de la lectura de textos literarios en la escuela secundaria, la estética de la recepción, la Teoría de Género Romance, el análisis de los cuestionarios del profesor y los estudiantes en el proceso de desarrollar una visión crítica a través de lector de novela y narrativa de las acciones metodológicas desarrolladas campo de la escuela. Por lo tanto, el trabajo con la literatura en el aula ofrece a los estudiantes más oportunidades de estar en contacto con el mundo de la lectura, por lo que es crucial que la práctica fue incorporada a la rutina de la escuela sigue apostando por la contribución de la escritura del estudiante. Con esto, se observa que no sólo enseñar a leer, pero hay que crear el hábito de la lectura para formar crítica y autónoma capaz de desarrollar una lectura crítica de los lectores del mundo.

PALABRAS CLAVE: Visión lector crítico. Género romántico de la escuela secundaria.

1 INTRODUÇÃO

A literatura acompanha o desenvolvimento das atividades humanas desde os domínios iniciais da escrita. Esses registros contam histórias de determinadas pessoas, comunidades ou, até mesmo, de nações que utilizam essa representação simbólica a fim de serem ouvidas, reconhecidas e compreendidas pelas demais. Ao longo do tempo, os estudos a respeito da atividade literária dividiram-se em segmentos diversos, motivando pesquisas variadas.

Com base nessas pesquisas, a narrativa romanesca constitui uma das estruturas construtivas essenciais com relação à história, pois se observa que o Romance é definido por uma relação ao real, por um modo de escrita, por uma temática e por um objetivo estético e moral em que o leitor vive as possibilidades humanas que nem sempre pode viver no seu dia-a-dia.

Por isso, trabalhar com o gênero romance em sala de aula, a partir de atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, é essencial para formar leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela.

Nesse sentido, a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, o exercício de reconhecimento da singularidade e das propriedades

compositivas que diferenciam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível apresentar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários: tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos hábitos de higiene, dos tópicos gramaticais e discursos desgastados sobre “prazer do texto”. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Nessa perspectiva, a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.

Com base nisso, o presente trabalho propõe desenvolver a visão crítica leitora junto aos alunos do Centro de Ensino “Eugênio Barros” de Caxias-MA do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks.

O estudo desta temática é de grande relevância pela ausência de trabalhos relacionando as duas obras. Com isso, o que difere a nossa proposta das demais é o fato dela desenvolver-se com a temática sobre Práticas de leitura crítica no Ensino Médio.

Neste trabalho, detectou-se como estão sendo realizadas as práticas de leitura de obras literárias no 1º ano do Ensino Médio da escola campo, onde na qual desenvolvemos a pesquisa e, ao mesmo tempo elaborou-se ações metodológicas, envolvendo a leitura de romances para ampliar a visão crítica leitora dos alunos, verificando as contribuições que a leitura crítica de obras literárias podem estabelecer para a formação do discente.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordou a prática de leitura de texto literário no Ensino Médio, para fundamentar este estudo foi necessário que houvesse a contribuição de alguns teóricos como Rildo Cosson (2006), Paulo Freire (2000) e Regina Zilberman (2003). O segundo capítulo abordou os referenciais conceituais e caracterizadores da estética da recepção, tendo como teórico Hans Robert Jauss (1994). O terceiro capítulo fará menção a teoria do gênero romance, enfatizando o histórico e conceituação e a relação do gênero romance com os aspectos educativos, para fundamentar este estudo foi necessário a contribuição

de teóricos como Georg Lukács (2000) e Massaud Moisés (2001).

Por último, tem-se o quarto capítulo que refere-se à aplicação do questionário aos professores e alunos para o diagnóstico preciso da realidade, e a partir disso, fazer as análises necessárias, ainda neste capítulo comentou-se sobre os procedimentos metodológicos, ou seja, de como foram as aulas na escola, as atividades realizadas, a reação dos estudantes durante esse período e algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas com os discentes tendo em vista o assunto em questão.

2 A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

O texto literário traz em si um caráter plurissignificativo, o que possibilita um debate mais aberto acerca das diferentes temáticas desenvolvidas no contexto escolar, pois a literatura tem um papel transformador e leva o leitor a estabelecer diálogo com diferentes tipos de textos, contribuindo, assim, para que ele se posicione criticamente face à realidade. Esse tipo de texto impulsiona o indivíduo a conscientizar-se de todos os seus direitos e saber lutar por eles, se constituindo como sujeito, criando novas relações em situações reais e situações de pensamento.

Com isso, mais produtivo do que definir Literatura, talvez, seja encontrar um caminho para decidir o que torna um texto, em sentido amplo, literário. A definição de literatura está comumente associada à ideia de estética, ou melhor, da ocorrência de algum procedimento estético. Um texto será literário, portanto, quando consegue produzir efeito estético, ou seja, quando proporciona uma sensação de prazer e emoção no receptor (COSSON, 2006). A própria natureza do caráter estético, contudo, reconduz a dificuldade de elaborar alguma definição verdadeiramente estável para o texto literário.

Para simplificar, pode-se exemplificar através de uma comparação por oposição. Vamos opor o texto científico ao texto artístico (literário): o científico emprega as palavras sem preocupação com a beleza, o efeito emocional, mas, pelo contrário, essa será a preocupação maior do artista. É óbvio que também o escritor procura transmitir ao leitor uma determinada ideia; só que, diferentemente do texto científico, o texto literário, além de transmitir essa ideia une-se a necessidade estética que toda obra de arte exige. O texto científico emprega as palavras no seu sentido dicionarizado, denotativamente, enquanto o texto artístico (literário) busca empregar

as palavras com liberdade, preferindo o seu sentido conotativo, figurado. Então, concluindo, o texto literário é aquele que pretende emocionar e, para isso, emprega a língua com liberdade e criatividade, utilizando-se do sentido conotativo ou metafórico das palavras.

Diante disso, é válido ressaltar que quando um texto literário é levado para âmbito escolar sem receber o merecido prestígio, o educador está negando aos seus educandos a possibilidade de descobrir o valor estético que pode ser explorado através de uma leitura prazerosa, pois, tal qual defende Soares (2000, p.19), a leitura é “uma forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”, e a escola tem o papel de contribuir para a valorização do texto literário, proporcionando a reflexão sobre arte e sobre a vida e despertando emoções que serão únicas para cada leitor.

No entanto, é de suma importância salientar que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica, pois, durante muito tempo, professores, alunos e pesquisadores vêm questionando a presença da literatura no ensino, já que ela só se manteve na escola por força da tradição e da sua utilização supostamente didática, para o ensino da gramática e o que mais interessasse ao currículo escolar.

Com base nisso, é indispensável verificar, ainda que brevemente, a constituição das relações entre educação e literatura no ambiente escolar; visto que o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola; as tragédias gregas, por exemplo, tinham como regra básica educar moral e socialmente o povo. Com isso, esses textos também criaram uma fórmula chamada horaciana, a qual fazia uso dos textos literários para a preparação dos jovens para o exercício da vida pública, tal qual aconselhou Horácio em sua *Arte poética – epístola aos pisões* (1990), essa foi uma forma de instruir deleitando, reunindo na literatura o útil e o agradável. Essa tradição deixa claro que a literatura servia tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (COSSON, 2006).

Portanto, observa-se que tem sido assim o ensino da literatura no ambiente escolar, o qual a função principal é de sustentar a formação do leitor e integrar esse à cultura literária brasileira; pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999), no capítulo sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, a literatura deixa de existir, com a justificativa de corrigir

o modo como a disciplina, na LDB nº 5.692/71, vinha separada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira).

Sendo assim, no Ensino Médio, o ensino da literatura restringe-se à literatura brasileira e portuguesa; dessa forma, a “leitura” de textos literários se resume às características dos períodos literários e ao nome dos autores e obras; construindo, assim, conceitos básicos que fazem referência à teoria literária (linguagem literária/referencial, gêneros literários, verso e prosa, ponto de vista narrativo etc) e a elementos da comunicação (Componentes do ato de falar – emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente, funções de linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, etc), os quais se acredita ser relevantes para lidar com o texto literário. Esse exercício mecânico com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na “leitura” de textos literários. Assim, a leitura e escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado: não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve.

Nessa perspectiva, a “não-leitura” se repete com os paradidáticos, ou, no jargão escolar, com a “leitura extraclasse”. Extraclasse não porque a maior parte se realize fora da sala, mas porque, é comum não se abrir espaço durante as aulas para discussão dos textos lidos pelos ou para os alunos. Com isso, a leitura desses livros, frequentemente, acontece para preenchimento da ficha de atividades que vem como suplemento do livro, e quando o professor aplica uma avaliação, as questões são elaboradas sobre fatos, nomes de personagens ou sua participação no enredo etc., geralmente, para “pegar” quem deixou de ler as obras.

Sendo assim, pode-se afirmar que a leitura promovida nesses moldes não está sendo adequada, porque as impressões de cada leitor não são verbalizadas e, conseqüentemente, compartilhadas, confrontadas com as dos outros. O professor não tem oportunidade de fazer a leitura das leituras dos alunos e por isso não age como mediador, mas como o que “mede”, através do número de acertos, a memória para fatos, nomes, datas, etc. No entanto, o professor não é o “vilão da história”, ele apenas reflete uma escola e uma formação docente cuja concepção de construção do conhecimento considera que, para aprender a ler e escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais. E que, para “criar o hábito da leitura”, seria suficiente ler “livros fáceis”, “adequados” à faixa etária e provar que leu através dos mecanismos de

controle já citados. Portanto, acredita-se que, dessa forma, ao completar o Ensino Médio, o aluno deverá estar apto, ou habilitado para ser um leitor de “verdade”.

Ante o exposto, pode-se declarar que, com frequência, a literatura se apresenta no Ensino Médio sob a forma de fragmentos de textos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados, para que assim, o educando possa se tornar um bom leitor. Além disso, as aulas que envolvem a leitura literária no Ensino Médio passam por problemas entre o distanciamento da realidade do educando com a praticidade imposta pela presença de vestibulares, pois a necessidade de “prestar contas” através desse famoso exame faz com que obras literárias sejam muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Sobretudo, acredita-se que cabe à escola articular este movimento, considerando todas as dificuldades ligadas a esse processo. Conforme salienta Mafra (1999, p.33) a escola precisa,

[...] Dialogar criticamente com este momento, traçar contornos mais consistentes para nossa atuação no que se refere àquele cidadão – leitor – em – construção talvez seja um dos passos na tentativa de sair da posição de “avestruz” em que a escola tem se encontrado em relação à problemática da leitura.

Para o autor, a leitura tem um papel fundamental a cumprir na escola, principalmente se seu ensino for adequado, pois a leitura literária é imprescindível, assim como sua análise, que, feita com o espírito crítico, só tende a aproximar cada vez mais o aluno do universo literário. Por isso, o autor ao comparar à escola a posição de “avestruz”, deixa claro que na prática, o que se observa é que a escola não vem desenvolvendo as atividades de leitura que favorecem a leitura de mundo, ficando apenas na superficialidade dos textos.

Diante desse fato, julga-se que a escola não está vencendo o desafio de promover a leitura literária e, dentre os vários fatores que contribuem para essa fragilidade, acredita-se que haja uma incompreensão do significado do ato de ler, o que afasta as atividades de leitura das práticas sociais comunicativas e acaba por resultar em atos de leitura produzidos no espaço escolar que não estão associados à vida cotidiana; pois, como defende alguns teóricos, a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive ou na relação estabelecida com a realidade:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994).

Diante disso, pode-se afirmar que ambos teóricos explicitam que a leitura é muito ampla e complexa, pois a questão envolve uma grande quantidade de respostas. Portanto, para se entender o conceito da leitura não basta procurar nos dicionários o significado da palavra. A leitura é um ato complexo que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais, possibilitando uma boa formação na vida do leitor, desenvolvendo o pensamento reflexivo e crítico, pois sabe-se que o mundo vive em constante mudanças e todos precisam estar inseridos nessas transformações, e a leitura funciona como peça fundamental para construção do saber e de um mundo melhor.

2.1 O Espaço da leitura na sala de aula

Todos nós estamos acostumados/as à presença de leitura na escola, por isso, reivindicar um espaço para o ato de ler pode parecer desnecessário. No entanto, o que acontece é que o espaço reservado à leitura na sala de aula confunde-se com o próprio ensino de gramática. Assim, não podemos afirmar que a leitura literária desapareceu do âmbito escolar, mas passou a ser tratada de forma equivocada; pois a inserção de textos literários em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade; mas deve buscar possibilidades de leitura numa concepção mais global de inserção social, formando leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes linguísticos, mas que sintam prazer na prática leitora. Foi pensando nessas questões de leitura com diferentes finalidades que se começou a discutir sobre a importância do ato de ler.

No Brasil, as abordagens sobre o ato de ler, seus problemas e condições de produção ganharam espaço por volta de 1980, motivada pela abertura política (RANGEL, 2004). Em 1990, os estudos sobre letramento começam a destacar-se, com pesquisas que procuravam compreender não só o “impacto social da escrita”, mas também a inserção dos indivíduos no universo da palavra escrita, em que se inscrevem os atos de ler e escrever. (KLEIMAN, 1995).

Nessa perspectiva, surgiram diversas interpretações sobre o ato de ler, em que se define que ler é decodificar palavras; ler é o processo que permite a relação entre

nós eo mundo. A leitura nos proporciona o conhecimento; ela é a expressão máxima da inventividade, da criatividade e da intelectualidade do homem, nos levando a uma viagem pelo imaginário. Assim, ler é apropriar-se do acervo de conhecimentos e experiências da humanidade; a leitura é a possibilidade da fruição do belo, da estética; é nutrir-se da tradição e da memória humana; sendo prazer que nos faz caminhar pelos espaços do sonho; “a leitura possibilita a vivência momentânea dos desejos, das vontades e dos anseios reprimidos ou impossíveis de serem concretamente realizados; a leitura permite ser o outro, estar no outro” (ALMEIDA JUNIOR, 2002, p. 133).

Diante disso, mesmo com tantos atributos positivos para o trabalho com a leitura em sala de aula, muitos docentes, inclusive os da disciplina Língua Portuguesa, sentem dificuldade para trabalhar com textos literários, de promover a leitura de livros, de contribuir para que alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, inclusive pelo fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto da leitura, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto dos leitores.

Com base nisso, a literatura, graças à inadequação e à maneira como é trabalhada didaticamente pelo(a) professor(a), acaba por adquirir sentido negativo, pois tal prática “se traduz em sua deturpação, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”, desenvolvendo no aluno resistência ou aversão ao livro e ao ato de ler (SOARES, 2001, p. 21).

Nesse contexto, é necessário criar situações de leitura diversificadas, pois, desse modo, a escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além de a escola contribuir para a leitura, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado. Paulino (2005, p. 4) alerta que “habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas”. Desse modo, a leitura de obras literárias precisa ser pensada em suas especificidades; já que o modo de ler Literatura precisa ser desenvolvido e a escola é o ambiente principal, onde tal aprendizagem deve ocorrer.

Sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, podemos observar que ele é

voltado para o ensino de períodos estéticos, ou seja, a historiografia apresenta uma visão cronológica dos fatos organizados do mais distante ao mais próximo; as análises e pesquisas afirmam o que, empiricamente, pode ser observado, existem tradições cristalizadas no ensino de Literatura. Mostra-se assim, o conceito de literatura, os gêneros literários e o cânone trabalhado numa perspectiva tradicional e, principalmente, o ensino empedernido da periodologia literária.

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei 9.394/96, para mostrar o novo perfil para o currículo do Ensino Médio baseado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta, verifica-se que a lei propõe que o Ensino Médio seja destinado à formação geral, em oposição à formação específica, promovendo o desenvolvimento de capacidades como: pesquisar, buscar informações, e também analisá-las e selecioná-las. O educando, nesse nível, deve ter a capacidade de aprender, criar e formular, ao invés do simples exercício de memorização. Esses objetivos, determinados pela LDB, conferem uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que ele é a etapa final da educação básica no país, dessa forma, preparando o jovem para a vida adulta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem em 1999, com base na LDB, com o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor no processo de ensino. Ao mesmo tempo, os PCNs viriam para corrigir um ensino descontextualizado e evitar a compartimentalização na educação. Essa mudança seria feita através da superação das disciplinas separadas, revigorando-as num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com a base curricular nacional organizada por áreas de conhecimentos.

Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas acredita que eles devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas. As áreas se dividem em três: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias envolvem as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

A disciplina de Literatura nos PCNs é restrita, uma vez que se apresenta interligada ao ensino da Língua Portuguesa. Contudo, pode-se delinear o que se espera dos professores de Literatura no Ensino Médio. Questionam-se, nos documentos, a importância de analisar a origem dos gêneros, das estéticas literárias e a inserção no contexto de produção/recepção, também as escolhas estilísticas dos

autores projetadas pela sua época literária e as diferenças entre os gêneros literários em relação à forma e época em que foram escritos.

No que se refere, especificamente, à história da literatura, os PCNs discutem a sua estaticidade e dispõem o seguinte:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto: uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 1999, p. 137).

Nesse sentido, o que se observa é a necessidade de resgatar os diferentes olhares de leitura de um texto. Não se deve ler um texto do século XVII com o mesmo olhar que se lê um do século XX. Não se pode ler Paulo Coelho com as mesmas intenções e olhares em que se lê Machado de Assis, o que não quer dizer que cada uma não terá o seu valor. Diante disso, podemos enfatizar que ler um texto, principalmente com alunos do Ensino Médio, impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, emancipatórios ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às vezes perigoso por distanciar-se da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor. O papel do leitor é tão importante que se faz necessário realizar uma distinção entre ledor e leitor, como bem assinala Perroti (1999). Entre um e outro vai uma grande distância. O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas, porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação, a leitura é definitiva. O olhar do leitor, no entanto, é móvel, indefinido, errante e criativo sobre o texto. Permite-se ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isso ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, o que o ledor não se arrisca a fazer. Com base nisso, podemos evidenciar a frase do grande educador Paulo Freire (2000, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Sendo uma das tarefas do professor inserir a criança e o jovem no mundo da leitura, incentivando o gosto pelo livro, o desenvolvimento do hábito da leitura. É o docente quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos, em que possam escolher de acordo com suas preferências e interesses propiciando-lhes fruição no ato de ler. Nesse sentido, vale lembrar que:

O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também

leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis. (CHAUÍ apud GERALDI, 1984, p. 81).

Para tanto, cabe ao professor ensinar a seus alunos atitudes, escolhas, ou seja, ações intelectuais que permitam ao leitor colocar a compreensão como objetivo de sua leitura e que aprenda a mobilizar várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo.

Segundo Zilberman (2003, p. 28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais”. Assim, o primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Pennac (1993, p. 80) salienta que “o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura”.

É então, papel do professor, nesse contexto, criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções. Assim, será possível um encontro do educando com o texto, condição fundamental para:

se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica... Proibir-se completamente *rodear o assunto*.
Leitura presente. Ler e esperar.
Não se força uma curiosidade, desperta-se.
Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer que vai puxar outra pergunta... (PENNAC, 1993, p. 121).

Portanto, conclui-se que a leitura é o fio condutor das experiências dotadas de sensibilidade, que seduz, desperta questionamentos, emociona e transforma, permitindo ao leitor uma melhor organização do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. Diante disso, Petit (1999, p. 74) afirma que a leitura pode ser “um caminho privilegiado para conhecer-se a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria vida [...] para dar forma a seus desejos e sonhos”. Assim, quando se consegue vencer os limites do acesso ao texto, muitas são as possibilidades oferecidas para uma leitura de qualidade, especialmente quando se compreende que esse mundo inacabado aberto pela literatura não é onde se prende conteúdos, nem

comportamentos, mas um lugar de experiências do sujeito, que mostra a língua para além do nível pragmático.

2.2 Uma visão crítica sobre a leitura de texto literário no ensino médio

Tem-se o pressuposto que no Ensino Médio, o estudo da Literatura possui por objetivo construir conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, pois essas ferramentas são indispensáveis para lidar com o texto literário. Pressupõe-se que essa meta é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois delimita que, no Ensino Médio, seria adequado abordar “os rudimentos da história e da teoria da literatura, o conhecimento teórico sobre o fenômeno literário”, mas na realidade nos deparamos com algumas dificuldades tanto do aluno que não teve o interesse de ler incentivado quanto do professor que utiliza metodologias equivocadas ou mal planejadas, oprimindo o conhecimento prévio do aluno. Todas essas questões inibem e obstruem o incentivo à prática de leitura e produção textual.

Com isso, conclui-se que o trabalho diversificado e criativo com a leitura literária tem sido cada vez mais necessário na escola atual, tendo em vista as crescentes transformações e exigências da nossa sociedade quanto à capacidade de ler e interpretar textos. Porém, para isso, precisamos saber qual é o papel da escola na formação de um cidadão crítico, participativo, de um cidadão-leitor e se a escola e as aulas de Língua Portuguesa têm se preocupado com a formação de leitores, pois, atualmente, percebe-se que os alunos ao chegarem no Ensino Médio apresentam imensas dificuldades de leitura; interpretação de textos e que as aulas de Língua Portuguesa, em grande proporção, até então, não estão privilegiando a leitura e sim a gramática normativa. Essa abordagem tradicional da linguagem é uma das causas para as dificuldades dos alunos na área da leitura.

Nesse sentido, Pereira (2009 p. 9) afirma que: “O ideal é que a escola tenha um local destinado ao armazenamento de livros”, pois é dever da escola ter um local seco e arejado, bem iluminado, que possibilite uma boa formação de leitores. A autora também ressalta que é necessário dar condições ao aluno de buscar na leitura aquilo de que necessita, evitando, por conseguinte, os preconceitos e acreditando que todo texto poderá abrir um leque de ideias, criando, assim, a confiança do aluno para com a pessoa que o orienta para a leitura.

Nesse sentido, o professor pode contribuir para que os alunos desenvolvam o processo de leitura sem perder seu caráter lúdico e prazeroso, pois o estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em grupo e fazendo o ato de ler algo cotidiano que se torne simples e natural.

No entanto, pode-se afirmar que a relação leitura e literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio enfrenta dificuldades diante da prática pedagógica, pois se percebe que não há interação entre o aluno e o texto literário; os discentes não entendem que se trata de uma linguagem artisticamente trabalhada e não compreendem seu vocabulário, que, muitas vezes, é de outro século, os educandos criam um distanciamento em relação à literatura e acaba aceitando a interpretação do professor sem promover um diálogo com o texto.

Diante disso, o professor deve trabalhar com o intuito de promover a leitura como um ato significativo e prazeroso, buscando estratégias que desenvolvam no educando o prazer pela leitura, pois ele encontra-se numa realidade que vem afastando-o cada vez mais do ato de ler. Aspectos como: computadores, videogames, TV, celular, o acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo têm ocasionado em considerável escala pouco interesse pela leitura e por consequência dificuldades marcantes verificáveis na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, inadequações ortográficas e poucas produções significativas dos alunos.

Nesse sentido, sabemos que, para mudar este fato, o hábito de leitura dependerá de uma vinculação no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar e criticar. O discente deve perceber que a leitura é o instrumento-chave para alcançar as competências necessárias para uma vida de qualidade, produtiva e com realização; que a leitura é a porta de entrada para ser uma profissão de qualidade.

Assim, estimulando a leitura, faremos com que nossos alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, desenvolvendo nos discentes uma visão crítica de mundo, a percepção das múltiplas formas de expressão da linguagem e sua habilidade de leitor proficiente dos diversos textos representativos de nossa cultura.

Nessa concepção, infelizmente, conclui-se que a escola brasileira, de forma geral, preocupa-se mais com quantidade do que com qualidade, focalizando-se na quantidade de livros que os educandos devem ler pela sequência inteira das escolas

literárias, abrangendo autores representativos e obras. Diante disso, segundo Zilberman & Silva (1990), “a literatura perdeu o caráter educativo que possuía na antiguidade e vive uma crise no seu ensino, no que diz respeito a finalidades e objetivos”. Com exigência da leitura de obras, no currículo da disciplina de Literatura, selecionadas em razão de provas de vestibular, ocorre desafio ao professor de desenvolver o seu ensino tendo em vista a necessidade de estimular o aluno, sensibilizando-o para ler e produzir sentidos a partir dessas leituras obrigatórias.

Nessa perspectiva, o ensino significativo de literatura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzir sentidos tanto na posição de sujeitos leitores quanto na posição de sujeitos produtores de textos. Considera-se, a partir dessa posição pedagógica, que o jovem não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta de respostas a questões de interpretação. Propõe-se que o ato de ler seja mais uma situação de vida que permita ao jovem produzir sentidos na relação com o texto escrito, sem apenas repeti-lo, mas estimulando o processo de criação de sentidos seus sobre o discurso do outro, nas obras sugeridas para leitura.

Diante disso, o aluno leitor deve ser estimulado a sentir prazer na aprendizagem, a buscar significados em suas leituras, sendo capaz de analisar a condição sócio-histórica em que a escrita do texto lido se realizou e possíveis inferências desses fatores em termos de interpretação desse texto. Assim, o aluno precisa sentir-se livre do seu lugar de submissão para que possa agir na linguagem de maneira a produzir sentidos seus sobre a leitura dos textos literários. Ao mesmo tempo, é necessário que o adolescente conheça, na escola, os aspectos estruturais e semânticos de um texto escrito, para que consiga estabelecer essa interlocução pela escrita.

3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

O último século presenciou o desenvolvimento da ciência que busca avaliar os textos literários, ou seja, a crítica literária. Dentre as suas diversas formas de manifestação que surgiram no século XX, podemos encontrar uma, que, diferentemente das suas antecessoras, sua preocupação não está calcada somente na linguagem ou no texto, mas no leitor e na sua experiência de leitura, tornando o leitor seu principal objeto. A essa nova forma de crítica podemos chamar de “Estética da Recepção”.

A Estética da Recepção surgiu a partir da necessidade de priorizar a leitura e recepção de textos literários, diferenciando-se dos métodos tradicionais de análise textual até então utilizados. Esse novo método foi influenciado pelos teóricos alemães da escola de Constança: Ingarden, Gadamer, Jauss e Iser que passaram a estudar a literatura como fenômeno social; a figura do leitor, comparada a do texto, ganhou, com efeito, uma nova autonomia. A partir de então, a Literatura aparecia sendo mais ou outra coisa que não apenas o texto fechado em si mesmo, transformando-se num momento essencial da comunicação social (LEENHARDT, 2000).

Essa teoria centrada no leitor data de 1967 por ocasião de uma aula inaugural de Jauss, na Universidade de Constança. Os métodos utilizados por esse teórico eram considerados desinteressantes por trabalharem o conteúdo de uma obra sem relacioná-lo ao momento histórico, nem refletir sobre as alterações sofridas em mudanças contextuais. Assim, a investigação literária mudou de foco, passando do texto, enquanto estrutura imutável, para o leitor e suas expectativas com relação ao texto. Com isso, a elevação da figura do leitor ia impor ao debate o que estava até então largamente ocultado: uma parte do real irrecusável dentro do processo da significação literária, o real da leitura, o real do leitor e de seu mundo. Com base nisso, Jauss constatou que cada leitor reage individual e particularmente a um texto, e que este fato nos leva à compreensão de uma obra em seu tempo, condicionando a ação do texto, pois, a qualidade da obra de nada adianta sem leitores; já que o leitor crítico participa ativamente da obra conforme seu horizonte de expectativa relacionado com o da obra através das experiências trazidas por ele no ato da leitura, pois sem esta experiência será difícil uma relação comunicativa entre o texto e o leitor.

Diante disso, a Estética da Recepção pode ser explicitada como um procedimento interpretativo que examina o papel do leitor na literatura e entende o texto como um processo de significação que só se materializa no ato da leitura. Portanto, para a Estética da Recepção, para que a leitura aconteça, o leitor é tão importante quanto o autor; pois, a partir da leitura de um texto, podemos observar se, em algum momento, houve prazer estético, de forma que o leitor sentiu-se co-autor da obra, ou se a obra modificou a percepção de mundo do leitor, ou, ainda, se o prazer sentido com a leitura da obra libertou o leitor de seu cotidiano a ponto de motivá-lo a julgar o lido e nele se envolver.

Portanto, podemos evidenciar que o leitor nem sempre teve um papel privilegiado no processo da análise e da crítica literária. No entanto, estudiosos

perceberam que o papel do leitor e os pontos de indeterminação do texto são fundamentais para que ocorra a interpretação. Nessa perspectiva, conclui-se que o estudo da literatura exige um conhecimento dos conceitos de crítica literária e também de suas diferentes abordagens, com base nisso, vamos destacar os referenciais conceituais e caracterizadores da Estética da Recepção.

3.1 Referenciais conceituais e caracterizadores

A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921 – 1997) em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha. Na palestra, com o título de *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* Jauss faz uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca deles. A conferência de Jauss é publicada, em 1969, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, após a ampliação de algumas ideias pelo autor. Assim, segundo Eagleton (2006), podemos enfatizar que a Estética da Recepção:

Examina o papel do leitor na literatura e, como tal é algo bastante novo. De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferenciada atenção para o leitor, nos últimos anos. (...) Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.

Sendo assim, de acordo com sua posição histórica e experiências anteriores, o leitor vai conquistando, aos poucos, seu papel como produtor de sentidos, pois a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas: estéticas pela comparação com outras obras já lidas e históricas pela compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.

A experiência é estética no sentido mesmo da palavra, comprovada desde a poética de Aristóteles, quando a *aisthesis*, como capacidade receptiva, se subdivide e dá origem a *catharsis*, que é um movimento de transposição afetiva e cognitiva que permite à estética da recepção chamá-la de aplicação (JAUSS, 1979). A leitura

confronta o texto com o plano da experiência vivida do sujeito leitor (sujeito individual e público), põe em ação um processo analógico, alegórico, ou seja, que traduz o que é expresso no contexto da obra num outro contexto envolvido pela leitura: o contexto do sujeito, atribuindo-lhe um papel criativo no desenvolvimento da leitura, ao mesmo tempo que garante a função emancipadora da arte.

A interação texto-leitor é o exercício de interpretabilidade do significado mais profundo da literatura, na medida em que revela a forma como cada autor, em sua escrita polissêmica, instiga o leitor a adentrar nos mistérios da condição humana. O texto inexistente sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo de conhecimento o texto se inscreva. É no cruzamento de vozes – do autor e dos leitores – que os seus sentidos vão-se constituindo e outras leituras ou outros textos vão-se configurando numa constelação de saberes e conhecimentos que se mesclam e se interpretam como numa partitura de muitos acordes. Cada um se matiza de outros tantos sons trazidos da vivência coletiva e pessoal de cada leitor. A experiência é, inegavelmente, a grande personagem dessa narrativa.

Essa concepção de arte literária centrada na atuação do leitor diverge dos enfoques tradicionais, voltados para a obra e seu produtor, essa teoria atenta para a leitura como atividade que dá existência e legitimidade à literatura. Entram em jogo, então, as relações entre o texto e seu leitor, através da dinâmica da pergunta e da resposta, de lado a lado. Isto é, a obra literária é portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indicações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante. O diálogo ocorre entre leitor e obra, e não com seu produtor; dessa forma cada um vai colocando questões e dando respostas possíveis, segundo seu momento histórico. Assim, o texto literário é simbólico, ele permite leituras plurais, podendo ser interpretado sempre de um modo novo.

Sendo o texto literário uma estrutura concebida a partir de indicações, de pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. Por esse motivo, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social, pois a visão daqueles que leem se juntam a do autor e completam seu trabalho de criação, já que ler é ser capaz de extrair de cada história uma lição, de cada ato um ensinamento, de cada acontecimento um aprendizado. Assim, o livro adquire sentido e interfere nas

relações humanas, em todas as situações.

Nessa perspectiva, a tradição da leitura literária na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. Aparentemente, é a voz do escritor que impera, na medida em que o leitor se orienta exclusivamente pelo que o texto aporta. Essa tem sido ainda prática em muitas escolas. Isto significa dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando, de alguma forma, a intenção do autor de provocar o leitor a interagir com seu texto.

Com base nisso, recuperar a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a leitura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular, instituindo a classificação das obras em escolas e gêneros literários, sem falar nas fichas de leitura, nos velhos exercícios de interpretação e breves comentários sobre o autor, a obra, seu tempo e a escola literária a qual pertence. Tal procedimento de ler o texto literário deveria ser produtivo para que o leitor, ao dialogar com a obra literária, preencha as lacunas textuais a partir de seus conhecimentos prévios, imaginação e sensibilidade.

Nesse sentido, as investigações no campo da estética da recepção têm “possibilitado à crítica compreender os efeitos produzidos pelos discursos literários em grupos de leitores, têm permitido ampliar o conhecimento e rever os mecanismos e as práticas de leitura e análise” (TURCHI, p. 33). À medida que a pesquisa em leitura avança, alargam-se os campos interdisciplinares, pela necessidade de dar conta da complexidade cultural do mundo contemporâneo. O estudo da literatura, por exemplo, já não pode se ater tão-somente a autores e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é, através dele, que os textos adquirem sentidos.

Portanto, pode-se evidenciar que a crítica de Jauss à história da literatura baseia-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária ordena as obras de acordo com tendências gerais: ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de vida e obra” (JAUSS, 1994, p. 6).

Jauss (1994) argumenta que a história da literatura, ao seguir um cânone ou descrever a vida e obras de alguns autores em sequência cronológica, deixa de contemplar a historicidade das obras, desconsiderando, portanto, o lado estético da criação literária, uma vez que a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-

somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade.

Devido a essa possibilidade de atualização da obra literária, resultado efetivo do ato da leitura, ela deixa de ser um monumento e passa a ser considerada como um acontecimento literário, porque, ao ler uma determinada obra, o leitor a vivencia e a relaciona a outras leituras. Conforme Jauss, o leitor “percebe-lhe a singularidade em comparação com essas e com outras obras já conhecidas e adquire, assim, um novo parâmetro para a avaliação de obras futuras” (1994, p. 26). Assim, a literatura como acontecimento só se cumpre a partir da expectativa dos leitores, críticos e autores ao experienciar a obra.

Com base nisso, o leitor exerce uma relação singular na recepção do texto literário, pois o valor estético de uma obra literária será medido pela recepção inicial em comparação com outras obras lidas. Isso significa que a sucessão de recepção de textos lidos determinaria o significado histórico e o valor estético deles. Sobre esse aspecto, Jauss demonstrou que a historicidade da literatura se manifesta na experiência real do processo de recepção da obra literária por um leitor, num determinado momento histórico: “A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p 24, grifo do autor). Nessa perspectiva, a experiência literária do leitor advém de um “saber prévio”, isso significa que são levados em conta alguns saberes literários (gênero, estilo, técnicas narrativas, etc), como também a experiência da vida do leitor (histórica, política, ideológica).

Diante disso, a obra literária se concretiza a partir do momento em que é lida por um leitor inserido num determinado espaço e tempo. Ela pode ser bem recebida ou rejeitada no momento de sua recepção, pois depende das preferências do leitor. Nesse sentido, a experiência estética decorre do grau de identificação do leitor com a obra, envolvendo o conhecimento e o prazer nessa experiência de leitura, pois os textos literários contêm elementos de indefinição, os quais permitem condições de comunicação entre o texto e o leitor, levando-o a fazer parte da produção e compreensão intencional da obra. Com base em Zilberman (2001, p.51),

A participação não se limita ao mero preenchimento dos vazios plantados pelo texto: como as orientações que recebe nunca estão plenamente definidas, dispersando-se ao longo do conjunto de palavras e sendo, às vezes, deixadas a seu critério, o destinatário é convidado a integrar-se no

processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela.

Sendo assim, o leitor interfere criadoramente no texto, dialoga com ele, num ato de comunicação legítimo. O diálogo, contudo, não é capaz de mostrar o quanto precisas são as apreensões feitas pelo leitor. Isso se dá porque, neste caso, não é possível assegurar o controle da fluência comunicativa pela ausência de um quadro de referências. O ato de ler, portanto, é duas vezes gratificante: primeiro, pela possibilidade de o sujeito descobrir-se no texto, no contato com o conhecido; segundo, na descoberta de modos alternativos de ser quando experimenta o desconhecido. Quanto mais leituras o leitor realiza, maior será a ampliação de seus horizontes, mais ativa será a interação com os textos estudados. A construção do leitor se dá quando este é capaz de lançar outro(s) “olhar” (es) ao texto, quando a sensibilidade e a fruição vão fazê-lo construir suas próprias leituras, sejam verbais ou visuais.

Diante disso, a teoria literária não foi o primeiro passo de Hans Robert Jauss para estabelecer uma formulação da reconstrução das expectativas dos leitores contemporâneos à obra, ele já havia abordado outras perspectivas de encarar o papel do leitor, colocando-o na posição de um terceiro elemento na formação da história da literatura, concluindo que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social, precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da representação. Ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. Analisando essas questões, Jauss constatou a necessidade da relação dialógica realizada entre o leitor e o texto.

4 A TEORIA DO GÊNERO ROMANCE

Em meio ao surgimento da Primeira Guerra Mundial (século XX), o crítico Georg Lukács deu início “A Teoria do Romance”, uma teoria que surgiu sob um estável estado de incertezas culturais contemporâneas frente à situação mundial. Lukács, em “A Teoria do Romance”, faz uma breve comparação entre o mundo grego e o contemporâneo, em que, no primeiro, se tem um idealismo subjetivo (marcado pela epopeia), partindo de um mundo ideal e adequado; já no segundo, o idealismo torna-se objetivo (marcado pelo romance). Portanto, é nessa diferença, na qual se relaciona a questão histórica e filosófica, que é possível estabelecer uma

comparação entre esses dois gêneros, e observar a constituição do romance.

Epopéia e romance, ambas as objetivações da grande épica, não diferem pelas intenções configuradoras, mas pelos dados histórico-filosóficos com que se deparam para a configuração. O romance é a epopeia de uma Era para a qual atotalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2000, p. 59).

Com isso, o autor deixa claro que cada gênero foi gerado por sociedades distintas, nas quais se torna evidente que o gênero literário (ou qualquer aspecto estético) não é simplesmente o resultado da criação inventiva de autores, mais sim o resultado da reflexão sobre a condição social humana.

Nessa perspectiva, Lukács, em seus estudos sobre “A Teoria do Romance”, deixa evidente que, no gênero romanesco, há uma contestação à sociedade capitalista, ou seja, o autor busca dar uma resposta à “cegueira” da sociedade quanto aos valores morais que estavam baseados exclusivamente no dinheiro, tornando-a cativa de um mundo cheio de convenções em que o homem era obrigado a seguir regras impostas pela sociedade capitalista. Em contraposição, a epopéia representa um mundo em que os valores de um personagem correspondem aos valores da comunidade, em que não se isola, nem sente o horror a falta de adaptação ou aversão a outros seres que vivenciam valores tão opostos aos seus. Com base nisso, os personagens da epopeia têm os mesmos ideais de seu grupo:

Cada personagem que aparece [na epopeia] está à mesma distância da essência, do suporte universal, e portanto, em suas raízes mais profundas, todos são aparentados uns aos outros; todos compreendem-se mutuamente, pois todos falam a mesma língua, todos guardam uma confiança mútua, ainda que como inimigos mortais, pois todos convergem do mesmo modo ao mesmo centro e se movem no mesmo plano de uma existência que é essencialmente a mesma (LUKÁCS, 2000, p. 42).

Diante deste contexto, observa-se que o Romance é o gênero narrativo mais conhecido; segundo Motta (2006, p. 25), é a “forma dominante com que a narrativa atingiu seu círculo de divulgação e expressão mais alto, a ponto de tornar-se quase sinônimo de narrativa”. O Romance nos permite refletir, através de suas narrativas, sobre o contexto social de uma determinada época.

O romance nos mostra que os valores nos quais a sociedade está fundamentada necessitam constantemente ser rediscutidos, e a compreensão que alcançamos com a leitura de romances, determinada pelo conhecimento de mundo do leitor, é muito mais precisa do que a existência do homem transformado em

personagem.

Quando lemos um romance, dizemos que um fato, um ato ou um pensamento são inverossímeis, em geral, o que se quer dizer é que na vida seria impossível acontecer coisa semelhante, pois o limite do Romance é o limite da vida do personagem, a ação se constrói em torno de um período de tempo que não é facultativo. A trajetória do personagem tem de ser apenas suficiente para que uma parcela do mundo seja enfocada, pois na realidade existem pessoas de comportamento semelhante ao do personagem da narrativa. Assim, o romance retrata a vida, o mundo, dentro de uma história fictícia.

Diante disso, o gênero romanesco apresenta em maior ou menor escala traços da vida comum, os que oferecem uma maior aproximação com a realidade. Nos enredos do Romance, foram e são retratadas cenas que se relacionam à vida íntima familiar, aos ambientes caseiros, situações rotineiras do cotidiano, expressando o homem comum nos seus sentimentos de amor, dor, felicidade, rejeição, insegurança os anseios de sucesso e ambição entre tantas sensações e dramas que compõem a alma humana. Esta forma narrativa também traz em seu enredo temas polêmicos e tabus nunca antes tratados na epopéia, como a mistura de classes sociais, intrigas, trapaças, amores e desamores.

4.1 Histórico e conceituação do gênero romance

O Romance é o gênero narrativo mais conhecido e sobre o qual há várias repercussões em relação à definição: muitos ainda o veem como o gênero ligado ao amor, ao lirismo. Sabe-se que nem sempre isso ocorre e que suas raízes não apontam nesta direção; pois se denomina Romance porque remonta há vários séculos. Não assim a forma literária, em prosa, que veio a revestir. O romance surge, como o entendemos hoje em dia, nos meados do século XVIII: aparece com o Romantismo, revolução cultural originária da Escócia e da Prússia (MOISÉS, 2001, p.159).

Segundo Hegel (1993), o romance seria a epopeia burguesa moderna. Essa denominação se dá ao fato de o romance ter se firmado logo depois do crescimento da industrialização no séc. XVIII, momento em que a epopeia era sufocada, e no qual o romance ascendeu, substituindo-a. A obra que é considerada o primeiro romance por alguns é *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, escrita em 1600. Apesar de essa ter sido uma tentativa de Cervantes de parodiar a novela de

cavalaria, a obra ficou tão conhecida que deu margem ao crescimento desse tipo de narrativa que, como já foi dito, veio substituir o gênero em decadência: a epopeia. Assim, esse gênero tornou-se uma literatura feita, para, especialmente, a nova classe ascendente: a burguesia. Ficando conhecido como o porta-voz das ambições, desejos, veleidades, ópio sedativo ou fuga da mesmice cotidiana. Entretenimento, passatempo duma classe que inventou o lema de que “tempo é dinheiro” (MOISÉS, 2001, p.159).

Para James (1995), um romance, em sua definição mais ampla, é uma impressão direta e pessoal da vida a partir da vida, ou seja, o escritor, em seu momento de inspiração criadora, tem consciência de um “real” como referência para o romance, pois o romancista ordena e unifica racionalmente os dados recolhidos por sua sensibilidade segundo um modelo que apenas rege a obra escrita, e não o mundo real de onde sua intuição partiu. A partir da execução, as impressões são potencializadas e multiplicam-se indefinidamente, através do tempo e das sucessivas leituras de “um mesmo” e de “muitos leitores”.

A vantagem do artista, o que James chama de luxo, assim como seu tormento e sua responsabilidade, “é a de que não há limites para o que ele quiser tentar como executante - não há limites para seus possíveis experimentos, esforços, descobertas, conquistas.” (JAMES, 1995, p. 26-27). É preciso evidenciar que não só a criação, mas também a leitura de um romance é uma espécie de “sonho acordado”, no qual o leitor se liberta das amarras da realidade e vai ao encontro de outra dimensão, mesmo que seja uma dimensão diretamente relacionada ao real, pois o romance não é significativo porque descreve um destino alheio, mas porque esse destino pode ser semelhante ao nosso próprio destino.

Podemos perceber a relevância do romance por edificar uma visão totalizante do universo. De acordo com Moisés (2001, p. 165):

O romance pode, mais do que o conto, a novela e a poesia (mesmo a de caráter épico, segundo nosso entendimento da matéria), apresentar uma visão global do mundo. Sua faculdade essencial consiste em recriar a realidade: não a fotografia, recompõe-na; não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original.

Portanto, um romance é uma obra viva, e à medida que ele vive será renovado, em cada uma de suas partes há alguma característica das dimensões do humano. As personagens do romance vão desempenhar um papel e o apreciador deste gênero

reconhecerá essas personagens em seus amigos e conhecidos, observando a conduta destes baseando-se nas aventuras daquelas e vice-versa.

Diante disso, sua estrutura é complexa, não apresentando apenas um núcleo, e sim várias tramas ligadas ao eixo principal da narrativa. Não apresenta uma linguagem específica do gênero; esta varia de acordo com o autor, da trama e das características das personagens e de seus ambientes. Foi justamente por isso que, por longo tempo, a leitura desse gênero foi construída a duras penas. Não é novidade o constrangimento sofrido por aqueles que se dedicaram a um gênero destituído de um modelo capaz de orientar sua leitura e escrita. Assim, esse gênero não possuía uma série de procedimentos de interpretação como aqueles exigidos pelos gêneros clássicos, tornando-se acessível a qualquer um que porventura soubesse ler ou mesmo ouvir. Daí, diversas vezes a crítica referir-se a ele como um gênero destinado ao povo, a quem se atribuía certa incapacidade para compreender literatura séria.

Por isso, o gênero romance foi supostamente destinado às mulheres, acreditava-se que pudesse, inclusive, representar verdadeiro perigo aos costumes, fazendo-as comportar-se tal qual as heroínas, nem sempre consideradas modelo de conduta ou até mesmo desejar viver como elas, tornando-se insatisfeitas com suas próprias vidas, tal qual ocorreu a Ema Bovary, personagem do romance “Madame Bovary”, de Flaubert. Neste ponto, recupera-se a frase de James (1995, p. 21): “A única razão para a existência de um romance é a de que ele tente de fato representar a vida.” E acrescenta-se o entendimento de Chaves (1991, p. 42) acerca do fascínio que o romance exerce sobre o leitor: “Não se procura um livro para fugir à vida, mas sim para viver ainda mais, viver a vida das outras personagens, em outras terras, outros tempos. Ainda é o desejo de viver que nos leva para a leitura dos romances”.

Com base nisso, o poder do romance é ilimitado, porque o leitor se esquece de tudo o que não é dele, aprende a preencher, neste espaço surpreendente, sua própria existência e descobre como sabia pouco a seu respeito e como pode potencializar o conhecimento sobre si mesmo. O mundo pós-leitura é consideravelmente diferente do que já fora experimentado.

Portanto, não é de se estranhar que seu processo de escolarização representasse verdadeiro desafio ainda no século XIX, pois somente permitiram a sua inserção nas escolas quando o século XX anunciou sua chegada. Diante disso, talvez tenham concluído que ler e analisar romances fosse uma boa maneira de controlar o que lhes parecia incontrolável: as escolhas do público leitor. Ao pretender interferir

nessas escolhas, dando a ler uma parcela seleta das obras disponíveis no mercado e procurandodeterminar as regras de avaliação e composição do gênero, a instituição escolar acabouvalorizando a leitura de romances.

Diante da inserção do romance em âmbito educacional, faz-se necessário explicitarmos acerca da tipologia e elementos que compõem o gênero. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que existem tantos tipos de romance quanto os ângulose planos em que pudermos situá-los, porém para simplificarmos, podemos adotar a classificação proposta por Samuel (1985, p. 88) que destaca a evolução do romance e com isso sua classificação em: de aventuras, romance social e de costumes, romance psicológico e sentimental, romance gótico, também chamado de romance negro, e o romance histórico. É válido ressaltar que cada tipo pode ser enquadrado num critério, e os vários critérios podem ser divididos em grupos conforme a semelhança entre eles. No entanto, não é possível, aqui, entrar nos detalhes de cada um desses tipos romanescos;é possível dizer apenas poucas palavras sobre os mais importantes.

- **O Romance de Aventuras**

Nesse tipo de romance não há preocupação com a verossimilhança, o que lhe permite o exagero em ações inesperadas. O herói desse tipo de romance é, em geral, um personagem simpático que é arrancado da sua vida cotidiana e se vê obrigado a confrontar circunstâncias extraordinárias de grande perigo. Assim, essas obras apresentavam lugares exóticos, situações extremas de sobrevivência, ações de grande coragem e inteligência. Exemplos mais célebres: *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson e *As Minas do Rei Salomão*, de Rider Haggard.

- **Romance Social e de Costumes**

Desenvolve tema ligado à vida social; em outras palavras, tem como principal característica retratar e criticar os costumes da sociedade. Os personagens centrais (os heróis) deixam de ser o aristocrata com os seus rígidos códigos de honra e seus valores típicos da nobreza, para serem homens comuns, normalmente de origem burguesa ou plebéia, e que vivem dramas corriqueiros. No Brasil o romance urbano ocupou-se principalmente em retratar a cidade do Rio de Janeiro, seu introdutor foi Joaquim Manoel de Macedo,

quando em 1844, publica *A Moreninha*, um romance adaptado ao nosso cenário, retratando os costumes, as manias, e as mediocridades da sociedade carioca da época, em estilo fluente e leve numa linguagem simples.

- **Romance Psicológico e Sentimental**

Prefere perscrutar e analisar os motivos íntimos das decisões e indecisões humanas. O primeiro exemplo perfeito do gênero foi: *As Ligações Perigosas*, de Choderlos Laclos. Na Literatura Brasileira o romance psicológico tem seu marco inicial com *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

- **Romance Gótico ou Negro**

Surgiu como uma reação ao racionalismo iluminista e, ao mesmo tempo, ao aristocratismo. Foi cultivado, sobretudo na Inglaterra e caracterizou-se pelo vivo interesse na Idade Média: a beleza da arquitetura gótica, as sociedades secretas, a Inquisição, e os monges. Geralmente, é ambientado em cenário lúgubre e desolado: conventos, castelos assombrados, cemitérios. Aborda toda série de horrores, mistérios terríficos, torturas etc. Hoffmann, com *As Drogas do Diabo*, produziu a obra prima do gênero.

- **Romance Histórico**

Esse tipo de romance tem como característica a reconstrução dos costumes, da fala e das instituições do passado, fazendo reviver figuras históricas em seu cotidiano e segundo seu comportamento do passado. O maior de todos os romances históricos foi *Guerra e Paz*, de Tolstói.

Portanto, o romance pode ser definido como sendo o desenrolar de uma história, constituída por um complexo de acontecimentos ou de paixões desenvolvidas no tempo, confrontando personagens imaginários, mas em que a aparência de vida é a tal ponto imperiosa, que somos levados a refletir sobre os acontecimentos como se fossem reais.

Diante disso, a narrativa romanesca constitui uma das estruturas construtivas essenciais com relação à história, pois se observa que o Romance é definido por uma relação ao real, por um modo de escrita, por uma temática e por um objetivo estético e moral em que o leitor vive as possibilidades humanas que nem sempre pode viver no seu dia-a-dia.

4.2 Relação do Gênero Romance com os Aspectos Educativos

Determina-se o surgimento do gênero romance no sistema educacional a partir do século XX, isto é, o romance passou a fazer parte da prática pedagógica do professor e do acervo cultural para os alunos, pois, como qualquer literatura, trabalha com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras; apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de adentrar na realidade. De outro lado, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar sensações pouco comuns em sua vida (BRANDÃO, 2002).

Com base nisso, sabe-se que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura com criticidade do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Assim, na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais.

Em suma, a leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Para Rojo (2002, p. 186-187):

As capacidades interpretativas escapam da linearidade do texto: é preciso contextualizá-lo, estabelecer finalidades para leitura, relações de intertextualidade e interdiscursividade, atribuir sentido para outras linguagens (visuais) e fazer apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas.

Por isso, as capacidades interpretativas desenvolvem a sensibilidade referente ao estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. Assim, a literatura contribui para a formação do discente em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Portanto, o aluno deve ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística; pois, não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade.

Neste sentido, é de fundamental importância que a escola aborde a função social do romance como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. De acordo com Silva (1998 p. 56): "em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma 'janela para o mundo'. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor". Em virtude disso, a leitura do gênero romance deve ser trabalhada na escola como essa "janela para o mundo", pois a obra literária poderá, assim, ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores.

Nessa perspectiva, quando tratamos de aspectos que envolvem o ato de ler, não significa apenas abordar a decodificação, a escrita, a pronúncia, mas sim a conceituação de que:

A leitura é pensamento, pensamento que se constrói sobre a informação visual impressa, pensamento que é alimentado e dirigido pela escrita. O ato de construir sentido a partir do texto impresso é por em exercício o pensamento, interagindo com o texto, interagindo com o autor do texto. (MARIA, 2002, p. 24)

Compreende-se que ler é interpretar, formular ideias, concordar ou discordar do autor, ou seja, se posicionar desafiando-se a reproduzir o próprio pensamento referente ao texto proposto, envolvendo-se com a mensagem transmitida pelo autor e instituindo a compreensão e a criatividade do leitor, ou seja, o leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: "os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo opaladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua" (MANGUEL, 1997, p. 277).

Por fim, conclui-se que o gênero romance traz, em sua essência, a capacidade

de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionará, assim, melhorias no contexto educacional, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando.

4.3 O Gênero Romance na Sala de Aula

Aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas aprendizagens promovidas na escola. Nessa perspectiva, a leitura não consiste em atividade natural, tampouco em hábito. Por se considerar a leitura, espaço interativo, materializado em práticas culturais, históricas e sociais, o trabalho com o gênero romance requer intervenções de maneira processual. De um lado, exige-se domínio de certas dimensões, tais como: o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos; de outro, requer seu conhecimento de mundo. No processo de desenvolvimento da leitura, esses níveis relacionam-se e interagem (KLEIMAN, 2001).

Assim, as primeiras experiências de leitura do gênero romance costumam ocorrer das mais diversas formas, segundo as condições econômicas e sociais de acesso aos livros e demais impressos que circulam em sociedade, pela metodologia de leitura desenvolvida pelos docentes, baseada na leitura em voz alta, nas perguntas e nas respostas relacionadas à interpretação dos textos. Grande parte da população brasileira lê na escola e tem acesso às primeiras leituras de romance também nesse contexto. Diante disso, a escola, de modo específico, configura-se em agência de letramento das mais importantes. Sabemos sobre pessoas que aprendem a ler em outros espaços: é o caso de leitores educados em contextos letrados, com acesso a livros, bibliotecas, em diálogo permanente com leitores experientes. Defendemos, contudo, a sala de aula, onde práticas precisam ser refletidas e sistematizadas. Afinal, é para a sala de aula que se reserva o papel, antes de qualquer

outro, de promover o ensino da leitura e da escrita.

A leitura de romances em sala de aula costuma ser restrita, pois a leitura exercida nesse ambiente costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelas estruturas curriculares. Assim, o cronograma do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são relevantes, mas como dar conta do ensino desses conteúdos, garantindo a leitura de romances na condição de prática histórica e cultural?

A tentativa de resposta pressupõe que ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de ressignificar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual, fazendo com que esse tipo de trabalho exija grande esforço (GERALDI, 1998).

Nesse sentido, para se trabalhar com obras literárias, é necessário que o professor, como mediador da leitura, seja um leitor experiente que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para o discente, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura, para que, ao término do trabalho com romances, ao invés do questionário ou da ficha anexada à obra, possa conversar sobre o texto lido, deixar a leitura ser motivo de reflexão conjunta, levantar curiosidades, propagandear o livro, contar descobertas, falar das impressões, do ocorrido entre as palavras (GIL NETO, 1992). Por isso, trabalhar com o gênero romance em sala de aula, a partir de atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, é essencial para formar leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela.

5 DESENVOLVENDO A VISÃO CRÍTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE ROMANCES

A iniciativa de elaborar esta proposta surgiu do desejo de refletir sobre o desenvolvimento da visão crítica leitora junto aos discentes do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks.

Propõem-se, no presente trabalho, algumas recomendações que possam amenizar os problemas relacionados à leitura de obras literárias no Ensino Médio, e

uma análise crítica da problemática existente, vivenciada pelos discentes e docentes, pois, infelizmente, o discurso pedagógico no Ensino Médio regular, geralmente, tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de repetir, de memorizar o conhecimento, tornando-se capaz de ser aprovado nas provas de escolha simples ou múltipla que selecionam o aluno para o ingresso no Ensino Superior, ou para ser selecionado a assumir cargo funcional público ou privado. Desse modo, a qualidade de educação fica vinculada aos índices de aprovação dos estudantes egressos desse grau de ensino no seu “futuro promissor”.

Nessa perspectiva, quando se refere à disciplina de Literatura no Ensino Médio, sentimos a falta de interesse que os educandos demonstraram para a realização da leitura dos textos literários que compõem o currículo. Percebe-se também que somente a obrigatoriedade da leitura para aprovação em testes seletivos não é motivo suficiente para que o jovem leia com interesse os textos representativos de períodos literários, pois as aulas de Língua Portuguesa privilegiam mais o ensino da gramática do que o da leitura. Sendo assim, é possível que os leia sem produzir sentido, que os repita mecanicamente, sem entendê-los, já que os alunos estão chegando e saindo do Ensino Médio com imensas dificuldades de leitura e interpretação de textos,

Diante disso, o que fica mais evidente é que a abordagem do texto literário em sala de aula, geralmente, dá-se somente com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e se restringe à análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino da gramática ou de produção textual.

Sendo assim, a proposta metodológica para sanar ou minimizar tal deficiência é produzir um trabalho que vise desenvolver a visão crítica leitora dos alunos do Centro de Ensino “Eugênio Barros” de Caxias-MA do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks, pois estas obras estão vinculadas à capacidade dos autores de amarrar o leitor na atmosfera do romance, aguçando a curiosidade do leitor com pequenos enigmas, simples conflitos e uma leitura fácil e agradável.

Nesse contexto, a leitura desses romances servirá para analisar a recepção dos leitores e verificar as contribuições que a leitura crítica de romances pode estabelecer à formação dos mesmos, pois para formar um leitor crítico é preciso desenvolver a competência da leitura que implica não somente apresentar para o aluno uma leitura estética que se centre no sentido primeiro das palavras

(dicionarizadas), mas sim uma leitura que abra lacunas, que oportunize ao leitor, criar e recriar a partir do que foi lido, pois o dialogar com as obras lidas proporciona ao aluno aprender a conviver com sentidos diferentes sobre o mesmo tema, que representa a leitura, a realidade e a imaginação.

Nessa perspectiva, torna-se necessário formar um aluno crítico, pois o mesmo será um leitor capaz de ler e reler uma obra inúmeras vezes, impondo-se a tarefa de formular perguntas e de propor respostas à obra, considerando os contextos literários, histórico e simbólico, bem como os espaços da leitura. O discente irá mergulhar na questão não para satisfazer-se com as respostas, mas para se surpreender com as novas questões. Com isso, a interpretação centraliza-se na sensibilidade e pensamento, e na busca da decifração dos sentidos; porém, a crítica, movida pelo impulso da interrogação, deve transformar o percurso relevado em novas perguntas e novas respostas.

Diante disso, a qualidade estética manifesta-se, muitas vezes, na resistência que a obra impõe à crítica, propondo um enigma ao invés de uma visão pronta de mundo, por isso a obra de arte é um convite à imaginação do crítico que deve penetrar nos seus vazios e atribuí-los sentido. Ao compartilhar a sua leitura com outros leitores, por meio do exercício da reflexão escrita em que se constitui o ensaio, o crítico assume o papel de mediador.

Portanto, o trabalho com esse tipo de leitura pressupõe a formação de um leitor crítico e reflexivo e capaz de agir e interagir em sociedade, sensibilizados dos seus direitos e deveres e preparado para intervir no seu meio quando se fizer necessário. Diante desse panorama, este trabalho pretende discutir percepções e estratégias de ensino para a leitura do texto literário no Ensino Médio, reconhecendo que tais estratégias objetivam fazer com que o aluno interaja com o texto literário e reconheça as possibilidades de (re) conhecimento do mundo que tal texto lhe propõe. Para tanto, é importante discutir como a leitura e a literatura estão inseridas nas aulas de Língua Portuguesa; qual o tratamento dado à literatura no planejamento do professor e quais estratégias são mais comuns no “ensino” da literatura

5.1 Análise dos questionários do professor e dos alunos

O projeto foi desenvolvido na rede educacional estadual do município de Caxias- MA, no Centro de Ensino “Eugênio Barros”, situado na Rua Manoel Gonçalves,

nº 760 no Bairro Centro, no período 11 de abril a 29 de maio de 2014.

Esse projeto foi realizado no 1º ano do ensino médio, com participação de 03 professores de Língua Portuguesa e 33 alunos do turno vespertino. Optou-se por esse ano devido à necessidade de se observar como estão sendo realizadas as práticas de leitura de obras literárias no 1º ano do ensino médio, as ações metodológicas utilizando romances no desenvolvimento da visão crítica leitora dos alunos e por se verificar que estes alunos apresentam índices baixíssimos em se tratando de leitura e compreensão do que foi lido, ficando apenas na superficialidade do texto sem que alcancem as suas estruturas profundas, ou seja, a mensagem que o autor transmite através de determinados grupos de vocabulários.

Nessa perspectiva, acreditamos que o conhecimento do modo como a leitura de obras literárias vem sendo efetuadas nas escolas podem não somente explicar o fracasso escolar quanto ao nível de leitura e interpretação do educando, mas também apontar soluções para que as dificuldades existentes possam ser sanadas. Justificamos a importância dessa investigação com base na hipótese de que saber ler, ou seja, atribuir significados ao que lemos, é de extrema importância à realidade social letrada em que vivemos. Isso porque a leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento pleno de uma pessoa, podendo torná-la de fato uma cidadã, ou seja, um ser capaz de interferir no ambiente em que vive, interagindo com o outro que o cerca.

Com base nisso, foram aplicados questionários para demonstrar a realidade dos docentes da escola-campo, fez-se entrevista com 03 professores de Língua Portuguesa, cujo questionário compunha-se de 15 questões, que foram organizadas em duas partes: a primeira levanta alguns dados pessoais e profissionais; a segunda é voltada ao exame das questões relacionadas com o ensino de literatura.

Ao ser feita a análise das respostas contidas dentro da primeira parte dos questionários, observou-se o perfil dos professores entrevistados: 01 mulher e 02 homens, com idade entre 40 e 47 anos e no que diz respeito à formação acadêmica 100% destes concluíram a graduação em Letras. Além do curso de Letras, 02 desses professores possuem uma especialização na área.

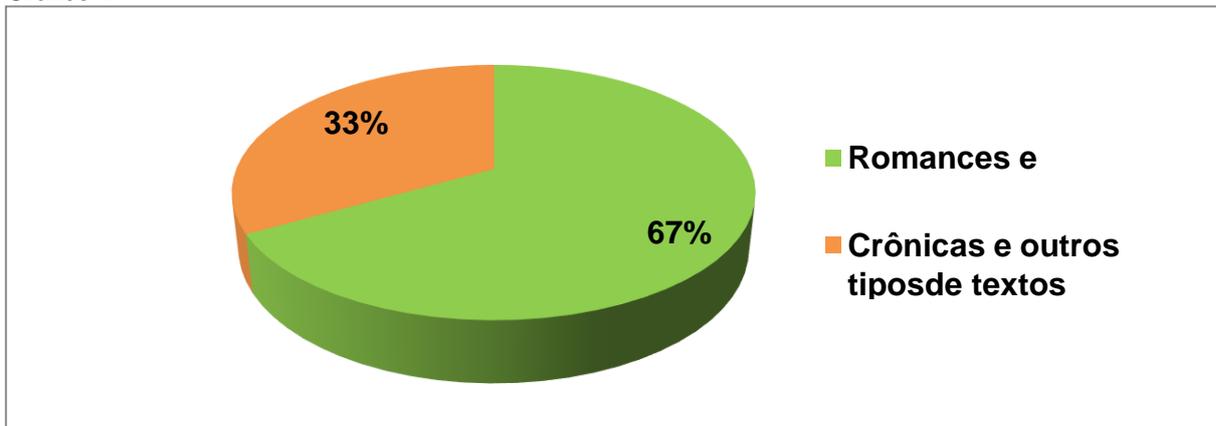
Verificadas essas questões mais objetivas sobre a formação dos docentes e o tempo de experiência podemos perceber que o quadro é de professores com titulação adequada no que nos remete às exigências das qualificações necessárias ao profissional para atuar na área de Ensino Médio.

Com relação à profissão, 100% afirmaram gostar da mesma. E quando questionados sobre a leitura de romances, todos declararam lê-los com frequência e indicaram como última obra lida: *Moby Dick*, de Herman Melville; *Senhora*, de José de Alencar; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. As duas últimas obras citadas por professores constam na lista de obras literárias indicadas para exames vestibulares.

Na segunda parte do questionário, de acordo como mostra o gráfico sobre leitura e ensino de literatura, fez-se o seguinte questionamento: “Em se tratando de trabalho com a leitura, que tipos de obras literárias você utiliza em sala de aula?”, obtivemos como resultado: 67% afirmam categoricamente que utilizam romances e contos e 33% crônicas e textos não literários.

No entanto, ao se ter contato com os alunos, notou-se que mesmo que o docente utilize o texto literário em sala de aula, isso acontece de forma superficial, pois são fragmentos apresentados aos discentes nos livros didáticos. Neste sentido, o professor faz com que o aluno encarar a leitura de textos literários apenas como mais uma tarefa exigida pela escola.

Gráfico 1



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Ao interrogá-los “Como você seleciona as obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula?”, 100% dos professores afirmaram que: associam à temática do conteúdo abordado, ao período literário ou citação no livro didático. Com isso, observa-se a predominância de atividades voltadas para conteúdos programáticos, ou seja, o trabalho professor está indissociavelmente ligado ao livro didático adotado. Pode-se mesmo afirmar, que o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ano tem sido, quase sempre, apenas o estudo integral de um manual didático. E se examinarmos os livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa podemos verificar que

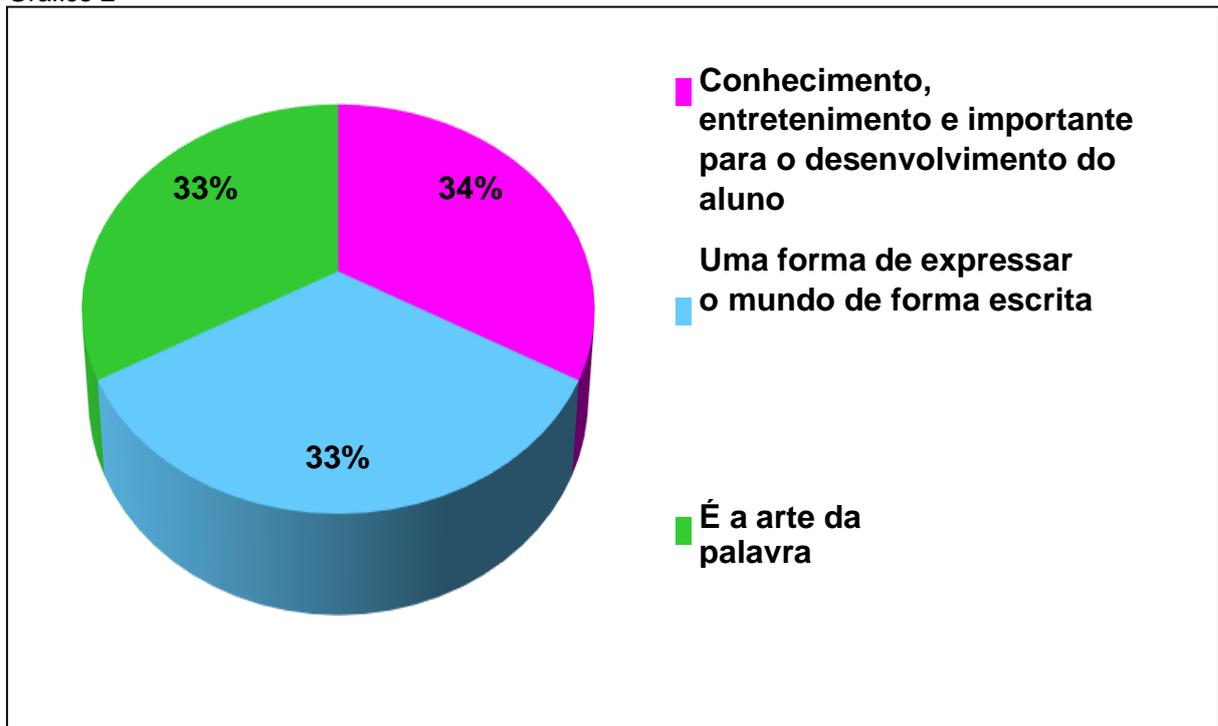
todos eles seguem o mesmo esquema: de um trecho de uma obra, quase sempre os mesmos textos para todos os livros, tiram-se questões de interpretação, de vocabulário, exemplos de frases bem formadas que ilustrarão algum ponto de gramática e, ao final, uma proposta de redação.

No caso do Ensino Médio, o que acontece de diferente é que o texto escolhido para iniciar a unidade de estudos é de um autor representativo da escola literária que se pretende estudar, como pretexto para fornecer a biografia do autor, e a relação de obra e uma suposta crítica literária sobre a obra dele, que de crítica mesmo pouco ou nada tem, senão que é apenas uma característica da obra, sem qualquer problematização.

Ao perguntar “Você utiliza o gênero Romance em sala de aula? 100% afirmaram que utilizam. Indagados sobre “Como você trabalha esse gênero?”, todos professores entrevistados responderam: através de discussão sobre a temática da obra, em forma de seminários e teatralização e leituras individuais. A partir desse percentual, confirma-se um resultado bastante positivo, porém podemos enfatizar que o gênero Romance é trabalhado a partir de leituras ligeiras relacionadas a trechos de obras a serem traduzidos em conteúdos escolares.

Ao perguntar “Para você, o que é literatura?”, os professores não tiveram dificuldade para responder a essa pergunta. 34% disseram que é conhecimento, entretenimento e importante para o desenvolvimento do aluno; 33% afirmaram que é uma forma de expressar o mundo de forma escrita; 33% acreditam que literatura é a arte da palavra.

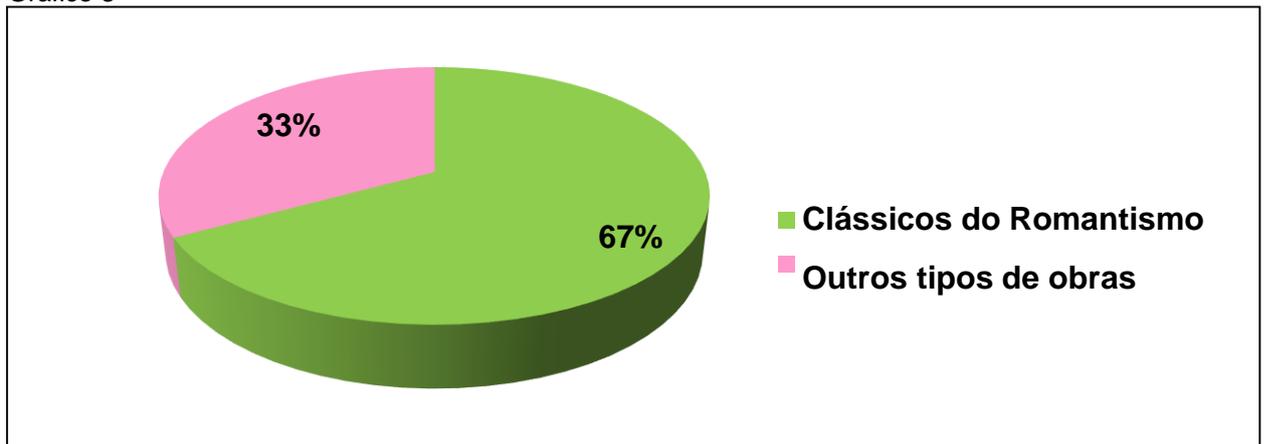
Gráfico 2



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Ao interrogá-los "Você acha importante ensinar literatura? Por quê?" todos afirmaram que sim, pois desenvolve o senso crítico e a capacidade de leitura e compreensão. A partir desses dados pode-se enfatizar que os professores consideram a literatura um instrumento da mais alta relevância para a formação dos conhecimentos dos alunos e da sociedade em geral, caminho indispensável para a formação da cidadania. Apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a literatura em sala de aula, muitos professores não o fazem de forma correta, talvez por se sentirem despreparados para abordar o texto literário, por falta de uma teoria que os embasem, ou por ausência de domínio sobre questões referentes à leitura e, especificamente, à leitura literária. Por isso, não ofertam a seus alunos a leitura de obras literárias e, assim, deixam de lado a necessidade de se estabelecer um diálogo entre literatura e prática pedagógica. Com relação à leitura extraclasses, perguntamos "quais são os Romances que você geralmente trabalha?" 67% afirmaram trabalhar com Clássicos do Romantismo; 33% afirmaram trabalhar com outros tipos de obras.

Gráfico 3

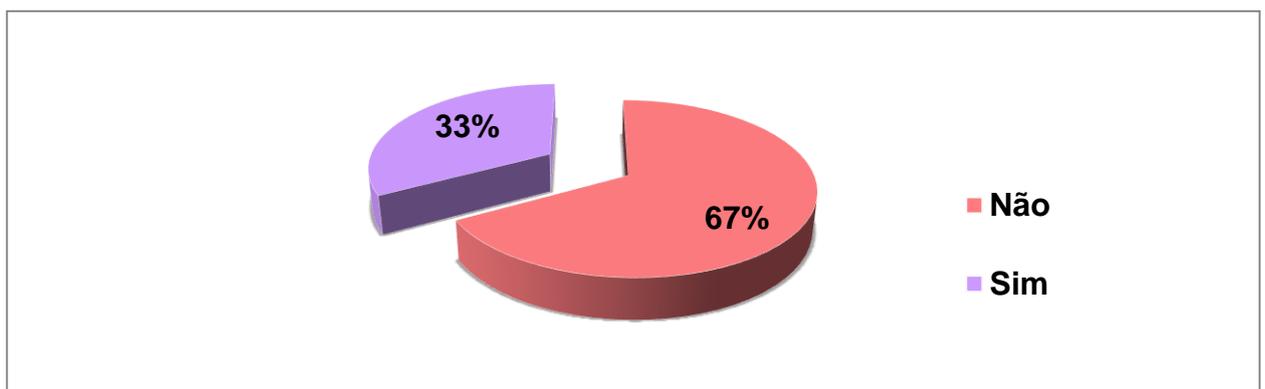


Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Esse resultado é bastante polêmico, pois raramente, segundo os discentes, há do professor a indicação da leitura de uma obra literária como uma atividade extraclasse a ser realizada em casa, e quando há a grande maioria não realizam a leitura e tendem a esperar do professor a retomada oral e resumida em sala de aula do que se passa na obra literária sugerida para leitura.

Quando perguntamos “Você se considera satisfeito com seu trabalho em literatura?” 67% disseram que não, pois o trabalho com a literatura possibilita uma variedade de atividades e faltam recursos para o desenvolvimento de forma satisfatória e 33% disseram que sim.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Através desse resultado, pode-se constatar que a maioria dos docentes acreditam que o problema maior do fracasso de ensino de Literatura está nas condições de aprendizagem do aluno, desconfiados que há algo também de errado

no ambiente escolar que não está trazendo bons resultados.

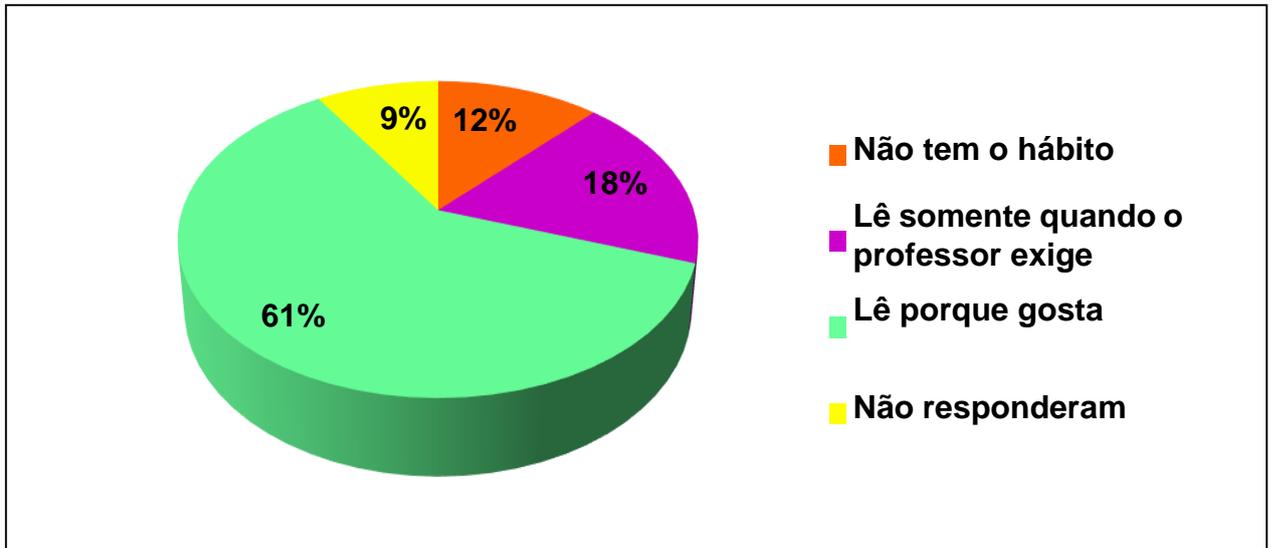
Os professores também foram questionados sobre “Como seriam as aulas de literatura ideal?” 100% disseram que uma aula de literatura ideal seria aulas nas quais prevalecesse a discussão partindo da leitura prévia, onde os próprios alunos iriam detectar as características das obras lidas. Nesse contexto, percebe-se que para os professores o ensino de literatura, no Ensino Médio, deve desempenhar a sua função social de ajudar os alunos a compreender a si próprios, sua comunidade e o mundo em que convive, a partir de obras literárias que abram espaço para discussão e problematização de temas que lhe dizem respeito. Embora os docentes idealizem essa forma de trabalhar Literatura, muitos não viabilizam estratégias que despertem a motivação, o interesse dos alunos pelas atividades, sensibilizando-os para o tema que será estudado.

Após a análise dos resultados da pesquisa com os professores, podemos enfatizar quatro fatores pertinentes quanto ao fracasso do ensino de literatura nos bancos escolares atuais: separar língua/literatura, o uso exclusivo dos livros didáticos, falta de professores leitores e de uma metodologia de ensino sistematizada. Com isso, percebe-se que os meios utilizados por muitos professores para desenvolverem a habilidade de leitura de textos literários ainda estão longe de promoverem de fato, pois muitos professores não leem, mas exigem que seus alunos façam leituras. Por fim, os resultados são discutidos como forma de propor novas estratégias de abordagem do texto literário que visem uma experiência concreta.

Na análise dos questionários realizados com os alunos, é revelado o objetivo primordial desta proposta metodológica, que é desenvolver a visão crítica leitora através da leitura de romances no Ensino Médio. A turma é constituída por 33 alunos, sendo 16 meninas e 17 meninos, todos na faixa etária de 14 a 18 anos e todos oriundos de escolas públicas.

Quando se perguntou aos alunos “Você tem o hábito da leitura?” 12% responderam que não tem o hábito; 18% lê somente quando o professor exige; 61% lê porque gosta; 9% não responderam o questionário.

Gráfico 5

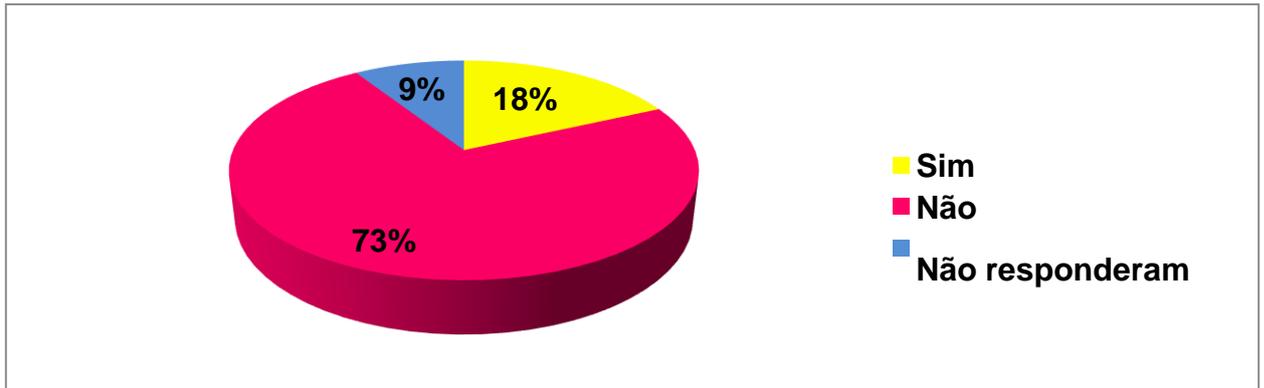


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias MA/2014

A partir das respostas obtidas, percebe-se que para a maioria dos educandos a leitura constitui-se em ato prazeroso. No entanto, percebemos no decorrer das atividades desenvolvidas que esses discentes possuem dificuldades quanto a ler e interpretar textos, o que nos faz corroborar que os educandos confundem o ato de ler a mera decodificação de palavras.

Quando indagamos “Além dos textos contidos no livro didático, seu professor utiliza outros textos em sala de aula?” 18% disseram que sim, 73% que não e 9% não responderam. Isso mostra a desvalorização dos textos literários em sala de aula, pois o livro didático deve ser um dos materiais dos quais o professor utiliza, mas não pode ser o único. Portanto, é preciso suprir as eventuais carências com material adequado às necessidades do educando e à realidade da prática pedagógica.

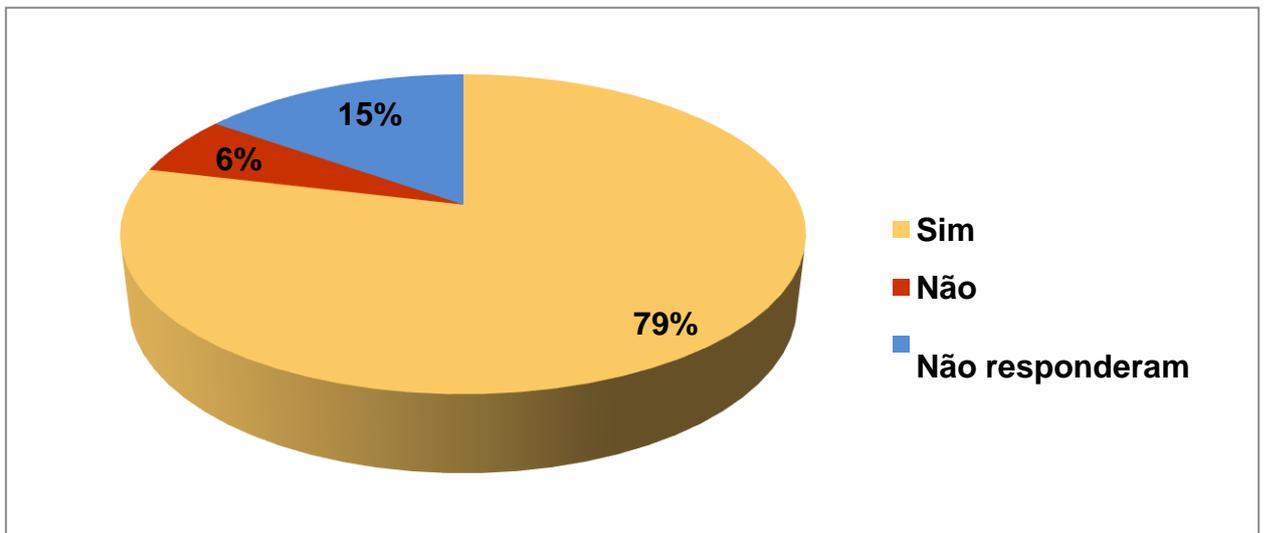
Gráfico 6



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando questionamos “Seu professor costuma ler e discutir obras literárias?” 6% responderam que não, 79% que sim e 15% não responderam.

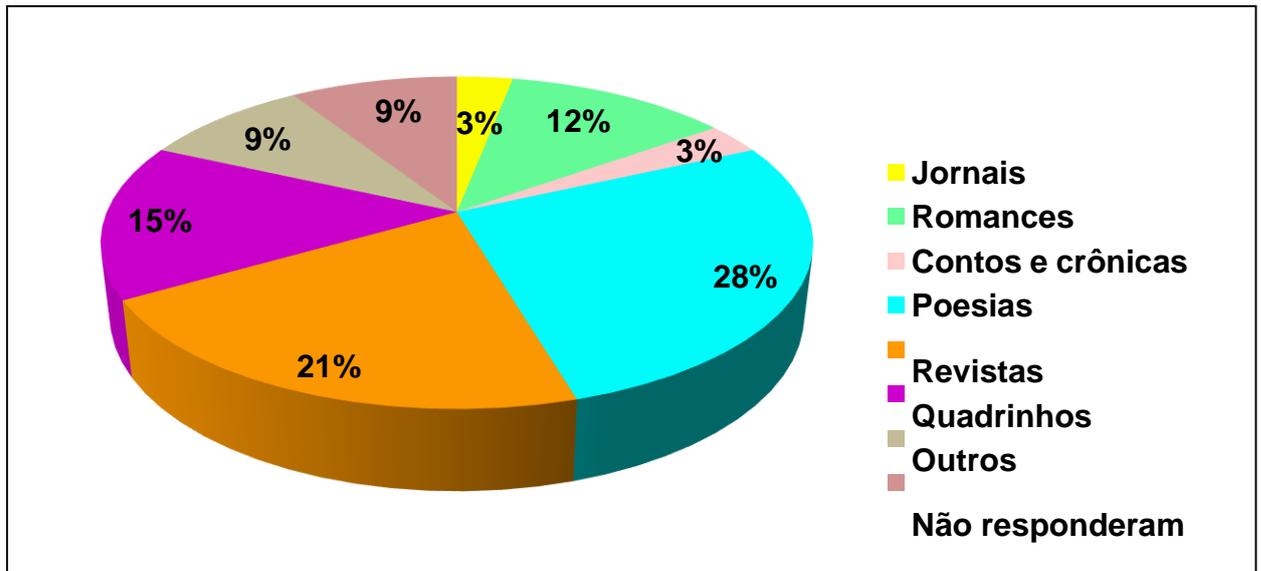
Gráfico 7



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando se perguntou “O que você lê com maior frequência?” 3% Jornais; 12% romances; 3% contos e crônicas; 28% poesias; 21% revistas; 15% quadrinhos; 9% outros e 9% não responderam.

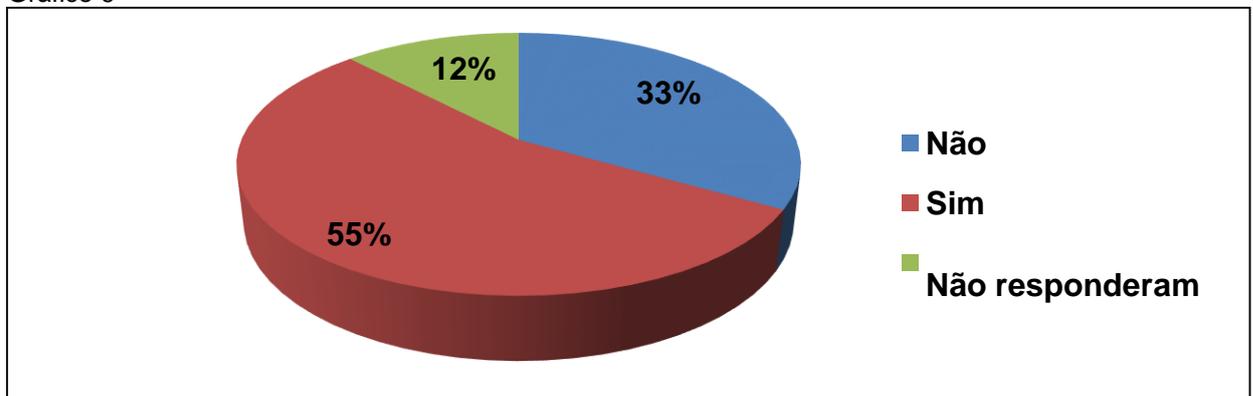
Gráfico 8



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano "A" vesp. do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Perguntados se conhecem o gênero textual Romance e se o professor utiliza em sala de aula, 33% responderam que não, 55% que sim e 12% não responderam.

Gráfico 9

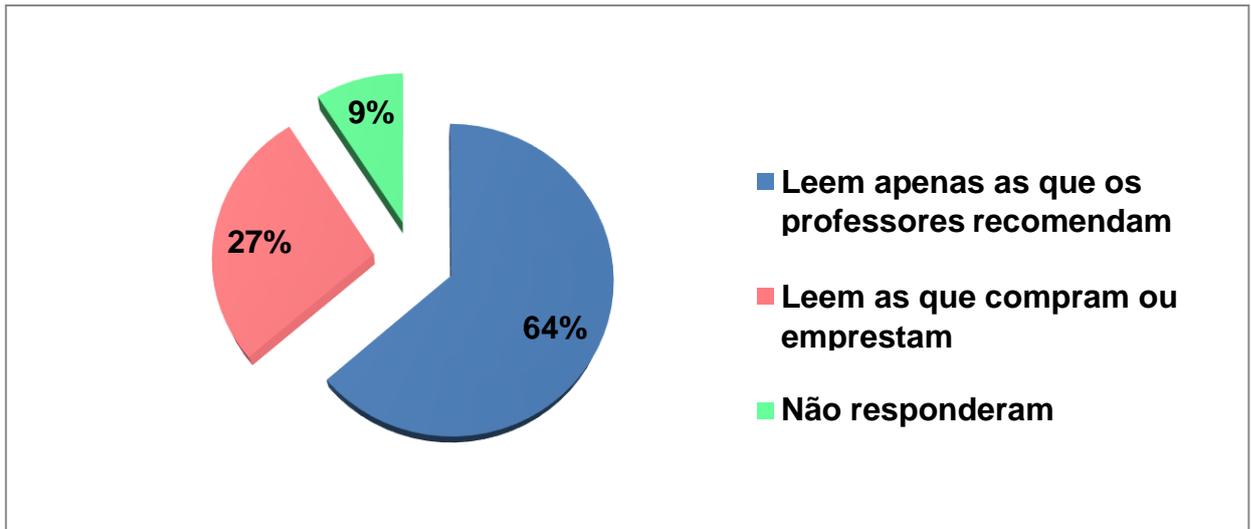


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano "A" vesp. do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Com base nas respostas obtidas, podemos constatar que os alunos confundem a leitura de fragmentos de obras literárias do gênero Romance contidas no livro didático, que deveriam apenas aguçar a curiosidade para a leitura dessas obras, com a leitura integral delas. No entanto, os dois grupos produzem sentido sobre o discurso, da parte ou do todo.

Fizemos o seguinte questionamento “Quando você lê obras literárias, elas são geralmente as que os professores recomendam ou as que você compra ou faz empréstimo?” 64% disseram que lêem apenas as obras que os professores recomendavam, 27% disseram que lêem as que compram ou pedem emprestadas e 9% não responderam.

Gráfico 10

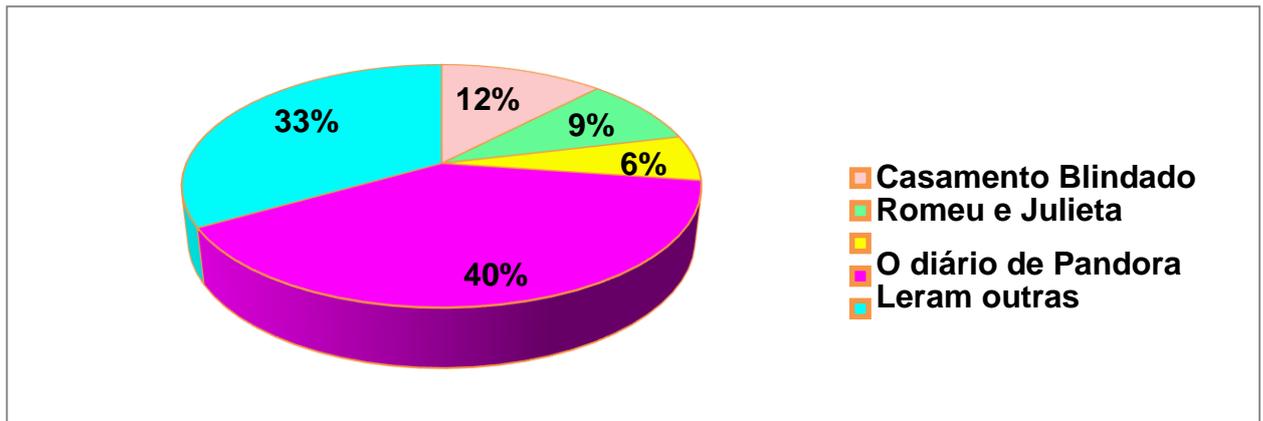


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014.

Práticas como essas nos levam a crer que o educando se sente na obrigação de ler somente as obras que os professores recomendam. Dessa forma, os professores tendem a ampliar o conhecimento dos alunos em termos de quantidade de informações em torno das obras e da literatura, tornando o processo de aprendizagem do educando algo monótono e ineficaz.

Perguntados se leram alguma obra literária da qual tenham gostado, obtivemos as seguintes respostas: 12% disseram que já leram “Casamento Blindado”, 9% “Romeu e Julieta”, 6% “O diário de Pandora”, 40% leram outras e 33% não leram.

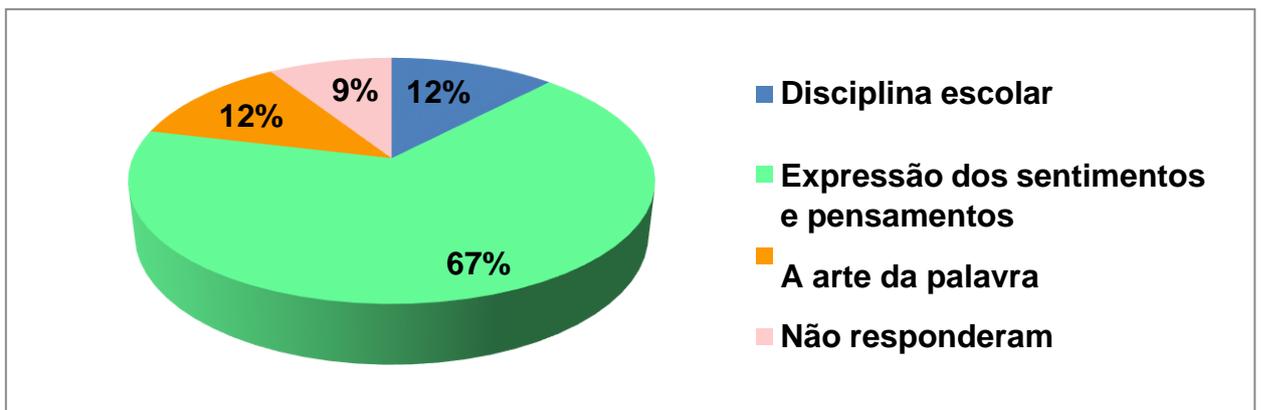
Gráfico 11



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando foi feito o seguinte questionamento: “Para você, o que é literatura?” 12% disseram que é disciplina escolar, 67% responderam que é a expressão dos sentimentos e pensamentos, 12% a arte da palavra e 9% não responderam.

Gráfico 12



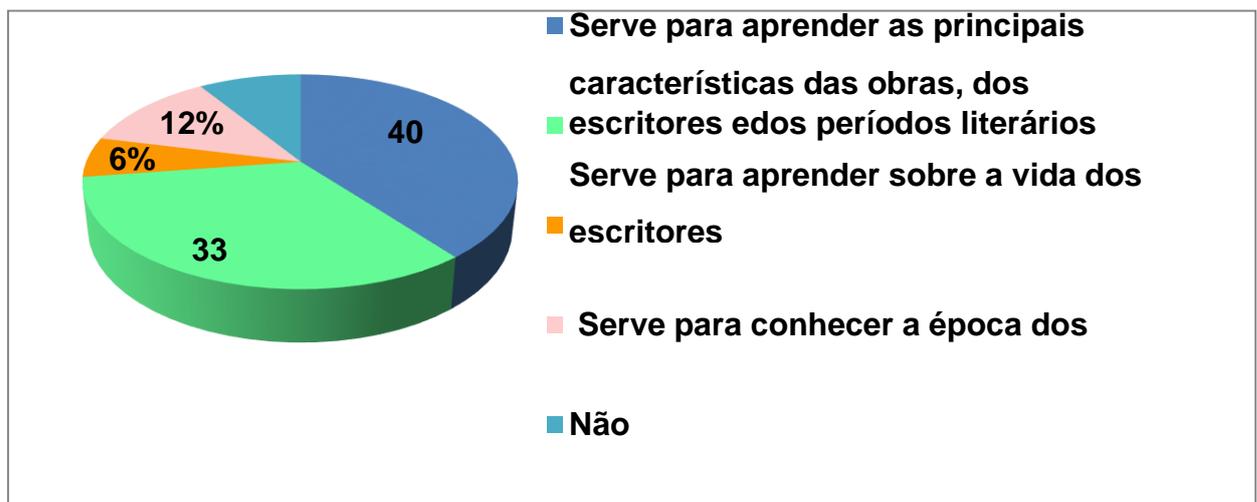
Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

O que chama atenção nas respostas dadas a essa questão é a dificuldade dos alunos da escola pesquisada em reconhecer o que é específico da arte literária e também perceber que a literatura, como a música, o cinema, o teatro, a pintura, entre outras artes, tem independência própria e não circula apenas no espaço escolar.

No decorrer da pesquisa, observaram-se também equívocos com relação à importância de se estudar literatura, pois ao questionarmos os discentes “O estudo da literatura serve para”: 40% responderam que serve para aprender as principais

características das obras, dos escritores e dos períodos literários, 33% disseram que serve para aprender sobre a vida dos escritores, 6% que serve para aprender a ler textos literários, 12% que serve para conhecer a época dos escritores e 9% não responderam. Essa questão procurou verificar que sentido o estudo da literatura tem para o estudante de hoje. Além de uma finalidade específica, é possível observar nas respostas da maioria dos alunos que o estudo de literatura serve somente para aprender as características das obras, dos escritores e dos períodos literários e a vida dos escritores. Com isso, podemos perceber que o ensino de literatura revela que a competência de leitura dos alunos brasileiros vem decaindo, pois na realidade educacional encontram-se práticas que não instrumentalizam o aluno para a interação com a obra artística, mas para situações que favorecem a aprendizagem deficitária, onde o educando ler trechos de obras literárias para realizar exercícios mecânicos e cansativos, que descaracterizam a função do texto literário.

Gráfico 13

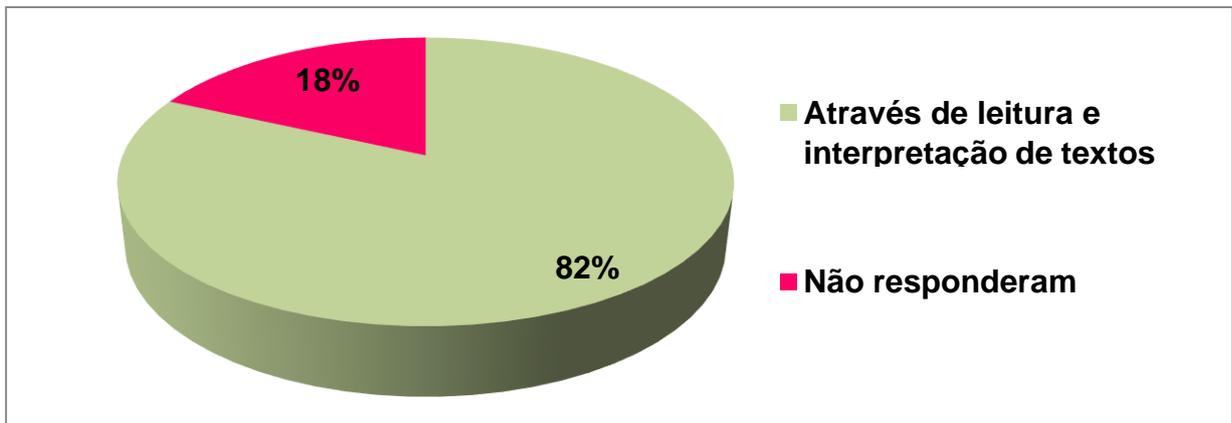


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Nesse sentido, perguntamos aos discentes “As aula de literatura geralmente se desenvolvem de que forma?” 82% disseram que se desenvolvem através de leitura e interpretação de textos e 18% não responderam. Com base nisso, percebe-se que as práticas de mediação de leitura observadas não contribuem para a formação de leitores competentes, pois, ao desconsiderar especificidades do texto literário, não instrumentalizam o estudante para lê-lo.

Esses dados sinalizam, além de desconhecimento teórico sobre literatura, a predominância de concepções estruturalistas de leitura nas práticas analisadas. Em outras palavras, o texto é concebido como um objeto pronto, que deve ser decodificado para encontrar o sentido, que é único. O aluno é silenciado no processo de significação, prevalecendo à leitura profissional do professor sobre outras leituras possíveis, e ignorando a polissemia da literatura. Nesse contexto, não se aprende a ler literatura, porque não se respeita a natureza polissêmica do texto.

Gráfico 14

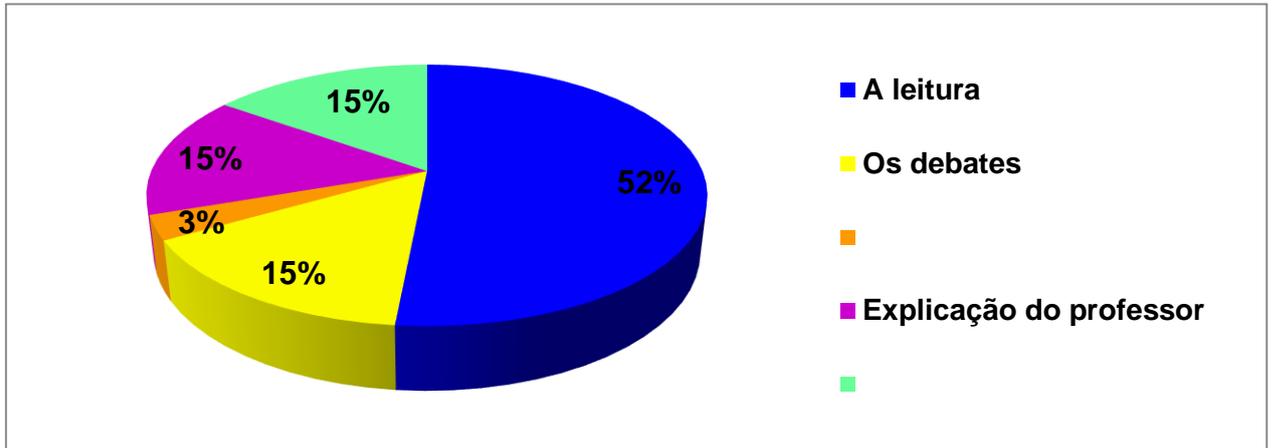


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Indagados sobre o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura, 52% disseram que é a leitura, 15% que são os debates, 3% que é a poesia, 15% que é a explicação do professor e 15% não souberam responder. Com isso, não é difícil perceber que as aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do ensino médio, que muitas vezes sofrem com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores. Além disso, os alunos, quando cobrados a realizar leitura de uma obra literária, sofrem com a leitura de obras canônicas que estão distantes de sua realidade, tanto no aspecto temporal quanto linguístico, isto é, os alunos não conseguem concretizar uma leitura que remonte a época de produção da obra e encontra dificuldades na decifração de vocabulário, organização sintática e semântica do texto literário. É preciso sinalizar também que esse aluno do ensino médio, na maior parte das vezes, já não tem mais contato com o texto literário na íntegra, apenas com fragmentos que são usados como

exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para exemplificar características de determinada escola ou gênero literário, contribuindo ainda mais com o desinteresse do corpo discente pela leitura literária.

Gráfico 15

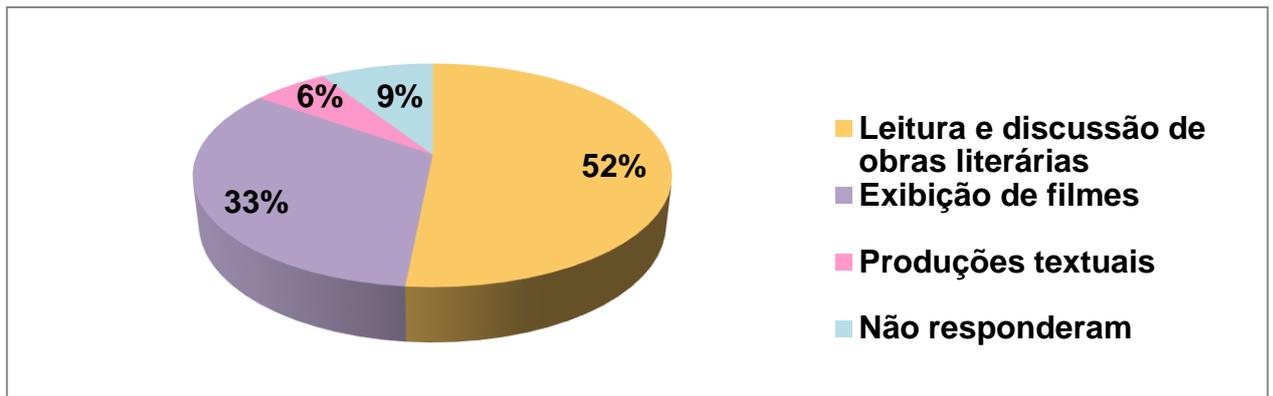


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

E por fim, perguntamos a eles como seria uma aula ideal de literatura, 52% disseram que seria com a leitura e discussão de obras literárias, 33% com exibição de filmes, 6% com produções textuais e 9% não responderam.

Percebe-se, a partir desse percentual, a importância de uma metodologia renovadora e a necessidade de exercício de um papel ativo por parte do professor; posicionamento pedagógico este que estipule como meta a qualidade de ensino, em condições que permitam ao professor e ao aluno compreenderem-se como agentes e participantes do processo educacional, através de suas concepções de vida, modos de expressão culturais e também de discussões e interpretações da sociedade. Nesse contexto, a leitura, para ser uma experiência, precisa ser vivida como um acontecimento na vida do aluno. Para que assim seja, o sujeito leitor precisa reconhecer que a leitura faz parte da sua história de ser no mundo.

Gráfico 16



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Com base no diagnóstico, percebeu-se que a leitura é muito importante na vida do ser humano; pois grande parte dos educandos disseram que dificilmente a leitura de obras literárias acontece em sala de aula, já que os livros didáticos em sua maioria apresentam fragmentos textuais que não correspondem ao conjunto temático da obra, de modo que o aluno se concentra apenas no enunciado de determinada passagem, aumentando suas dificuldades para interpretar a obra como um todo.

Dessa forma, quando o educando é “convidado” a interpretar o texto literário de forma limitada e imediata, esse se vê diante de sérias dificuldades, pois necessitaria de uma leitura total de uma obra para analisá-la enquanto composição literária, com assunto, tema, contexto sócio-econômico e cultural, expressos através de propriedades internas, e que não podem ser apreendidas tão “resumidamente”, visto a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe. Acredita-se que toda classe docente deve empenhar-se cada vez mais para solucionar a problemática em questão, para tanto apresentaremos algumas sugestões através de ações metodológicas para o trabalho com o gênero romance em sala de aula.

5.2 Relato das ações metodológicas desenvolvidas na escola campo

Para a realização desta referida proposta metodológica, que tem por objetivo desenvolver a visão crítica leitora dos educandos do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio do Centro de Ensino “Eugênio Barros”, optou-se por, em primeira instância, realizar uma pesquisa bibliográfica, de campo e analítica.

A primeira baseia-se em estudos teóricos, que buscam compreender a prática de leitura de texto literário no ensino médio, a recepção dos educandos quanto à leitura de obras literárias, a teoria do gênero Romance e o desenvolvendo da visão crítica leitora no Ensino Médio através da leitura de romances. Já a segunda, trata-se da pesquisa decampo, em que se procurou descobrir o gosto dos educandos pela leitura de obras literárias, bem como suas preferências, seus desejos, suas habilidades, através de um questionário composto por 15 questões.

Em vista do diagnóstico, detectado através dos questionários aplicados a professores e alunos do C.E. “Eugênio Barros” sentiu-se a necessidade de desenvolver esta proposta metodológica no intuito de contribuir para o desenvolvimento da visão crítica leitora dos educandos, especialmente em alunos do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio.

A proposta em questão teve início em 15 (quinze) de abril e terminou em 29 (vinte e nove) de maio. No primeiro momento, as pesquisadoras disponibilizaram a direção da escola a proposta a ser desenvolvida, para que o corpo administrativo tomasse conhecimento do que seria trabalhado. Após a aprovação da proposta pela direção, buscou-se ter uma conversa informal com o docente, na intenção de conhecer a turma para saber o nível de leitura, a maturidade para as interpretações e os possíveis métodos para o desenvolvimento desta proposta.

Após o primeiro contato, partiu-se para a aplicação de questionários aos alunos e professores, com o intuito de coletar dados acerca do trabalho com obras literárias em sala de aula, na oportunidade de aplicação as pesquisadoras puderam se apresentar e dissertar sobre o propósito deste trabalho. Durante esse prévio contato, notou-se que a convivência dos educandos com as pesquisadoras seria altamente produtiva, pois ambas as partes tinham muito a oferecer.

Em seguida, houve a apresentação da proposta com os métodos que seriam trabalhados para a efetivação da mesma. Partindo deste ponto, foram apresentadas as obras: “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks, que seriam objetos de estudo desta pesquisa, e em sequência explicitamos sobre fichamento, pois o mesmo é um procedimento utilizado na elaboração de fichas de leitura onde constam informações relevantes sobre um texto lido, sendo este importante por ser um tipo de resumo no qual o leitor tem a liberdade

de escrever com as próprias palavras as ideias fundamentais extraídas de um livro.

Nessa perspectiva, o fichamento possibilitaria uma melhor organização das notas, constituindo um instrumento muito útil para posteriores consultas. Assim, os discentes teriam que fazer uso desses fichamentos durante a leitura das obras. Posteriormente, para determinar o horizonte de expectativas, foram expostos modelos de trabalhos com análise de obras literárias em forma de seminário, utilizando os recursos do “PowerPoint”. Na aula seguinte foi solicitado aos alunos que formassem grupos, para que assim houvesse a distribuição dos livros que seriam trabalhados, e em sequência foi iniciada a leitura em sala de aula e realização de fichamentos.

Nesse contexto, podemos ressaltar que os discentes também realizavam leitura extraclasse e redigiam fichamentos nos quais inseriam trechos da obra e suas opiniões pessoais que eram entregues as pesquisadoras a cada aula para acompanhamento da leitura. A partir da observação desses fichamentos foi possível constatar que a maioria dos discentes estavam entusiasmados com a leitura das obras e se identificavam com os diferentes personagens das narrativas; pois as obras abordam como principal temática a descoberta do amor juvenil e as pequenas intrigas que esse sentimento pode causar. É importante ressaltar que durante as aulas, os alunos tiveram uma excelente participação, isso porque já tinham um conhecimento prévio das duas obras abordadas nesta proposta. Após três semanas de leituras e fichamentos, deu-se início a exibição dos filmes.

No entanto, percebeu-se a necessidade de sermos cautelosos ao trabalhar com filmes na sala de aula, pois o aluno não pode achar que o filme serve somente para não fazer a leitura da obra. Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento às adaptações para o cinema, encontrando diferentes materiais para propor atividades que estimulem a relação do aluno com o livro. Ele pode apresentar o filme como incentivo para a leitura do livro, conforme Nagamini (2004, p. 16): “O desenvolvimento de atividades abordando o processo de transposição é uma das possibilidades para despertar o interesse pela obra literária e estimular momentos de discussão e descoberta do livro, no espaço escolar”.

O primeiro filme exibido foi “O Diário de uma Paixão”, notamos que este filme foi bem recebido pelos alunos, pois estes comentaram sobre o filme, fizeram questionamentos e se posicionaram criticamente a respeito da obra cinematográfica.

Entre os principais comentários podemos destacar: o preconceito existente entre as diferentes classes sociais; os diferentes costumes do século XIX, XX e XXI; a importância da leitura na formação de seres críticos e observadores etc.

Já com relação ao filme “A Moreninha” houve estranhamento, pois os discentes não estavam acostumados com filmes em forma de musical, mas no decorrer da exibição os alunos ficaram concentrados, resultando em uma boa compreensão do filme. É válido ressaltar que houve fichamentos acerca das obras cinematográficas em sala. Esses fichamentos foram importantes na medida em que os alunos fizeram comparações entre os jovens da atualidade e os de antigamente, discutiram a complicação do “ser jovem” e estar submetido ao “poder” de discurso já instituídos na sociedade, refletiram sobre a condição de jovem, considerando que essa não somente lhe permite ser alegre e irresponsável, mas valendo-se do sentido conhecido (e aceito) de que a adolescência é uma fase da vida em que se precisa chamar atenção.

Posteriormente, foram realizadas discussões comparativas acerca dos livros e filmes estudados, enumerando diferentes temas que se relacionaram entre si como: os valores morais e sociais; a condição da mulher na sociedade; liberdade de fazer suas próprias escolhas; a comparação entre linguagem dos séculos passados e a atual, visto ser o objetivo desta proposta, fazer com que os alunos relacionassem os temas ao seu cotidiano, ou situações conhecidas, pois as mesmas propiciam ao aluno mais oportunidade de estar em contato com o mundo real e o da leitura, por isso é de fundamental importância que essa prática seja incorporada no cotidiano escolar visando ainda à contribuição desta para a escrita do aluno.

Na aula seguinte foram iniciadas as oficinas trabalhando as obras, nessas oficinas foi possível observar o processo de interação texto/leitor, analisando o efeito estético que o texto proporcionou no educando, a frequência em que os vazios foram preenchidos e onde ocorreram as lacunas na estratégia narrativa, nas ações das personagens ou no papel atribuído ao leitor, pois, os educandos responderam com clareza aos questionamentos feitos pelas pesquisadoras sobre as obras estudadas, relacionaram as obras com sua realidade e expuseram seu ponto de vista acerca das obras.

Assim, consideramos a importância dos leitores como coparticipantes na produção de sentido das referidas obras, na medida em que eles levaram para a

narrativa suas expectativas, suas experiências com marcas anteriores de leituras já realizadas, e por fim, fatos vividos por eles o que facilitou aos leitores seguirem pistas deixadas pelo texto, pois os mesmos elaboraram suas hipóteses, refutando ou reafirmando suas ideias para, a partir daí, constituir sentido para o desenvolvimento das oficinas que foram em forma de seminários.

No decorrer dos trabalhos apresentados pode-se destacar a compreensão dos alunos com relação às obras literárias trabalhadas, pois eles abordaram os elementos principais que compõem a narrativa: biografia do autor, síntese da obra, personagens principais, enredo, tempo, espaço, temas principais, estrutura do texto, as realidades que transcendem na obra etc.

No que diz respeito à obra literária “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, considerada o primeiro romance do Romantismo brasileiro, a mesma garantiu ao escritor pioneirismo de fato nesse gênero literário. Diante disso, os grupos que analisaram esta obra apontaram os principais aspectos referentes a ela, como sendo: de linguagem simples, exatidão de descrições de costumes, incentivo à virtude e respeito à decência, e geralmente de um conteúdo sentimental, beirando o exagero, mas que agrada bastante. Dessa forma, pode-se perceber que o enredo prende o leitor com algum suspense e um final feliz típico dessa fase do movimento do Romantismo. Os discentes também abordaram que a obra remonta o cenário da alta sociedade carioca em meados do século XIX; e com isso, Joaquim Manuel de Macedo ganhou notoriedade na corte carioca, pois a obra caiu no gosto do público.

Em suma, os grupos que ficaram com essa obra também refletiram sobre seus personagens, falaram sobre a imagem da mulher no século XIX, o que chamou a atenção das pesquisadoras, foi o fato dos discentes enfatizarem que as mulheres desse período se libertavam de uma série de atividades produtivas, que, até então, se realizavam no âmbito doméstico. Juntamente com essas mudanças, o espaço urbano também sofreu transformações intensificando esse novo conceito do papel feminino na sociedade.

Segundo os educandos, o sucesso de “A Moreninha” está vinculado à capacidade do autor de amarrar o leitor na atmosfera de romance, aguçando a curiosidade do leitor com pequenos enigmas, simples conflitos e uma leitura fácil e agradável. Tais características se organizam numa narrativa fixada entre a lenda e o

romance para formar uma obra de gosto popular. Sobre a personagem Carolina, ou a Moreninha como é comumente conhecida na obra, os alunos concluíram que, apesar de representar uma figura feminina do século XIX, ela vem mostrar as mudanças ocorridas no universo feminino, pois a personagem desta obra é descrita como uma menina bastante travessa e inquieta, entretanto em diversas situações, mostra-se curiosa, como uma mulher.

Com relação à obra contemporânea “O Diário de uma Paixão”, nas apresentações dos seminários os discentes refletiram sobre como se comportavam as mulheres do século XX, pois apesar de ela ter sido escrita atualmente, a obra retrata a sociedade de 1932, em que as mulheres não estavam satisfeitas com o que era estabelecido pela sociedade machista, modificando o seu comportamento. Por isso, a obra abordada possui mecanismos de grande relevância para que se estabeleçam relações entre a mulher que vivia seguindo os costumes vigentes e a mulher que decide lutar e realizar os seus sonhos.

Com base nisso, os grupos, quase que por unanimidade, apresentaram Allie (personagem principal) como uma mulher de personalidade forte, que se posiciona diante do preconceito dos pais que não aceitam seu namorado Noah, simplesmente pelo fato de se tratar de um rapaz de uma condição social inferior, que trabalha em um depósito de madeira e não ter costumes burgueses. Já com relação à mãe de Allie, Anne, representa a típica mulher submissa, pois assim como sua filha também teve uma paixão torrida, no entanto não se permitiu desfrutar desse sentimento por medo, e acabou casando-se por imposição dos pais.

No entanto, o que mais chamou a atenção dos alunos na obra é o fato de que em 1932 as mulheres (americanas) já podiam desfrutar de muitos direitos alcançados, como por exemplo, frequentar um curso superior, trabalhar, expressar-se, pensar, decidir o seu destino, julgar e tomar decisões sobre a sua vida e o seu ambiente.

Com isso, os educandos evidenciaram que a imagem da mulher presente na obra de Nicolas Sparks traz vários questionamentos para que possamos entender como, através das diferentes abordagens temporais, temos uma visão abrangente do papel social da mulher no devir histórico. Assim, a leitura desta obra os permitiu conhecer os espaços de intervenção da mulher ao longo dos tempos, perscrutar a sua palavra, os seus sentimentos, os seus comportamentos, as suas funções sociais, silenciados

pela história escrita por homens.

Ao apresentar na sala de aula um grande clássico da literatura e uma obra contemporânea, utilizando o Método Receptional, pretendeu-se possibilitar aos alunos uma efetiva participação em diferentes práticas sociais, utilizando a leitura com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Enfim, espera-se que o estudo realizado aqui contribua para a elaboração de outras práticas, com diferentes metodologias. Isso porque se crê em professor como sujeito ativo, que faz da sua prática um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à realidade de sua população discente.

Analisados os resultados da pesquisa realizada no 1º ano “A” vespertino do Centro de Ensino “Eugênio Barros”, pode-se observar que uma proposta educacional voltada à leitura é fundamental para a integração do indivíduo no seu contexto socioeconômico e cultural, pois o ato de ler abre novas perspectivas ao educando, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade. Assim, um projeto de leitura que vise à formação do leitor competente deve ser desenvolvido na escola, pois muitas vezes é nesse espaço que o aluno vivenciará essa experiência.

Nesse sentido, a abordagem aqui proposta com o intuito de contribuir com as práticas de leitura em sala de aula, apresenta, ainda, atividades com obras literárias, pois as mesmas desenvolvem habilidades como a criticidade, imaginação e criatividade, portanto, apresentamos algumas sugestões:

- Conhecer o acervo disponível na escola para ser uma estratégia relevante para sua apropriação por parte dos educadores e para assegurar que os alunos tenham acesso a um repertório variado de obras literárias;
- Efetuar leituras de Romances com o auxílio de fichamentos, para que o educando possa organizar suas opiniões com relação à obra lida;
- Engajar o leitor na busca e produção de significados sobre a obra literária que ler;
- Fazer com que o educando compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto;
- Elaborar perguntas (de conhecimentos prévios, de previsão sobre o texto, objetivas e subjetivas) para serem respondidas na finalização de cada

capítulo do Romance;

- Promover debates acerca das obras estudadas, para que os discentes possam compartilhar a leitura dos Romances;
- Desenvolver atividades com oficinas trabalhando as obras;
- Criar oportunidades para que os discentes interajam livremente com livros e textos literários de modo geral e sugerir, em algumas ocasiões, que eles indiquem para os colegas as obras lidas. Assim, o professor deve ficar atento as preferências de seus alunos.

Portanto, muitas são as formas de fornecer subsídios aos alunos para auxiliá-los a superar os problemas com a leitura e a atribuição de significados que decorrem do modo de construir o texto. Para isso, foram propostos novos conhecimentos que instiguem a imaginação (fundamento de todo ato de leitura), desenvolvendo leitores críticos, atuantes, que saibam o papel social que desempenham dentro da sociedade.

6 CONCLUSÃO

Com base em nossa pesquisa, podemos concluir que desenvolver ações metodológicas, envolvendo a leitura de Romances para ampliar a visão crítica leitora do aluno é um grande desafio, pois as poucas experiências com a leitura afastam o aluno de um mundo crítico, contido na ideia de leitor que a escola pretende formar. Porém, para a formação desse leitor crítico as escolas vêm trabalhando erroneamente a leitura como mera decodificação de sinais gráficos, utilizando textos fragmentados e com respostas prontas para seus questionários, isto torna o ato de ler enfadonho, mecânico e, dessa forma, distante do que realmente se faz necessário para que se tenha uma boa leitura.

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um ato que requer um intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo que sabe sobre a linguagem.

A abordagem aqui proposta teve a intenção de fornecer subsídios aos alunos

DIALOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687

para auxiliá-los a superar os problemas com a leitura e a atribuição de significados que decorrem do modo de construir o texto. Para isso, foram propostos novos conhecimentos que aticam a imaginação - fundamento de todo ato de leitura, seja de textos verbais ou não – leitura do mundo, desenvolvendo leitores críticos, atuantes, que saibam o papel social que desempenham dentro da sociedade.

Por tudo que foi pesquisado e analisado, acredita-se que as atividades voltadas para o ensino da leitura e da literatura aliadas à tecnologia podem constituir-se em atividades significativas, nas quais os alunos vislumbrem uma situação real que as justifique.

Ao apresentar na sala de aula um romance clássico e outro contemporâneo, utilizando o Método Receptional, pretendeu-se possibilitar aos alunos uma efetiva participação em diferentes práticas sociais, utilizando a leitura com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação.

Assim, conclui-se que o gênero romance traz, em sua essência, a capacidade de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionando melhorias no contexto educacional, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando.

Enfim, espera-se que o estudo realizado aqui contribua para a elaboração de outras práticas, com diferentes metodologias. Isso porque se crê em professor como sujeito ativo, que faz da sua prática um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à realidade de sua população discente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 2. Ed.

São Paulo: Ed. UNESP/Hucitec, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Ana Carolina P. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor**. ANPED, 2005.

CHAVES, Flávio L. **História e Literatura**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

GIL NETO, Antonio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEL. **Estética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

JAMES, Henry. **O futuro do romance**. In: A arte da ficção. Sel. e Apres. Antônio P. Graça. Trad. Daniel Piza. São Paulo: Imaginário, 1995. (O olhar Criador)

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LEENHARDT, Jacques. **Crítica de Arte e Cultura no Mundo Contemporâneo**. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da Crítica**. São Paulo: Editora Senac/São Paulo: Itaú Cultura, 2000.

LUKÁCS, G. **Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A moreninha**. 34 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MALLARD, Suzana Duarte Santos. **A mulher do século XXI**. 2008. Disponível

em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4320&secao=387. Acesso em: 20 Abr. 2013.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. "Literatura dentro, fora e à revelia da escola". In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997. MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de textos: algumas reflexões. IN: DIONÍSIO, DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MOTTA, S V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

NAGAMINI, Eliana. **Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações**. São Paulo : Cortez, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas**. In: MEURER, J, L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; (orgs). **Gêneros – Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 186-207.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. P. 18-29.

SPARKS, Nicholas. **O Diário da Nossa Paixão**. São Paulo: Editorial Presença, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**; Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

Recebido em: 20/11/2022.

Aprovado em: 21/12/2022.