

Aula de literatura – costurando leituras com fiapos de memórias

*Daniela Maria Segabinazi**

RESUMO: O ensino de literatura na escola ainda é norteado quase exclusivamente pelo livro didático, com atividades repetitivas e distanciadas de práticas de leituras. Os procedimentos didáticos, na sala de aula, não acompanham escolhas de métodos de abordagem textual e nem consideram os fundamentos da teoria literária. Conhecendo a realidade das escolas brasileiras, podemos dizer que a atividade de leitura literária quase inexistente e o desinteresse pela literatura é crescente. Nessa perspectiva, inicialmente, apresentamos a problematização do ensino de literatura e, na sequência, o aporte teórico-metodológico que sustenta a vivência pedagógica descrita neste artigo, que envolve a literatura e outras artes em um processo de interação e diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitura; Formação de leitor; Estética da Recepção; Projetos didáticos.

ABSTRACT: The literature education in high schools is still guided, almost exclusively, by the textbooks, with repetitive activities and practices that are distanced from student's readings. The teaching procedures in the classroom do not follow choices of methods of textual approach and do not consider the basics of literary theory. By knowing the reality of Brazilian high schools, we can say that the activity of literary readings almost does not exist and the lack of interest in literature is increasing. In this perspective, we initially present the problem of the literature education, and then we present the theoretical and methodological framework that supports the educational experience described in this paper, which involves literature and other arts in a process of interaction and dialogue.

KEYWORDS: Literature; Reading; Reader Formation; Aesthetics'Reception; Educational Projects.

* Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O ensino de literatura na escola ainda é norteado quase exclusivamente pelo livro didático, com atividades repetitivas e distanciadas de práticas de leituras. Os procedimentos didáticos, na sala de aula, não acompanham escolhas de métodos de abordagem textual e nem consideram os fundamentos da teoria literária. Conhecendo a realidade das escolas brasileiras, podemos dizer que a atividade de leitura literária quase inexistente e o desinteresse pela literatura é crescente.

O modelo de aula de literatura **atualmente** em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma seqüência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição. (AGUIAR; BORDINI, **grifos nossos**, 1993, p. 36)

Essa afirmação, em parte, desanimadora, nos permite refletir sobre a didática do ensino de literatura, seus métodos de ensino e sua falta de renovação ou mesmo de variação de atividades na sala de aula. Por outro lado, nos faz pensar se **atualmente** ainda se preserva esta seqüência didática, se ela é ou não pertinente ao ensino e o que se apresenta como novo, enfim, o que seria outro modelo pedagógico de ensino de literatura.

Antes de apresentarmos uma proposta didática, entendemos que há a necessidade de explanar alguns conceitos que norteiam a escolha do método de abordagem e, principalmente, que estruturam as atividades constituintes do mesmo. Caso contrário, faríamos uma sucessão de exercícios desvinculados dos objetivos e dos resultados que se queiram atingir com o estudo da literatura no ensino médio.

Dessa forma, afinados com as teorias que defendem uma posição sócio-interacionista na aprendizagem, escolhemos a **Estética da recepção** como teoria que orienta o **método recepcional** de abordagem do texto literário em sala de aula. O surgimento desta teoria não é recente, nos anos 30 do século passado, Roman Ingarden postulava que:

[A obra literária é] uma estrutura lingüístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. (Apud, AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82)

Essa concepção altera o foco do texto literário, evidenciando que a obra não possui mais uma significação única e imutável, impassível de outras interpretações que não aquelas da crítica autorizada, como a do professor e da crítica literária. A formulação dada por R. Ingardem, apoiada na fenomenologia, é apresentada a partir de uma descrição que o autor faz da estrutura da obra literária. Esta compreenderia quatro estratos: 1) fônico-lingüístico; 2) unidades da significação; 3) das objetividades apresentadas; e 4) aspectos esquematizados. Essas camadas consistiriam na essência da obra literária.

Posteriormente, os autores H. R. Jauss e W. Iser, seguidores de R. Ingardem, acrescentaram que para a concretização do ato da leitura há o preenchimento dos vazios (os pontos de indeterminação) por parte do **horizonte de expectativas** do leitor. Ou seja, o leitor, durante a leitura, interfere, dialoga e preenche os espaços lacunares de acordo com suas vivências acumuladas na memória, trazendo para o texto literário sua percepção sobre o que lê, revelando nesta atitude um verdadeiro ato de comunicação. Assim, nessa comunicação o que ocorre é o encontro entre os horizontes delineados pelo texto (os estratos) e os pertencentes ao leitor.

Aliada a essa concepção de leitor, que participa na construção da significação do texto, é importante compreendermos a noção de **horizonte de expectativas**, as quais incluem as convenções estético-ideológicas que constituem a produção/recepção de uma obra. Zilberman (1990) esclarece que ao realizar a leitura do texto, o leitor singulariza aquela obra por carregar os juízos introjetados em sua formação, inclusive escolar. Essa interação entre texto-leitor e mundo, resulta do horizonte cognitivo e histórico ordenados pelo social, intelectual, ideológico,

lingüístico e o literário, considerando, ainda, fatores emocionais do indivíduo.

De outro modo, podemos dizer que o ato da leitura se concretiza quando o leitor ao decodificar a palavra e elaborar o pensamento, os confronta com o imaginário e os conhecimentos prévios que acumula em sua memória, revirando e acomodando novas informações e idéias ao seu conhecimento. Essa percepção é permeada pela subjetividade do leitor ao se debruçar sobre o texto que lê. Nessa interação ocorre a compreensão e a interpretação da obra literária e, então, o leitor passa a ser também um co-autor, pois passa a dizer algo sobre a obra que lê.

Todavia, segundo Aguiar e Bordini (1993), o processo de recepção se inicia antes mesmo do contato do leitor com o texto, justamente porque o sujeito já possui o **horizonte** que o limita, embora seja constantemente rompido. São as referências do mundo real e as vivências/experiências que o leitor insere no horizonte de valores durante o ato da leitura, porém, o texto pode confirmar ou perturbar este horizonte em termos de expectativa do leitor. Isso pode ocorrer, por exemplo, na leitura de uma obra como **Grande Sertão: Veredas**, de Guimarães Rosa, em que os conhecimentos prévios do leitor (cultural, social, intelectual, emocional e outros = horizontes) e suas expectativas sobre a obra não coincidem. Isto é, no ato da leitura os horizontes do leitor não conseguem decifrar/compreender o universo representado na obra, pode ser limitações na ordem da língua (incompreensível para um leitor com vocabulário limitado ou pouco reconhecido por ele), na ordem discursiva (não consegue acompanhar a narração, o ponto de vista), na ordem histórica (não tem bagagem de conhecimento sobre o contexto social, cultural e histórico), entre outros.

O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele, mais altera os limites desse horizonte de expectativa, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de vivências e de expressão foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. No entanto, se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel, isto é, o leitor não consegue realizar a leitura plenamente, havendo rejeição e aban-

dono da leitura da obra. Do mesmo modo ocorre com a obra que corrobora as normas circulantes na sociedade do leitor, causando menos estranheza e tornando-se também imperceptível, o que mantém o horizonte igualmente inalterado (AGUIAR; BORDINI, 1993).

No primeiro caso, não significa uma obra distante pelo tempo de sua publicação, mas sim distante da expectativa do leitor, por exemplo, uma obra contemporânea como **A hora da estrela**, de Clarice Lispector, ou mesmo, obras juvenis de Lígia Bojunga Nunes como **A bolsa Amarela; A casa da madrinha; O sofá estampado**, entre outras, podem ser rejeitadas pelo leitor por não contemplarem seus desejos e seu repertório de leituras para compreensão das obras em questão. Contudo, se aceitas pelo leitor, reconstroem seu horizonte e aumentam seu repertório armazenado na memória.

A percepção dessa questão se insinua pela subjetividade do leitor. As sugestões do autor são como doses de estimulantes para a imaginação do leitor. Os arquivos da memória são revirados e de lá surgem paisagens, rostos, gestos, cenas, imagens, objetos, tios, vizinhos, avós, lembranças perdidas evocadas por uma frase, uma imagem, uma descrição. Na interpenetração entre os fragmentos da vida real passada e os fragmentos da presente ficção proposta pelo autor localiza-se a percepção do leitor. (MARCHI, 2000, p.161)

O segundo caso corresponde às obras, reconhecidas por Jauss como conformadoras, porque consolidam os valores e normas presentes na sociedade, além de possuírem um menor distanciamento estético, ou seja, são de consumo rápido e pouco amplia a experiência literária do leitor. As obras que se configuram com estas características são notadamente os *best-sellers*, conhecidos também como os livros populares, os mais vendidos.

Esclarecidos estes conceitos básicos da teoria, é importante salientar que sua adoção é coerente com a postura do letramento literário, uma vez que o sujeito/leitor se torna atuante na escolha de temas e interesses de estudo, e, principalmente, participante ativo na leitura literária. Nessa compreensão, o letramento literário demanda

do leitor sua imersão no mundo da leitura literária, cultivando e apropriando-se do patrimônio que são as obras, a fim de constituir-se em sujeitos atuantes na sociedade e, em especial, em indivíduos mais plenos na formulação de conceitos e comportamentos. Em outras palavras,

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria de poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17)

Delineados os conceitos, passamos a destacar alguns tópicos relacionados à opção pela teoria e seus procedimentos metodológicos. A apresentação terá como apoio a obra canônica de Aguiar e Bordini (1993), já referida aqui, que nos auxiliou na compreensão do que seja uma metodologia e como se aplica em um contexto de sala de aula. Entre diversas teorias e métodos, as autoras descrevem a teoria da **Estética da recepção** como fundamento teórico para a proposição metodológica, explicitando os procedimentos das etapas do trabalho e suas técnicas para a concretização dos estudos.

Desse modo, nos apropriamos da Teoria da **Estética da recepção**, constituída por R. Ingardem, complementada posteriormente por H. Jauss e W. Iser; e, ainda, das leituras do texto acima citado para construir nossas propostas didáticas. Contudo, antecipamos que a organização metodológica do ensino de literatura será apresentada em forma de **Projetos de trabalho** (ou pedagógicos), que consiste em um planejamento ordenado e particularizado para traçar um propósito, perseguir alguns objetivos, mesmo que provisórios. Mais adiante voltamos à discussão teórica e metodológica de como se apresenta a pedagogia por projetos.

Então, retomando a teoria proposta, apresentamos o trabalho das autoras Aguiar e Bordini (1993), as quais elaboram o **método recepcional** e definem as seguintes etapas para o ensino de literatura na escola:

Primeira etapa - Determinação do horizonte de

expectativas: é o momento de diagnosticar os valores prezados pelos alunos como modismos, preconceitos de ordem moral ou social, etc; oferecendo-lhes diversos gêneros discursivos e literários para esse reconhecimento. Nesta situação poderíamos trazer para sala de aula jornais, revistas, livros, letras de música e vídeos do *you tube* para ler, ouvir e assistir com os alunos. O objetivo é levantar informações, ponto de vista e interesses de temas dos alunos. O professor acompanha as conversas e as opiniões dos alunos e, posteriormente, conclui com os alunos o tema a ser pesquisado e estudado nas próximas aulas de língua e literatura. Assim, tomaremos como hipótese, a escolha do tema **Memória**.

Segunda etapa – Atendimento do horizonte de expectativa: apresentação aos alunos de vários gêneros discursivos que satisfaçam suas experiências tanto quanto ao objeto como as estratégias de ensino já reconhecidas por eles. Pedimos aos alunos que pesquisem e recolham das suas recordações, materializadas em álbuns, cartas, bilhetes, letras de música, filmes e vídeos, etc., elementos que possam trazer para a sala de aula e realizar um primeiro contato com suas memórias. O professor também realiza a mesma tarefa e traz aos alunos para partilhar suas lembranças. É interessante nesse momento, que o professor acrescente outros recursos didáticos para dinamizar esse encontro do aluno com seu passado/presente, como trazer programas televisivos que poderiam estar presente na infância dos alunos, bem como desenhos animados, imagens de brinquedos e bens culturais, entre outros.

Terceira etapa - Ruptura do horizonte de expectativas: etapa em que introduz os gêneros discursivos desconhecidos ou estranhos ao conhecimento do aluno, “abalando as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.89). Então, após a sequência didática realizada com a pesquisa dos alunos e da proposição da literatura oral, posteriormente a serem explicitadas no projeto de trabalho, será o momento de apresentar os textos literários que devem desacomodar o repertório de experiências literárias dos alunos, rompendo com suas expectativas e confrontando-os com o novo, com o inesperado. Para esta atividade também abrimos espaço para que os

alunos cite suas experiências com a leitura de obras de ficção sobre o tema e realizem leituras intertextuais com os gêneros discursivos trabalhados anteriormente. Podemos enquanto professores/mediadores, acolher algumas sugestões de títulos e também lançar o desafio, de acordo com nossos objetivos nas aulas de literatura, para a leitura das seguintes obras: **Memórias de Emília**, de Monteiro Lobato; **Memórias do Cárcere**, de Graciliano Ramos; **Confissões de Ralfo**, de Sérgio Sant'Anna; **Amor de Perdição** de Camilo Castelo Branco; **Boitempo**, de Carlos Drummond de Andrade; e **Baú de Ossos** do escritor Pedro Nava, entre outras.

Quarta etapa - Questionamento do horizonte de expectativas: momento em que os alunos comparam e confrontam as duas etapas anteriores, o que já era estabelecido pelos seus horizontes e o que modificou/provocou com as novas leituras, além da análise do próprio comportamento do leitor diante dos textos lidos. Neste estágio das aulas, o professor retoma os artigos e notícias dos jornais e revistas, as letras das músicas e, principalmente, os episódios e cenas dos filmes e novelas, citadas anteriormente, e confronta com os livros, de acordo com os objetivos e conteúdos elencados no projeto de trabalho.

Quinta etapa - Ampliação do horizonte de expectativa: última etapa, em que o professor precisa criar o espaço de avaliação (autocrítica dos alunos) do que foi alcançado e o que resta fazer, tomando “consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90). Nesse caso, podemos pensar uma etapa avaliativa sobre os conteúdos e temas abordados no projeto e seus resultados para dar continuidade aos estudos de acordo com os interesses levantados pela turma, reiniciando então o método. Inclusive, os registros avaliativos e conclusivos podem ser um diagnóstico para um novo projeto, revitalizando o tema. Por exemplo, podemos ampliar para o gênero dramático ou mesmo aprofundar o estudo para gêneros memorialistas como a biografia e a autobiografia na ficção, confrontando-a com a realidade histórico/social, por exemplo.

Dessa forma, o **método recepcional** empreende a visão da abordagem sócio-interacionista em que o aluno

torna-se agente de aprendizagem, corroborando a pedagogia por projetos. O método “[...] exige a participação ativa do leitor, que deve transitar dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual para o sentido do mundo; da leitura crítica para a avaliação estética do texto (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.36).

Estabelecido o método, reafirmamos que “sem alguma forma de teoria, seja ela consciente ou implícita, não é possível analisar um texto literário, ou, até mesmo, apreciá-lo” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 28). Isso não significa a retomada da tutela da leitura por nomes consagrados, pois a teoria aqui escolhida favorece o acolhimento e a apreciação das leituras dos mais diversos leitores.

Outro ponto a acrescentarmos, antes da proposição prática do ensino de literatura neste artigo, é o caráter interdisciplinar que a literatura e o ensino de língua podem propor em uma pedagogia por projetos. A relação indissociável entre língua e literatura já foi tema de discussão, na década de 80, por Chiappini Leite e Okasabe (2001). Atualmente, o debate se renova pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e por estudos de novos autores, afirmando que:

A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói significação. Esse posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar do texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento lingüístico e por suas condições socioculturais. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 48)

A integração entre a língua e literatura advém de um processo de leitura, de compreensão da palavra, pois ambas não são de campos tão adversos como se mostram na escola. A separação ignora que língua e literatura trabalham e objetivam a produção de sentidos sobre os gêneros discursivos, entre eles os literários, e, descaracteriza a organicidade de recursos lingüísticos que não são exclusivos da literatura.

Precisamos compreender, sobretudo, que a natureza do estudo da língua e da literatura recai sobre o fenômeno da linguagem, e, ambas requerem a leitura e a escrita como compreensão de sentidos e desvelamento/elaboração das possibilidades de significação, expressão da subjetividade na produção textual, e, por último, reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua.

Quanto à adoção e a definição dos projetos de trabalho, consideramos a concepção entendida por Hernández e Ventura (1998), que se apóiam em fundamentos que viabilizem uma metodologia orientada para o vínculo entre teoria e prática na base do ensino-aprendizagem e a globalização dos conhecimentos disciplinares como problemática da organização dos saberes.

A função do projeto é **favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas** e hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. **(grifos dos autores, HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61)**

Dessa forma, os projetos de trabalho superam os limites de uma matéria e abrem espaço para alternativas de diálogo e convergência entre os diversos saberes. É nesse contexto, que acreditamos que aliar o método recepcional a um procedimento didático orientado pelos projetos resulta em um plano de ação de complementariedade, potencializando o conhecimento mobilizado pelo interesse do aluno e da comunidade escolar.

Ainda, aliar o método recepcional a projetos de trabalho a partir de temas é uma possibilidade enriquecedora para nossas aulas de literatura. Principalmente, porque os projetos partem da delimitação de uma situação-problema (origem do tema), resultante tanto do projeto político pedagógico da escola como da realidade dos alunos **(determinação do horizonte de expectativas)** e, posteriormente, se propõe a organizar o processo ensino

-aprendizagem com a finalidade de compor uma aprendizagem significativa, sem necessariamente seguir um modelo rígido e esquemático. Consoante a essa justificativa, Hernández e Ventura (1998) evidenciam mais uma complementariedade entre a pedagogia de projetos e o método recepcional, ao entenderem que os projetos de trabalho parte do que os alunos já sabem e de seus esquemas prévios de conhecimento, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática a ser abordada.

Para melhor compreensão da pedagogia por projetos, apresentamos uma organização didática das partes que compõe, estruturalmente, um projeto de trabalho. Todavia, cabe salientar, que para chegar a essa forma o docente e os alunos devem prever as atividades após a escolha do tema e juntos realizar a busca da informação, o que faz com que os estudantes “assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.75). Então, um possível modelo poderia seguir essa estrutura textual:

- Delimitação do tema
- Justificativa
- Objetivos (Geral e específico)
- Conteúdos
- Objeto de estudo
- Metodologia (procedimentos didáticos, técnicas e recursos)
- Avaliação

Delineada a opção teórica e metodológica, o tema abordado, os gêneros discursivos e as respectivas obras literárias, cabe-nos apresentar proposições práticas do estudo da literatura para o ensino médio. Lembramos que a proposta a seguir considera os pressupostos da **Estética da Recepção** e da **Pedagogia de Projetos de Trabalho** e, por isso, tem com princípio norteador a escolha de um tema-problema que perpassa toda sequência didática.

Eis uma proposição prática do que apresentamos até aqui:

1 TEMA: *Costurando leituras com fiapos de memórias*

1.1 **Delimitação do tema:** A delimitação do tema sobre **Memórias** é um recorte da proposição feita pela professora Zilberman (2005), no sentido de romper com a perspectiva historicista e cronológica da literatura brasileira (periodização da história literária), trabalhada nos manuais didáticos, na escola e também na formação do professor de literatura nos cursos de Letras. A autora sugere oito eixos temáticos para objeto de estudo nas aulas de literatura, e, também, salienta que estejamos abertos a outros temas e autores de outras nacionalidades, bem como a variabilidade de gêneros literários ou não, como os advindos da literatura popular e de massa. Por último, Zilberman acolhe autores e obras que não estão inseridos no cânone das literaturas, “evidenciando a flexibilidade com que professores e estudantes podem lidar com a cultura e a história” (ZILBERMAN, 2005, p. 243). A seleção deste eixo como tema para este projeto também considera as questões pessoais, sociais e culturais de um tempo histórico que permite os alunos se identificar como sujeitos atuantes em uma sociedade, porém, atravessados por fragmentos e restos de memórias que se armazenam nas suas narrativas pessoais e se mesclam na voz da literatura, do cinema e dos diversos discursos instaurados nas mais variadas instituições sociais.

2 JUSTIFICATIVA

O avanço tecnológico permitiu um desenvolvimento inestimável na sociedade contemporânea. Certamente não imaginamos como sobreviver sem aparelho celular, internet, eletrodomésticos e outras invenções necessárias a nossa rotina. Ainda, estamos vivenciando descobertas nos mais variados campos do saber que adentram a física, a antropologia, a psicologia, as artes, entre outros, e, que nos permite redescobrir na contínua evolução das ideias. Paralelamente, a essas experiências, que prioriza o intelecto humano, de cunho científico, a humanidade se confronta com as incertezas da alma, angústias, desilusões e fraquezas que (des)orientam o compasso da vida dos

homens. Nessa confluência de fatos e concepções vamos costurando fiapos de memórias que possam nos transformar em protagonistas de nossa história.

Entretanto, para chegarmos a esse patamar de consciência é necessário que reconheçamos a trajetória da memória como um eixo temático indispensável à construção de uma identidade individual e social. Resumidamente descrevemos a origem e o desenvolvimento dos textos que atuam como registros memorialistas e históricos no mundo ocidental. Assim, em séculos passados, na Pré-história, temos a presença dos primeiros registros orais que evidenciam a importância da memória coletiva das civilizações, suscitada nos homens pela consciência da necessidade de manter suas origens e tradições. Posteriormente, os gregos ampliaram a participação na discussão a partir de registros que nos legam sua história, seus mitos, ritos, costumes e hábitos ancestrais. Entretanto, somente na Idade Média, a partir das contribuições de Santo Agostinho é que vamos encontrar um caráter individual, de introspecção, para a memória (LE GOFF, 1996), o que vai ser consolidado nos séculos seguintes com a invenção da imprensa e a arte literária.

Assim, recorrer à memória possibilita uma aproximação com as origens, de caráter individual e coletivo. Contar e perpetuar as narrativas orais sempre possibilitou reviver o passado, atizar o que foi esquecido pela urgência da modernidade, pois a memória realiza uma 'revivência' dos fatos que são atualizados pelas lembranças, renovando-se e repetindo-se nas suas diferenças expressas em tempos e lugares. Contudo, precisamos ir além das narrativas orais, alcançar obras que revelam a memória enquanto aparato de recuperação do passado para instituir o sujeito no presente e enquanto matéria da literatura.

Nesse novo lugar, da tradição ao ciberespaço, são muitos os escritores e obras literárias que se apropriaram do discurso memorialista para desnudar o ser humano e a humanidade, legando um patrimônio literário inesgotável para o registro de outra história que se confronta e se alterna com a História. Entre os textos mais distantes estão os mitos, tragédias e narrativas épicas até os mais contemporâneos como diários, autobiografias, biografias,

confissões, entre outros suportes de leitura ficcional/virtual. Em meio a essa literatura, queremos ressaltar o significado de reviver memórias, de reativar leituras da ficção memorialista como modo de costurar e sedimentar nossa identidade, resistindo a uma época de informações abundantes e fragmentadas.

Nessa perspectiva, a leitura de obras de cunho memorialista, passa a ser o meio como os alunos organizam seu mundo e, conseqüentemente, da sua comunidade. A leitura será o ponto de partida para a redescoberta de si e da consciência histórica de seu povo, apontando para a necessidade de manter o debate e a reflexão sobre o que é sua vida em sociedade hoje em correlação com sua particularidade. Em outras palavras, é a inquirição de nós mesmos sobre “nós mesmos”, como aceitar-nos primeiro para depois compreender o outro.

Acreditamos também, que o tema em si e seus sentidos plurais são razão suficiente para que a literatura possa abarcar e recolocar os problemas da nossa identidade em outro nível de discussão, concretizando também sua função social e formadora, como afirma J. Larrossa:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSSA, 2003, p. 126).

Desse modo, o ensino de literatura pode atender as expectativas do leitor contemporâneo e disseminar uma leitura estética e ética da sociedade em que estão inseridos. Então, a literatura passa a ter uma contribuição significativa como prática social que pode contribuir com leituras emancipatórias sobre a identidade pessoal

e social dos indivíduos, decorrentes da construção de um repertório de memórias registrados pela oralidade e escrita de um povo.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivos Gerais:

- O aluno/leitor deve compreender a literatura dentro do contexto social, cultural e histórico para relacioná-la ao seu contexto externo, evidenciando a participação no processo de leitura e a construção/reconstrução de sentidos que orientem o resgate de sua identidade familiar e social através de sua memória e de narrativas memorialistas.
- O aluno/leitor deve perceber como a literatura pode ajudar na resistência ao esquecimento, silêncios individuais, sociais e históricos, ao realizar reflexões e pensar o confronto entre a memória instaurada pela tessitura literária e a não recordação do seu passado.

3.2 Objetivos Específicos

- Comparar os traços peculiares dos diferentes discursos e da linguagem para reconhecer os diversos gêneros literários ou não em seus mais variados modos de produção e recepção;
- Estabelecer relações temáticas e estruturais, de semelhança ou de oposição, entre os diversos gêneros literários ou não, de distintos autores e épocas, para perceber os modos e formas de criação e tematização;
- Refletir sobre as especificidades do uso da linguagem na produção das obras literárias que constituem o acervo literário e cultural da humanidade para perceber o texto literário como objeto de arte e não apenas veículo de comunicação;
- Problematizar o eixo temático **memória** para estabelecer e fortalecer uma aproximação dos alunos com suas origens identitárias e culturais;
- Analisar e reconhecer os gêneros literários me-

morialistas (diários, autobiografias, romances e crônicas).

3 CONTEÚDOS

- Os gêneros discursivos e o gênero literário;
- A linguagem literária e os elementos estéticos dos estilos de épocas
- A intertextualidade
- Paradigmas contemporâneos da temática **memória**.
- Memorialismo literário

4 OBJETO DO ESTUDO

Obras literárias: Romance; Autobiografia; Diários; Correspondências.

Gêneros discursivos: artigos de revistas; documentários; vídeos do *you tube*, letras de música, fotografias, cartas, pinturas, filmes, bilhetes, etc.

4 METODOLOGIA (procedimentos didáticos, técnicas e recursos)

A) Determinação do horizonte de expectativa:

1) Para dar início ao projeto de trabalho, gerado pelas observações do professor sobre os interesses dos alunos a respeito de registros fotográficos para postagens em redes sociais e o envolvimento dos jovens com a necessidade de criar seu perfil nessas redes, o professor trará para a sala de aula imagens que representam as redes sociais e solicitará que a turma se divida em cinco grupos para que listem as funções que elas exercem no cotidiano deles. Na sequência, cada grupo apresentará sua proposição e então se iniciará um debate sobre a necessidade e importância dessas redes na vida das pessoas. Na execução da tarefa, muitos alunos evidenciam preocupações com sua imagem e a exposição de suas vidas, por outro lado, outros alunos não “ligam” para as informações colocadas a disposição do público e, então, gera-se um debate sobre a vida pessoal (privado) e a vida pública exposta e autorizadas pelas pessoas. Desse debate surge então o assunto que envolveu e motivou os alunos a descobrir um pouco mais sobre a necessidade do homem em manter sua memória como forma de resistir ao esquecimento até

chegar ao ponto em que sente a necessidade de expor publicamente comportamentos e ações diárias, do cotidiano privado, para entregar-se ao outro, num desejo, talvez, de reconhecimento, de adoração e de idolatria. O professor, inclusive, aproveita o momento e passa a apresentar outros modos de se projetar uma história pessoal como os álbuns de família ou o álbum da criança (com dados dos primeiros anos de vida); documentos oficiais que marcam acontecimentos e fatos importantes; diários utilizados na adolescência; objetos pessoais guardados como recordação; registros mentais de datas importantes na vida das pessoas, etc.

Para finalizar a etapa e prosseguir em direção ao atendimento do horizonte de expectativa, o professor solicita aos alunos que tragam de sua casa, objetos, fotografias e outros materiais que fizeram parte de sua infância, que de algum modo reflete e representa significados importantes na lembrança da família e de si mesmo. Nesse sentido, o professor também deve participar, trazendo suas coisas para a sala de aula e partilhar com seus alunos.

B) Atendimento do horizonte de expectativa:

Diante dos resultados apresentados na etapa anterior e dos materiais coletados pelos alunos sobre sua vida pessoal, realiza-se uma roda de memórias em que cada aluno escolhe um dos elementos trazidos de casa e expõe os motivos que levaram a guardá-lo consigo por todos esses anos. A roda de memória será gravada e os objetos e outros recursos materiais serão fotografados na perspectiva de registro da memória da turma (atividade a ser organizada pelo professor e alunos), tendo como resultado um dossiê da turma. Para finalizar essa atividade, a turma monta um painel de fotografias, com letras de música e “dizeres” que mais significam e compõe a personalidade de cada um. O painel ficará exposto na sala de aula até o final do projeto. Ainda, na sala de aula, será montada uma instalação com os objetos que os alunos trouxeram de casa e ficará em exposição até o final do projeto. É importante que a sala de aula vá se tornando num ambiente de recordações e que os alunos organizem a melhor forma de dispor de todos os materiais que os identifiquem.

Para atender o horizonte de expectativa dos alu-

nos, o professor levará a sala de aula livros de literatura infantil que contêm Adivinhas, Parlendas, Canções de Ninar, Trava-línguas e Cantigas de roda para despertar possíveis encontros com a infância. Nesse primeiro momento se realiza uma roda de leitura e brincadeiras com a literatura oral apresentada. Na continuidade, serão exibidos vídeos (podem ser adquiridos em livrarias ou mesmo *downloads* da internet) que contêm contos populares, contos de fadas, lendas e fábulas para compor o repertório de lembranças dos alunos. Nessa etapa devem se organizar oficinas de leitura com os alunos sobre a literatura oral, debatendo as origens, o contexto histórico e social instituídos por essas narrativas e vividos pelos povos em seus contextos de produção para confrontar com a recepção do texto por parte dos alunos na atualidade. Também é importante mostrar aos alunos como essas narrativas constituem a identidade coletiva dos povos a partir da leitura e discussão de mitos de fundação de povos e de heróis, culminando na apresentação de imagens (pintura e escultura) da deusa **Menmosine** e de uma exposição sobre sua simbolização.



Fig. 1 – Menmosine



Fig. 2 - Menmosine

C) Ruptura do horizonte de expectativa:

1) Em outro encontro o professor começa retomando a imagem e a discussão sobre **Menmosine** e passa a expor o gênero memorialista na literatura. Comenta que muitos escritores produziram obras que preservam a memória de fatos marcantes de suas vidas, assim como todos nós que guardamos objetos, fotografias ou lembranças do nosso passado. Evidencie para os alunos que os textos literários que traduzem esse memorialismo são bastante diversificados, podendo ser romances, crônicas, poesias, autobiografias, diários e até mesmo correspondências (cartas), todos com forte tom confessional e subjetivo nestas narrativas.

Então, será o momento de apresentar alguns excertos de textos literários memorialistas para os alunos, no sentido de ruptura com o conhecido, para estabelecer um novo paradigma de texto literário. Os fragmentos serão distribuídos para grupos de alunos para que realizem a primeira leitura; posteriormente, os grupos discutem os textos, buscando encontrar os traços memorialista, registrando em um painel as características dessa literatura e trechos que correspondem e justificam o que eles identificaram e analisaram. Os textos utilizados para essa atividade são: o cap. 1 do livro **Memórias de Emília**, de Monteiro Lobato; o cap. 1 da obra **Memórias do Cárcere**, de Graciliano Ramos; os dois primeiros sub-títulos (A partida e Dias tranquilos) do livro I da obra **Confissões**

de **Ralfo**, de Sérgio Sant'Anna; o cap. final (conclusão) do livro **Amor de Perdição** de Camilo Castelo Branco; poemas do livro (vol. 1) **Boitempo**, de Carlos Drummond de Andrade.

Terminada a tarefa de reconhecimento e identificação dos traços da literatura memorialista, contextualizados em sua época de produção e, estabelecida as comparações entre os diferentes gêneros e linguagens colocadas nas obras analisadas, o professor indicará a leitura integral da obra **Baú de Ossos** do escritor Pedro Nava. O objetivo agora é problematizar o eixo temático **memória** para estabelecer e fortalecer uma aproximação dos alunos com suas origens identitárias e culturais.

Para a leitura do livro de Pedro Nava acontecer em sua totalidade é necessário que se constituam estratégias didáticas de leitura (compreensão, interpretação e expansão), por exemplo, para a introdução da obra sugere-se a leitura das primeiras páginas em sala de aula, para reconhecimento e apresentação do estilo narrativo e do narrador, destacando os trechos principais. O restante da leitura e releitura será feito extraclasse, com prazos definidos como uma leitura prévia para compreensão geral da obra em 20 dias.

A segunda leitura, em que se verticaliza o estudo da obra, com a interpretação, será feita na sala de aula; o professor levanta a discussão sobre o título e solicita aos alunos que justifiquem suas posições em relação ao texto lido. Depois, considerando que o tempo e o narrador são vetores fundamentais para a interpretação da obra, é importante esboçar o modo como se concretiza na obra, o que pode ser feito por tópicos.

Para garantir a interpretação o professor recorre a contextualização da narrativa sob dois aspectos: a presentificadora e a temática. A primeira requer a “correspondência da obra com o presente da leitura. [...] O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (Cosson, 2006, p.89). A contextualização temática objetiva que o aluno faça a reflexão sobre a repercussão do tema dentro da obra para evitar a fuga da proposta de leitura, neste caso o eixo temático é **memórias**.

Por fim, chegamos a segunda interpretação, o ápice

do letramento literário. Nesta fase de leitura será eleito um aspecto a ser aprofundado na obra, que na proposta de estudo de **Baú de Ossos** será o discurso memorialista e a constituição das origens identitárias e culturais concentrados na focalização do personagem/narrador, que por vezes se dilui na coletividade. Nessas aulas, o professor deve realizar a leitura de trechos significativos para analisar, interpretar, inferir, comparar e observar como a narrativa reconstitui o passado através de documentos como cartas, fotos, imagens, diários, relatos, etc.; além de verificar como o narrador vai reconstruindo sua identidade a partir de percursos históricos, geográficos e culturais nas descrições da culinária, dos lugares e paisagens, entre outras lembranças. O registro final dessa atividade será a composição de um arquivo pessoal do autor Pedro Nava, em que os alunos (pode ser feito em grupos) pesquisarão dados relativos ao autor e sua obra memorialista a ser entregue ao professor para compor o dossiê da turma.

D) Questionamento do horizonte de expectativa:

1) Nesta aula o professor retoma as leituras e as atividades realizadas até esse momento, buscando sistematizar os estudos ao confrontar com os conhecimentos prévios da primeira etapa e os adquiridos com o estudo da obra literária **Baú de Ossos**. A ênfase é dada às **obras literárias, evidenciando como a literatura oferece imagens** do passado, possibilitando a atualização e a permanência do mesmo, como estratégia de combate ao esquecimento, inclusive permitindo uma “outra” leitura da realidade, seja ela individual ou coletiva. Terminada a sistematização o professor solicita aos alunos que produzam suas memórias a partir da criação de uma autobiografia (pode, inclusive, ser ficcional) e também realize um auto-retrato (**é possível trabalhar também com a fotografia ou a caricatura**) para compor seu texto; neste caso, é interessante que o professor leve a sala de aula algumas imagens de auto-retrato e apresente aos alunos, tecendo algumas considerações e curiosidades sobre o assunto. Segue abaixo alguns exemplos da pintura.



Fig. 3 – Tarsila do Amaral

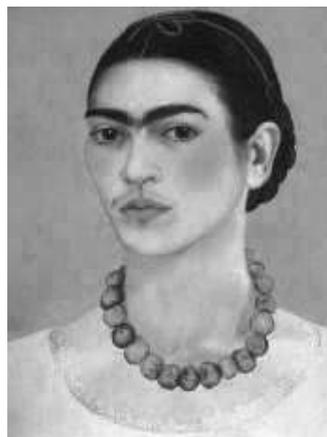


Fig. 4 – Frida Kahlo



Fig. 5 – Candido Portinari

Realizada a tarefa é importante que o professor faça uma correção, propondo a reescrita em casos necessários. A produção textual, como as demais atividades realizadas até aqui fazem parte do dossiê da turma (instrumento integrante da avaliação do projeto).

E) Ampliação do horizonte de expectativa:

A última etapa compreende que os alunos tenham tomado “consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 90) e, para isso, o professor apresentará à turma o dossiê que foi montado durante todo o projeto. Todavia, essa exposição aos alunos será a partir da abertura de um baú de memórias, em que o professor confeccionará para abrir na sala de aula e de lá retirar o dossiê, já que foram muitas produções orais e escritas realizadas ao longo das aulas.

Apreciado o conjunto de informações, documentos e materiais retirados do baú o professor percebe que os alunos desejam manter a discussão do eixo temático, buscando novas comparações entre a literatura de cunho memorialista e outras artes.

Em outra aula, alguns alunos trouxeram para a sala de aula comentários sobre o filme **Somos tão jovens**, que conta a história de vida de Renato Russo (integrante da banda musical Legião Urbana) e algumas leituras que haviam feito durante o projeto. Dentro dessa perspectiva o professor, num encontro posterior, organizará uma discussão sobre filmes e biografias de algumas personalidades, como: **Noel, poeta da vila; Gonzaga, de pai pra filho; Cazuzu; Frida**, entre outros filmes; ainda, no gênero biografia alguns exemplos como: Paulo Coelho, Anne Frank; Pelé, entre outras; e fica acertado que vão assistir alguns filmes e ler duas biografias: **Pelé** e o **Diário de uma jovem**, de Anne Frank. Nas aulas seguintes se renovam as discussões, com a determinação do horizonte de expectativas dos alunos e o atendimento para reiniciar um novo projeto.

Considerações finais

A proposição deste artigo foi apresentar uma discussão sobre o ensino de literatura a partir de uma metodologia de ensino de forma organizada e estruturada a partir do projeto pedagógico para o estudo das obras literárias no ensino médio. Partimos da escolha do eixo temático **Memória**, na perspectiva de retomar e analisar discussões referentes a identidade e memória de nossos educandos, uma vez que é um assunto tão recorrente e tão presente desde as origens da humanidade. Sempre recorremos a nossa história, as nossas vidas pregressas para reavivar e alimentar nosso presente. A trajetória pessoal é um marco que institui sujeitos em uma sociedade e que constrói a coletividade pela alteridade dos indivíduos, então, nada mais significativo do que expor aos alunos a relevância de manter acesa a memória pessoal e social, bem como, mostrar como a literatura tem uma fundamental participação nessa construção identitária de povos e pessoas.

Desse modo, na exposição do projeto, primeiramente, a principal preocupação foi justificar a escolha do método recepcional e evidenciar sua concretização a partir da explanação dos procedimentos didáticos. Sabemos que não é tarefa fácil aliar teoria e prática no ensino de literatura e isto nos conduziu a refletir e definir alguns pressupostos sobre o que desejamos com este ensino: a formação do leitor e o letramento literário.

A formação do leitor requer uma concepção de leitura pautada em teorias mais recentes que percebe o texto dentro de uma dinâmica de interação, a partir da recepção, do contexto e das atualizações advindas do horizonte de expectativas do leitor. É dentro deste sentido que a escolha do método tem como elemento principal os interesses e conhecimentos prévios dos alunos, procurando ampliar as leituras a partir dos rompimentos de suas expectativas e sensibilizar para as mudanças ocorridas nos valores em sua evolução histórica.

Optamos por trazer aos alunos gêneros textuais reconhecidos no seu cotidiano, como vídeos do *you tube*, notícias e filmes da atualidade, entre outros, para ser o ponto de partida e de conexões com gêneros literários

denominados mais complexos, sejam pelo seu distanciamento de época ou pelo próprio estilo literário.

Acreditamos que este projeto é a configuração de um ensino de literatura sério e responsável por estar ancorado em concepções teóricas e metodológicas que incluam o aluno como sujeito de ação e de intervenção em sua comunidade. Além disso, ajusta-se aos objetivos do ensino médio, determinados pelo art. 35 da LDBEN nº 9.394/96, principalmente no inciso III que versa sobre: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Há nessa perspectiva um pressuposto fundamental para que o projeto se viabilize, “a crença do professor”; ele precisa ter bem definido qual a finalidade da educação, do ensino de literatura que ele acredita e que o move para suas aulas e práticas pedagógicas. Um professor esclarecido e confiante no seu papel, sempre estará atento as necessidades dos alunos e contribuirá com as escolhas e orientações de leituras para além do universo já conhecido do aluno, criando projetos e desenvolvendo o letramento literário em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera; BORDINI; Maria da Glória (1993). **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- AMARAL, Tarsila (Fig. 3). Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/tarsila-do-amaral/auto-retrato.php>
Acesso em: 06 ago. 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Boitempo**. São Paulo: José Olympio, 1976.
- BRASIL(2002). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec.
- _____. (2002). **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.

- CAZUZA o tempo não para. Direção: Sandra Werneck. Sony Pictures, 2004. 1 DVD (98min).
- CHIAPPINI LEITE, Lígia. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças* In: GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- CASTELO BRANCO, Camilo. **Amor de Perdição**. São Paulo: Ática, 1988.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** (2006). São Paulo: Contexto.
- GONZAGA de pai pra filho. Direção: Breno Silveira. Paris Filmes, 2012. 1 DVD (120min).
- FRANK, Anne. **Diário de uma jovem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.
- FRIDA. Direção: Julie Taymor. Imagem Filmes, 2002. 1 DVD (123 min).
- HERNANDEZ, F; VENTURA, M. (1998). **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed.
- INGARDEM, Roman (1965). **A obra de arte literária**. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- KAHLO, Frida (Fig. 4). Disponível em: <http://quaseemporgues.blogspot.com.br/2007/02/auto-retrato-frida-kahlo-no-para-todos.html> Acesso em: 06 ago. 2013.
- LARROSA, Jorge (2003). *A novela pedagógica e a pedagogização da novela* In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica p. 117-138
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad de Bernardo Leitão et AL. 4.ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. Brasiliense, 1981.
- MARCHI, Diana Maria (2000). *A literatura e o leitor* IN: NEVES, Iara C. Bitencourt; et alli (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS.
- MENMOSINE (Fig. 1). Disponível em: <http://www.centrovegetariano.org> Acesso em: 06 ago. 2013.
- MENMOSINE (Fig. 2). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mnemosine>. Acesso em: 06 ago. 2013.
- MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et AL (2006). **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed.

- NASCIMENTO, Edson Arantes. **Pelé – a autobiografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- NAVA, Pedro. **Baú de Ossos**. Companhia das Letras, 2011.
- NOEL poeta da vila. Direção: Ricardo Van Steen. Imovision, 2006. 1 DVD (100min).
- OSAKABE, Haquira. *Ensino de Gramática e ensino de literatura* In: GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- PORTINARI, Candido. Disponível em: http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/portinari/salas/id_portinari_auto_retrato.html Acesso em: 06 ago. 2013.
- RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Record, 2008.
- SANT'ANNA, Sérgio. **Confissões de Ralfó: uma autobiografia imaginária**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- SOMOS tão jovens. Direção: Antonio Carlos da Fontoura. Fox, 2013. 1 DVD (104 min.).
- ZILBERMAN, Regina (1990). Literatura infantil: livro, leitura, leitor IN: BELINKY, Tatiana et al (org.). **A produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. p. 94-116.
- _____ (2005). *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova.

