



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

**O MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO
LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR.**

Campo Grande/MS
2015

F		
M. MALAQUIAS	<p style="text-align: center;">FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS</p>	
O MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR.	<p style="text-align: center;">O MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR.</p>	
2015	<p style="text-align: center;">Campo Grande/MS 2015</p>	

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

**O MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO
LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras_PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

Campo Grande/MS
2015

M197m Malaquias, Flávia Martins

O método recepcional no ensino de literatura: letramento literário e formação do leitor./ Flávia Martins Malaquias. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

84f.

Dissertação (Mestrado Profissional) –Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientador: Lucilo Antonio Rodrigues.

1. Letramento literário 2. Método recepcional 3. Leitor - formação

CDD 23.ed. - 372.4

FLÁVIA MARTINS MALAQUIAS

O MÉTODO RECEPTIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues - Presidente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
Universidade de Brasília/UNB

Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Eliane Maria de Oliveira Giacon - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Maria Leda Pinto - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, Agosto de 2015.

Mãe querida, pai amado,
irmãos, esposo, sem a
compreensão, incentivo e
carinho de vocês a realização
desse sonho não seria possível.
Obrigado por me
proporcionarem forças para que
eu não desistisse dessa
conquista que não é só minha,
é nossa!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por tornar este grande sonho possível. Em especial ao meu pai, Osvaldo Malaquias e minha amada mãe, Leontina Martins Canteiro, pelo incentivo aos estudos, carinho e atenção.

Aos meus irmãos, Adriano, Adriana, Fabiano, Fabiana, Osni e Amauri (in memoriam) que sempre apoiaram meus estudos.

Ao meu esposo, Leandro Piccini, pela paciência, ajuda e compreensão, incentivando nos momentos de angústias e incertezas.

À banca examinadora pelas sugestões, em especial ao professor doutor Danglei de Castro Pereira pelas fundamentais contribuições.

Aos estudantes, equipe de coordenação e direção escolar da escola estadual Coração de Maria, na qual realizei minha pesquisa, pela acolhida, colaboração e incentivo.

Aos meus queridos amigos, por compreenderem minha ausência e continuarem sempre apoiando meu sonho.

“A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal”.

Maria da Glória Bordini\ Vera Teixeira de Aguiar

MALAQUIAS, Flávia M. *O método recepcional no ensino de literatura: letramento literário e formação do leitor*. 2015. --- f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras_PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Nosso estudo focaliza a necessidade de ampliação do contato de leitores em formação com textos literários em sala de aula. Consideramos a progressiva diminuição do contato do leitor em formação com o texto literário e as dificuldades que a escola vem enfrentando na apresentação do texto literário a leitores em formação. Nosso principal objetivo no estudo foi promover o letramento literário e incentivar o hábito da leitura literária com a aplicação de uma proposta metodológica específica para o trabalho com o literário em sala de aula. Para tanto, tomamos como ponto de partida as contribuições na adoção do Método Recepcional para a leitura literária na escola, conforme Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988). Proporcionaremos com o estudo uma reflexão que aponta para a relevância do letramento literário em estudantes em formação. Buscaremos, ainda, refletir sobre sua formação e a ampliação do horizonte de expectativas por meio da leitura literária. Analisaremos os resultados obtidos com a aplicação do método, visando verificar efetivamente a atitude participativa do leitor em sua relação dialógica da experiência com o texto, tendo a leitura como fruição.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação de leitor. Método recepcional.

MALAQUIAS, Flávia M. The receptive method in the literature teaching: literary literacy and the formation of the reader. Dissertation (professional master's degree in Letters_PROFLETRAS) State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2015)

ABSTRACT

Our study focus on the necessity of the extension of the contact of readers in formation with literary texts in classroom. We consider the progressive decline of the contact of the reader in formation with the literary texts and the difficulties that the school has faced in the presentation of the literary texts to these readers in formation. Our main goal in this study was to promote the literary literacy and encourage the habit of the literary reading with the extension of a specified methodological proposal for the work with the literary in classroom. For that, we took as a starting point the contributions of the adoption of the receptive method for literary reading in schools, according to Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988). We provide with the study a reflection that point to the relevance of literary literacy in students in formation. We also search to reflect on its formation and expectations horizon extension through the literary reading. We will analyze the results obtained with the method extension, aiming to verify effectively the participation attitude of the reader and their relation to dialogic experience with the text, having the reading as fruition.

Keywords: Literary literacy; Formation of reader; Receptive method.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética.**
12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 34.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1. O que é Literatura?.....	15
1.2 O ensino de literatura no ensino fundamental.....	17
1.3 Letramento	20
1.4. Letramento Literário e Formação do Leitor.....	23
1.5. A Estética da Recepção	24
CAPÍTULO II – MÉTODO RECEPCIONAL	26
2.1. Planejamento da unidade de ensino a partir do método recepcional	28
CAPÍTULO III - A INSTITUIÇÃO DE ENSINO	30
3.1 A Instituição de ensino: uma caracterização.....	30
3.2 Conhecendo o horizonte de expectativas dos estudantes.....	32
3.3 A Biblioteca da Instituição	35
CAPÍTULO IV – APLICAÇÃO E RELATO DO METODO	37
4.1 O método recepcional e a leitura literária nas séries finais do ensino fundamental: relato de experiência.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	64

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é um dos processos mais significativos da atividade humana, considerado elemento fundamental para a inserção e atuação na sociedade letrada em que a linguagem e a realidade estabelecem uma relação dinâmica entre texto e contexto. A leitura possui uma função social muito importante. Por meio dessa prática, podemos desenvolver a ampliação dos conhecimentos, a percepção de vida e o reconhecimento do outro. O ato da leitura envolve interação, reflexão, processo de assimilação, interiorização de experiências adquiridas e, assim, o contato do leitor com os diferentes tipos textuais auxilia nesse processo.

A literatura é uma manifestação artística que retrata as experiências humanas, possibilitando ao homem descobrir e compreender a si mesmo e aos outros. Através de sua linguagem específica, propicia ao leitor a interação com conhecimentos de forma crítica, o relacionando-as com a sociedade. Antonio Candido, no livro “Literatura e Sociedade”, afirma que a literatura é inerente à vida social, ou seja, não há sociedade que não a manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, pois ela é “uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual” (CANDIDO, 2014, p. 79). A literatura, por se tratar de um sistema vivo de obras, que interagem e agem umas com as outras e na relação texto-leitor, só adquire sentido quando “estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2014, p. 84). Ela contribui para que o homem expresse o mundo a partir de si mesmo e do outro, incorporando, em seu exercício, a ruptura cronológica e de espaço, ainda assim mantendo a identidade do leitor.

Apesar de sua importância social, a leitura, em especial da Literatura, passa por declínio de apreciação. Os dados apresentados no “II Seminário Nacional Retratos da Leitura no Brasil”, da “3ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil”, considerado o maior estudo realizado no país sobre o comportamento leitor da população, revelam que o número de leitores caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50% da população estimada), em 2011. Isso significa que, mesmo com tão importante função social, o hábito da leitura tem feito cada vez menos parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros.

Neste contexto, compreendemos que a escola e o educador possuem o grande desafio de formar leitores e, ao referirmo-nos a desafio, assim afirmamos, pois a leitura do literário é uma atividade complexa, individual, subjetiva, que demanda mais que a mera observação, requer um conjunto de atitudes internas, cognitivas e mentais, construído

ao longo de um processo de apreciação do texto, para que possa possibilitar sua apropriação do discurso, despertando o interesse. Conciliar metodologias que propiciem a aproximação do leitor com o texto favorece a interação na sala de aula, a reflexão crítica, a socialização de ideias sobre o lido, permite ao grupo a troca de experiências, da diversidade, e entendimento do literário. Para isso, as metodologias devem ser repensadas, dando espaço para a utilização de alternativas de leitura que atendam às necessidades reais do alunado, aproximando-os de novas leituras, colaborando para a criação de um vínculo entre a cultura vivenciada pelo discente e a proposta apresentada no texto. Assim, essa aproximação permite o reconhecimento do outro e de si mesmo, atendendo a uma necessidade de humanizar.

Atentos para essas necessidades, compreendemos que, para formação de leitores do literário, há a necessidade da utilização de uma metodologia de ensino que priorize a interação obra e leitor, em que haja participação ativa dele, atendendo suas expectativas de leitor. Portanto, nossa proposta de trabalho consiste na adoção de um método para o desenvolvimento deste projeto, o Método Recepcional para o ensino de literatura, desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Foram desenvolvidas as cinco etapas metodológicas propostas no livro “Literatura: a formação do Leitor: alternativas metodológicas”: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Com o objetivo de identificar as contribuições do método para letramento literário do alunado, partimos à aplicação deste e mediante a oferta do contato com diferentes textos literários. Tratou-se, portanto, da utilização de uma prática escolar da leitura que busca comparar o familiar com o novo, por meio da constante interação entre o sujeito e os demais, objetivando a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, promovendo a leitura literária no ambiente escolar e permitindo que os estudantes sejam capazes de aprimorar suas leituras em diversos níveis e situações. Este projeto foi desenvolvido no Ensino Fundamental II, em uma escola da rede estadual de ensino regular de Campo Grande. Desta forma, a partir dos dados coletados, analisamos a contribuição do método para o ensino de literatura, o letramento literário, a formação do leitor e a aproximação do texto e do leitor.

Nossa proposta estruturou o texto em três capítulos. O primeiro proporciona uma reflexão sobre a relação texto leitura, literatura, formação do leitor, letramento literário. Ainda é apresentada a caracterização da escola em que foi desenvolvida a pesquisa e o perfil dos participantes.

No segundo capítulo, é apresentado o método recepcional de ensino cuja centralidade é o oferecimento do literário, a participação ativa do sujeito-leitor e a contribuição do método para formação de leitor, com uma proposta de ensino do literário nos anos finais do ensino fundamental II. Além disso, apresentamos o planejamento das atividades na turma participando como objeto da pesquisa a partir do método recepcional. O capítulo três é destinado ao relato da experiência, à literatura abordada e à avaliação do método aplicado.

Optamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, pelo procedimento metodológico pesquisa-ação que requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa científica, com embasamento teórico em alguns autores-chave para a concepção de texto, leitor, leitura, literatura, texto literário, letramento literário, método recepcional: Aguiar (2006), Bordini e Aguiar (1988), Lajolo (1993), Rocco (1981), Cosson (2014), Cagliari (2009), Zilberman (1997) entre outros. Preferimos por não identificar, nos questionários e na tabulação dos dados, os alunos e os envolvidos na pesquisa. Como produto final do trabalho, foi elaborado um vídeo que registra as atividades que foram desenvolvidas desde o pré-projeto de ensino.

CAPÍTULO I

O QUE É LITERATURA?

Perfazendo o percurso histórico, verifica-se que, na Antiguidade Clássica ou Greco-Latina, a literatura era a arte de desenhar as palavras. Ela passou por várias definições: na Era Medieval, torna-se sinônimo de gramática, isto é, normatização da linguagem; no Renascimento, era qualquer conjunto de obras literárias; na Clássica, era uma manifestação artística que buscava expressar a realidade universal, compreensível a todos. Com o advento do Romantismo, tornou-se a expressão da individualidade e, na Contemporaneidade, surgiu com a definição da arte pela arte, uma forma de representação da realidade social de maneira criativa e subjetiva que expressa os mais diversos tipos de ideias, emoções e sentimentos.

Atualmente, muito ainda se discute sobre a definição do que é Literatura, e, em cada época, a ela são atribuídas natureza e funções diversas de acordo com a realidade cultural e social dos envolvidos. Para Lajolo (2001, p. 16), “A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação que se discute literatura”. O crítico literário Coutinho (1978), declara que literatura é:

[...] como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças a imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. [...] São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro. [...] Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (COUTINHO, 1978, p. 9-10).

Coutinho compreende que a literatura está intrinsecamente associada à demonstração do real, nos mais diversificados modos de manifestação, suas funções estão ligadas diretamente ao homem, pois a ele representa e expressa, propicia sua formação por meio da fruição estética em uma experiência singular de construção e de apropriação de sentidos.

Outra definição de literatura que corrobora para o entendimento do seu conceito é a afirmação de Tavares (2002, p. 33): “a arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma suprarrealidade com os dados profundos, singulares da intuição do artista”, compreendo a literatura como criação de realidades diferentes repletas de verossimilhança, inventividade e imaginário. Dado a atemporalidade dessa arte, ela permite o leitor analisar, interagir com a sociedade, o autor e a criação artística. Coutinho colabora com essa afirmação ao afirmar que literatura é

[...] um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outras partes, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético. O que a Literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica. Não fora isso não fosse à natureza específica da literatura e o prazer que dela retiramos, e as obras literárias não resistiriam ao tempo e às mudanças de civilização e cultura. (COUTINHO, 2008, p. 23).

Ainda corroborando com o conceito de literatura, Lajolo diz que

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 1984, p. 43)

Lajolo afirma que a literatura, diante de tempos e sociedades distintas, pode apresentar significações diferentes, que são modificadas de acordo com a concepção vista em seu tempo, implicando, assim, em seu sentido, por isso justifica-se a pluralidade de concepções sobre o conceito do que é literatura. A arte está presente em diferentes universos sociais, existindo como ato criativo do autor e concretizando-se na interação do leitor com a obra mediante o objeto estético.

Candido (1995) conceitua literatura da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade,

em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que Artigo Anuário de Literatura, possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. (CANDIDO, 1995, p. 122).

De acordo com esse autor, a literatura humaniza, satisfazendo uma necessidade universal porque dá forma aos sentimentos e estabelece uma visão do mundo, libertando o indivíduo do caos. Sabermos definir o que é literatura não é uma tarefa fácil, pois a conceituação se encontra intrinsecamente ligada ao ponto de vista que a palavra tem para cada um, de suas experiências literárias e a situação ao qual se encontra, mas podemos afirmar que, a partir da literatura, o indivíduo leitor se relaciona e se apropria desse universo que permite interação prazerosa e o encontro com o prazer estético.

1.2 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Refletir a literatura como componente expressivo para a formação do leitor literário nos leva a reflexão. Como, no Ensino Fundamental, vem sendo promovido o literário e quais métodos ou metodologias os docentes utilizam como práticas sistematizadas de leitura para torná-la acessível e prazerosa no ambiente escolar para os discentes? A incumbência é formar somente leitores ou leitores literários (sabemos que o ensino da literatura na escola se efetiva por meio da leitura literária), com o objetivo maior de sua fruição estética? Nesse sentido, a escolarização da literatura com seu potencial transformador, consiste na apropriação eficiente da literatura pela escola na formação de leitores, construído de forma significativa, auxiliando a desenvolver a apreciação pelo literário. Porém, deve ser observado se tal escolarização não está sendo apenas de caráter pedagógico. De acordo com Magda Soares (2001, p. 22),

o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Uma alternativa para tornar esse processo adequado pressupõe um planejamento que contemple diferentes gêneros discursivos da literatura, valorizando o texto literário como objeto estético, de maneira que o aluno possa dialogar com a especificidade desse objeto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental apresentam, em sua proposta, onze objetivos esperados para essa fase do ensino, ao qual o docente, enquanto mediador e facilitador do processo educacional, pode se orientar para o fazer pedagógico voltado para a valorização da literatura, objetivando a formação do estudante em um leitor que possa ir além do texto.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta o conjunto cultural; [...]; da leitura mais ingênua que trate do texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconhece o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 71).

Entendemos que, ainda, há uma orientação tímida com relação à valorização do literário no ambiente escolar. O ensino da literatura deve ter orientações mais específicas e melhor organizadas a fim de promover a sua leitura, pois, na maioria das vezes, na sala de aula, ela é utilizada como pretexto para o ensino de gramática e de outras abordagens que não conduzem ao prazer da leitura do literário. Dessa maneira, os PCN do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998), de Língua Portuguesa, orientam que:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. [...] Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua [...] (BRASIL, 1998, p. 26).

Não obstante, as aulas de literatura devem priorizar a formação do estudante para o hábito da leitura literária. De acordo com Cosson (2012 p.22), infelizmente, na escola, a literatura tem sido uma prática em que “predominam as interpretações de textos trazidas pelo

livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debate em sala de aula [...]", atividades que têm por objetivo confirmar a leitura, classificar ou verificar se, de fato, o estudante está cumprindo com a tarefa imposta. Compreendemos que o docente deve ser um leitor crítico, competente a promover o estímulo à leitura para que os alunos despertem para o prazer do literário, atuando como mediador, deve planejar um trabalho com o ensino de literatura tendo como foco a aproximação do leitor com a obra. Desta forma, as aulas de literatura devem objetivar a formação de leitores que sejam capazes de um envolvimento com o texto literário, a ampliação da relação leitor e texto, motivando sua criticidade com relação à obra e realidade, assim "é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar" (COSSON, 2012, p. 23). Também os PCN trazem uma orientação que pode auxiliar na formação de leitores, apresentada como a tríade aluno, o objeto de conhecimento e a prática pedagógica do professor, descrita da seguinte maneira:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo e linguístico implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 22).

Nessa tríade, como elemento primeiro, é apresentado o aluno, visto como o objeto inicial do trabalho a ser realizado com o literário, nele o processo ensino-aprendizagem está fundamentado na interação entre aluno, conhecimento e prática educacional do professor. Assumindo o posicionamento de que a mediação do conhecimento não deve mais ficar centrada na figura do professor (que antes era visto como o único detentor do conhecimento) e sim dando um novo parâmetro a esse panorama em que o ensino redimensiona para que os sujeitos envolvidos assumam novas posturas contribuindo para a apreensão do conhecimento.

Infelizmente, no ambiente escolar, o que encontramos, de acordo com Aguiar e Bordini (1988), é o desinteresse elevado pelo literário entre os alunos. Os docentes, por sua vez, não apresentam o preparo necessário para realizar a abordagem do texto, acabando por desmotivar e não promover a leitura, ficando em desacordo com o esperado pelos leitores que, cada vez mais, se distanciam da prática da leitura literária. Para que esse quadro apresentado se transforme positivamente, é necessário propiciar aos estudantes o acesso ao texto literário

de maneira que possa interagir, exercer seu pensamento crítico e criativo. Sendo assim, para a formação do leitor, é importante oportunizar o contato com textos que condizem com a sua realidade, pois, o texto, sendo familiar, despertará no leitor um interesse maior pela prática da leitura. Deve-se, portanto, priorizar as expectativas dele na relação de leitor e obra. Bordini e Aguiar (1988, p. 10) afirmam que “o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens”. Neste sentido, é necessário que a prática da leitura literária faça parte do cotidiano escolar, pois

[...] o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. [...] (ZILBERMAN, 1986, p. 21).

Assim, considerando as assertivas realizadas pelas autoras, a abordagem do texto literário durante as aulas estimula uma relação intensa do leitor com a leitura literária, propiciando a construção e desconstrução de sentidos, com o compartilhamento de experiências e trocas de conhecimentos. Compreendemos que o estudante precisa ter acesso a esta manifestação cultural que só pode ser entendida como tal a partir de sua valorização e promoção.

1.3 LETRAMENTO

Ensinar a ler e escrever são desafios que permeiam as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Em uma sociedade letrada, a autonomia intelectual, cultural e inserção social do indivíduo são elementos importantes de cidadania. Daí, então, um novo termo passa a ser utilizado, letramento:

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém (KLEIMAN, 2005, p. 21).

A autora conceitua letramento como a utilização da linguagem escrita dentro e fora do ambiente escolar, explicando como se relaciona nas atividades cotidianas como prática

social. No processo de ensino da leitura e escrita, ao aprendiz deve ser proporcionado o conhecimento de práticas de letramentos da sociedade, pois a escrita está presente em diversos locais, de maneira menos ou mais complexa, de acordo com as atividades cotidianas dele. Soares corrobora com esse pensamento, declarando que “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Dessa forma, o indivíduo deve, portanto, dominar o código e também se comunicar por meio da escrita em diversas situações da vida social. Mas, para que isso ocorra, além de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever, o docente por meio do ensino/aprendizagem, contribui para a inclusão e participação social no mundo da leitura e da escrita.

No ensino da língua, não há um método específico de letramento, a prática deve envolver a criança ou o adulto no mundo da escrita, permitindo a aquisição de conhecimentos que visem à ampliação do vocabulário, por meio da oferta de diferentes leituras, sendo em sala de aula ou fora dela. Nesse sentido, entendemos que letramento e alfabetização são inseparáveis, porém com suas especificidades. A alfabetização é uma das práticas de letramento, na escola há, por isso, necessidade de existir um profissional com conhecimentos adequados que ensine as habilidades e competências que auxiliem o aprendiz no domínio do sistema de escrita, contribuindo para sua prática letrada, inserção e participação social. Nesse sentido, Soares (2004) assevera:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Fora da escola, as práticas de letramento variam de acordo com a situação em que se realizam as atividades de uso da escrita. Assim, um mesmo texto, ao ser lido por diferentes leitores, é interpretado de diferentes formas, segundo os aspectos da situação: os participantes, seus objetivos, seus modos de ler. Além disso, um mesmo leitor pode mobilizar diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura segundo as características da prática situada. Observamos, ainda, que, apesar de o indivíduo possuir o domínio da escrita, pode deparar com situações em que é incapaz de produzir um texto por não ter conhecimentos específicos ou especializados para determinadas ações cotidianas. Portanto, as práticas de letramento dentro da escola visam ao desenvolvimento de habilidades e competências que pode ou não ser relevante para o aprendiz (KLEIMAN, 2005). Para o trabalho didático ser relevante, é

necessário que sejam apresentados textos que façam parte do cotidiano do aluno, adequando os métodos às características da situação.

Ensinar letrando deve ser, por isso, o objetivo principal do professor. Ele deve ajudar na construção de histórias de leitura significativas e valiosas. E sempre estar disposto a aprender, pois o letramento permite aprender e continuar aprendendo. Os PCN (BRASIL, 2000) destinam uma parte do documento à reflexão gramatical na prática pedagógica, porém, nas escolas, a interpretação dessas diretrizes e muitas das ideias prescritas podem ser interpretadas de diferentes formas, nas quais a gramática, ou atividades de análise linguísticas (como são chamadas atualmente), podem ser deixadas em segundo plano ou trabalhadas de maneira isolada dentro dos materiais didáticos. Ainda, de acordo com os PCN,

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (1998, p. 78).

Os PCN sugerem o trabalho da gramática contextualizada, distanciando-se das práticas pedagógicas de metalinguagem, que privilegiam o conteúdo por meio de exemplificações, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias desnecessárias. Dessa forma, percebemos a necessidade de trabalhar o conteúdo gramatical associado às necessidades dos alunos, para que esses possam ter autonomia nas atividades de escuta, leitura, interpretação e produção de textos facilitando sua inclusão e participação na sociedade.

No trabalho escolar, cabe ao docente o desígnio de ser um agente social de letramento que, primeiramente, deve descobrir as funções da língua escrita no grupo e criar relevantes funções para a inserção plena desse no mundo da escrita, focando nos conhecimentos que eles já possuem, articulando novas ações socialmente relevantes para que eles sejam, de fato, inseridos na sociedade letrada, não limitando suas capacidades e aumentando, dessa maneira, seu horizonte de ação.

Pensar em um indivíduo “letrado” nos remete a Kleiman (2005) que infere o termo ao sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha o domínio individual da escrita. Assim, o letramento inicia-se quando o indivíduo começa a interagir socialmente com as práticas sociais que o rodeiam,

colaborando para a afirmação de que não existe um nível zero de letramento, mesmo que a pessoa não possua domínio do código escrito, pode ser letrada, pois possui vivência social de conhecimentos.

1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR

Em uma sociedade letrada, a palavra, objeto construído socialmente, representada de diferentes formas (uma delas, o sistema de escrita), adquire destaque por ser mecanismo de organização de saberes e libertação. Na literatura, a palavra, a linguagem e a escrita adquirem especial configuração, pois permitem explorar as potencialidades do indivíduo e da sociedade em um processo de identificação individual e coletiva de sua visão de mundo. Na leitura do literário, vivenciamos saberes da vida por meio da nossa experiência e da do outro. Para Cosson (2012, p. 17), “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola”, apresentando caráter humanizador.

Algumas práticas escolares, porém, não proporcionam autonomia ao leitor e fazem a apreciação do literário tornar-se uma atividade pouco atraente na sala de aula, detendo-se ao ensino de nome de obras e autores, classificações, períodos literários, ou até mesmo pretexto para o ensino de regras, não contendo o caráter de formação de leitor. À escola é dada a responsabilidade de promover o letramento literário como prática social, permitindo ao estudante ir além da simples leitura mecânica do texto. A leitura literária desperta sentimentos, aproxima leitor, obra e sociedade em um diálogo constante com o outro e com o mundo, a formação do leitor passa pela oferta que permite vivenciar o caráter humanizador da literatura: “na escola a leitura literária, tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura [...], mas sim porque fornece [...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2012, p. 13). Rildo ainda destaca:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade,

recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (2004, p. 56).

A escola deve assumir o posicionamento de adequação na oferta do literário e a legitimação de práticas de leitura que promovam e valorizarem a formação do leitor. Devemos, então, pensar na aproximação entre o estudante e o texto literário, o envolvimento entre esse leitor e o texto, criar oportunidades, aumentar o repertório de leitura para, posteriormente, ele realizar suas escolhas e desenvolver suas preferências.

O professor, por sua vez, ao promover a leitura do texto literário, deve pensar em metodologias que despertem a sensibilidade do aluno, objetivando a produção de sentido, o entendimento do signo e a reconstrução da linguagem, em uma experiência estética prazerosa e compreensiva.

1.5 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

No fim da década de 1960, surgiu, na Alemanha Ocidental, a teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1921-1997), em um período em que as revoltas estudantis e as reformas na universidade estavam em destaque. Essa teoria depois contou com contribuições de outros, entre eles o alemão Wolfgang Iser (1926-2007).

Com rápida expansão, trouxe um novo posicionamento da relação do leitor, que, até então, na estética tradicional e nas teorias de análise literária, não era relevante, pois os estudos estavam relacionados apenas a obra e o autor. Como motriz, objetivando romper com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional, trazendo uma mudança no paradigma de investigação literária, a Estética da Recepção entende a Literatura em uma visão ampla relacionando produção, recepção e comunicação, em uma interação entre autor, obra e leitor.

Hans Robert Jauss, ao redigir o ensaio intitulado “A História Literária como um Desafio à Teoria da Literatura” (1970)¹, deseja romper os dogmas marxistas e formalistas que deixavam à margem o leitor na interpretação do literário. Jauss afirma que a obra literária é efetivamente recriada ou “concretizada” quando o leitor a justifica, reconhece como tal, e que, sem o leitor, não é possível que ela exista. Assim, nesse tripé, o autor e o texto perdem a

¹ “A Literatura como Provocação - História da Literatura como Provocação Literária” 1970; trad. de Teresa Cruz, Vega, Lisboa, 1993.

exclusividade, pois dão espaço a um novo elemento, o leitor. Nesse momento, surge o horizonte de expectativas do leitor que interfere diretamente na relação autor, obra, leitor. Jauss afirma que “não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou condições implícitas, que predispoem seu público para recebê-la” (JAUSS, 1994, p. 28). Segundo Zilberman, para o autor/leitor conceber e interpretar uma obra há convenções que constituem o horizonte de expectativas na seguinte ordem:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação como do espaço social em que transita;
- literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola lhe concedem (ZILBERMAN, 1982, p. 103).

Com igual importância, todos esses elementos, constituem o horizonte de cada leitor em sua percepção e compreensão da obra. Desta forma, partir desse horizonte que está inserido nas condições sócio-históricas ele irá inferir significado ao literário em um processo de recepção, enquanto multiplicidade de composições de sentido historicamente mediadas. Sobre o horizonte de expectativa Campos (2003, p. 142) afirma que:

O horizonte de expectativa é tudo o que pode ser vislumbrado a partir de uma dada perspectiva. É composto por experiências de leitura condicionadas pelas leituras passadas, que criam uma ideia de herói, narrador, enredo etc. As expectativas do leitor podem ser o repertório de referências literárias que lhe servem de fundamento e sobre o qual ele reconstrói sua leitura e expectativas no momento em que a obra aparece.

Compreendendo que o leitor detém um papel primordial no processo de interação com o texto, vinculando sua interpretação com as experiências de vida e de leitor, na construção de sentido, seu universo de leitura se relaciona intimamente com o horizonte de leitura que projeta, podendo ser “imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou apenas reproduzidas”. Zilberman (1989 p. 34) afirma, ainda, que a Estética da Recepção “parece ter muito a ensinar ao leitor, encarado como o principal elo do processo literário” que, por meio da experiência estética, leva o indivíduo para a dimensão estética.

CAPÍTULO II

O MÉTODO RECEPCIONAL

Apropriar-se do conhecimento, por meio da leitura, significa deter o domínio do código linguístico escrito que oportuniza o acesso à cultura letrada. À escola, cabe a função de mediar o acesso ao conhecimento sistematizado, à leitura e ao texto escrito. Sendo assim, “conferindo à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro para mediação de qualquer conhecimento” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11).

Bordini e Aguiar (1993) desenvolveram o Método Receptional de Ensino de Literatura, fundamentado na Estética da Recepção, na atitude participativa do leitor e na oferta de diferentes leituras literárias. Nele, as autoras veem o leitor e “[...] a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade da leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas” (1988, p. 31). Nessa relação, a aproximação entre texto e leitor, depende “do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Assim, “[...] o horizonte de expectativas conterà os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho, lazer preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88).

Após essa etapa, o passo seguinte é “[...] o atendimento do horizonte de expectativas, ou seja, proporcionar à classe experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades”. Em seguida, virá a ruptura do horizonte de expectativas, devendo ser introduzidos textos semelhantes aos anteriores, porém que “[...]” abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

Seguindo a metodologia, deverá ser realizado o questionamento do horizonte de expectativas, em que será realizada a comparação entre as duas etapas anteriores. Os leitores

refletirão sobre o nível dos textos lidos, sua complexidade, preferências com relação aos temas e grau de satisfação.

Na última etapa do processo, será realizada a ampliação do horizonte de expectativas, uma vez que, “[...] tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo com veem seus mundos, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a leitura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91).

Aguiar e Bordini afirmam, também, que:

[...] o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à leitura e à vida.
[...] Dessa forma com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo o aluno torna-se agente de aprendizagem determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91).

Ao realizar um trabalho com a apresentação e abordagem de textos literários é possibilitado o estímulo à imaginação do leitor, que tem a oportunidade de interação a partir do momento em que há fruição e compreensão do texto. Assim, a partir do momento em que há o prazer na leitura, ele tem a possibilidade de desenvolver sua percepção estética. Através, então, da aplicação do método, de maneira gradativa e contínua, é possibilitado o protagonismo do leitor, que atua posicionando-se a partir de suas experiências e construindo um repertório literário.

No primeiro momento da aplicação do Método Recepcional, foram realizados dois procedimentos. Primeiro, fizemos o levantamento das características do aluno-leitor, partindo da análise dos arquivos da biblioteca escolar², no qual estão registrados títulos que os estudantes participantes do projeto emprestaram nos últimos 6 meses.

A seguir, com base nos dados coletados, elaboramos um questionário com questões que abordam a trajetória de leitura do aluno-leitor. O principal objetivo dessa etapa foi identificar o perfil da turma com relação à leitura do texto literário e o gênero textual que mais foi apreciado no período observado.

² Pesquisamos o histórico de leitura dos alunos/leitores como forma de vislumbrar o perfil preliminar dos leitores e, com isso, pensar em uma forma de delimitar o horizonte de expectativas.

Uma vez identificado o horizonte de expectativas, constatamos que a poesia desperta o interesse e a imaginação dos alunos. Corroborando com essa percepção, a escritora Marisa Lajolo (1993), no livro “Palavras de encantamento”, afirma que:

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...] (LAJOLO, 1993, p. 21).

Identificada a tendência em ler poemas, prosseguimos com a aplicação do método ao abordar o poema “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade (Anexo 1), como forma de iniciar a aplicação do método.

Apresentaremos, sucintamente, a escola na qual desenvolvemos as atividades e, posteriormente, a aplicação do método e a análise de suas contribuições.

2.1 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DE ENSINO A PARTIR DO MÉTODO RECEPCIONAL

A seguir, apresentamos o planejamento da unidade de ensino que foi organizada a partir do Método Recepcional.

Conteúdo

Poemas

Material

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Cidadezinha Qualquer. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 34.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. Trem de ferro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. p. 96-98.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. O bicho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. p. 283-284.

Objetivo

Proporcionar aos estudantes experiências de leitura de poemas, inserindo-os no universo poético, promovendo o letramento literário, dessa forma, auxiliando na formação do leitor seguindo a proposta de ensino do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988).

Procedimentos didáticos

Determinação do horizonte de expectativas

Tempo da atividade: 4 horas

Inicialmente, de acordo com a proposta do método recepcional de ensino, efetuamos a determinação do horizonte de expectativas da turma. Para verificarmos os interesses dos estudantes com relação às leituras literárias, foi necessário examinar quais os títulos que foram mais procurados para empréstimo na biblioteca escolar nos seis meses que antecederam o início dessa atividade. Também um questionário foi aplicado com perguntas que objetivaram traçar um perfil dos discentes sobre suas experiências como leitores e suas preferências. Deu-se, então, a análise dos dados coletados que apontaram para uma maior preferência do grupo por poemas curtos, com rimas e ritmo.

Sistematizando a aplicação das etapas, a seguir, deu-se o oferecimento de poemas que atendessem ao horizonte de expectativas dos alunos.

Atendimento do horizonte de expectativas

Tempo da atividade: 3 horas/aulas

A partir dos interesses verificados da turma, em outro encontro, foi entregue aos estudantes cópia do poema “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Solicitamos a leitura silenciosa e passamos, posteriormente, para a realização de atividades que auxiliaram os leitores a analisarem, interpretarem e compreenderem o poema, valorizando assim, o texto literário. Foram também analisados os elementos pertinentes ao poema:

- Verso e estrofe.
- Rimas e ritmo.
- Métrica.
- Linguagem poética.

A seguir, os estudantes realizaram desenhos livres sobre o poema e as intervenções ficaram expostas em um mural na biblioteca escolar.

Ruptura do horizonte de expectativas

Tempo da atividade: 3 horas/aulas

No encontro seguinte, com o intuito de ampliar a vivência de leitura dos estudantes, foi entregue aos alunos uma cópia com o poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira,

também foi apresentada a versão musicada por Tom Jobim, em 1986. A composição do poema apresenta uma linguagem que proporciona ao leitor criar imagens sonoras que o aproximam da lembrança de um trem em movimento. Dessa maneira, se estabelece a exploração de sua forma e conteúdo.

Para o momento de socialização de idéias, foram propostas algumas questões para discussão:

- a) Vocês já viram um trem em movimento?
- b) Este vídeo que vocês acabaram de assistir é uma música ou um poema?
- c) Vocês já conheciam o poema?
- d) O que mais chamou sua atenção no poema?
- e) Vocês acreditam que o poeta conseguiu atribuir ritmo e movimento ao poema com as palavras utilizadas?

Após o momento de discussão das ideias, a professora orientou os estudantes para realizarem a dramatização coletiva do poema.

Questionamento do horizonte de expectativas

Tempo da atividade: 2 horas/aulas

Nesta etapa, chega o momento de os estudantes realizarem a comparação sobre os poemas estudados. Sendo assim, foram feitas algumas indagações para auxiliar o grupo a analisar qual dos poemas exigiu mais reflexão, em qual apresentaram maior grau de dificuldade de compreensão e qual teve maior aceitação. Essa análise comparativa das experiências com o texto literário auxilia o aluno em sua reflexão sobre a importância da contribuição de suas vivências individuais e escolares para o entendimento do texto e sua formação de leitor.

Ampliação do horizonte de expectativas

Tempo da atividade: 5 horas/aulas

Com a tomada de consciência, por parte dos leitores, das alterações e contribuições obtidas por meio da experiência com os textos literários, partimos para a etapa subsequente: a busca de novos textos que atendam a esse horizonte de expectativas agora ampliado. Sendo assim, foram planejadas três fases para atingir esse estágio:

1ª fase - pesquisa na biblioteca escolar e escolha de um poema do poeta Manuel Bandeira, para entregar à professora no próximo encontro em folha separada.

2ª fase - coleta dos poemas, apreciação dos textos literários e montagem de um painel para exposição dos poemas. Proposta de produção de um videopoema, organização dos grupos e orientações.

3ª fase - apresentação da produção audiovisual para a turma e reflexão sobre o poema e publicação no blog da escola para a apreciação de toda comunidade escolar.

CAPÍTULO III

A INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UMA CARACTERIZAÇÃO

A aplicação do Método Recepcional no Ensino de Literatura deu-se na Escola Estadual Coração de Maria, que é o resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e as Irmãs de Jesus Adolescente, que é uma Congregação Religiosa feminina, sem fins lucrativos. A escola está localizada em um bairro que, inicialmente, era periferia da cidade, porém, com o passar dos anos, passou a fazer parte da área nobre. Seu surgimento deu-se na década de 1950 (não há um registro exato), no começo, era uma escola confessional, cujo nome era Patronato Coração de Maria. Seu trabalho era voltado ao acolhimento de crianças mais necessitadas financeiramente. A instituição era subsidiada pelo Instituto de Jesus Adolescente, uma Congregação Católica que teve origem no estado do Mato Grosso do Sul.

Com o passar dos anos, a escola passou por um processo de transformação e foi nomeada de Centro Social Coração de Maria, passou a oferecer salas de aula regulares e um projeto assistencialista de reforço escolar. Em 1974, oficializou-se como Escola Estadual de 1º grau. Com o tempo, o Centro Social foi desativado e, em parceria com o poder público, mediante contrato de locação, a escola passou a ter características especiais, sendo pública, mas em prédio particular.

A filosofia da escola é preparar para a vida, por meio da formação humana e cristã, agentes de transformação que, integrados à comunidade, participem ativamente da construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Este é o objetivo da escola:

Formar integralmente o aluno, propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua auto realização, proporcionando ao educando condições para tornar-se sujeito de sua própria história, participando da obra do bem comum numa visão humana e cristã (PPP¹, p. 3).

Dessa forma, com o objetivo do Resgate de Valores religiosos e morais, a escola, atualmente, atende os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, também, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. É uma escola da rede pública de ensino de Campo Grande/MS.

O corpo docente da escola é formado por uma doutora, mestrandos e pós-graduandos em diversas áreas referentes ao campo educacional. Possui, em seu projeto político pedagógico, uma ênfase especial ao trabalho com projetos educacionais, pois acredita ser uma proposta eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Regularmente, são realizadas reuniões com as comunidades escolares, no intuito de verificar o andamento das ações, os resultados e os avanços alcançados.

O método foi aplicado em uma turma de 6º ano, com 30 estudantes, no turno vespertino. A turma selecionada para participação do projeto é, em sua maioria, formada por alunos proveniente de outras escolas da rede municipal e da rede estadual de ensino público de Campo Grande. Traçando um perfil da turma, podemos afirmar que, de uma maneira geral, apresenta defasagem com relação à aprendizagem e os alunos são bastante agitados, a idade dos estudantes compreende entre 11 a 14 anos.

A aplicação das atividades ocorreu durante o ano de 2014, nas aulas de Língua Portuguesa e Produções Interativas, a ação ocorreu nos meses de setembro a dezembro do referido ano, totalizando 35 horas/aulas.

3.1 CONHECENDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES

Cientes de que cada estudante dispõe de um horizonte de expectativas, que não é homogêneo, porque é o resultado de inúmeras motivações, tipos de leitura, valores, vivências e outros fatores, objetivamos verificar quais as leituras estão mais próximas dos estudantes, quais são os maiores interesses da turma com relação a gêneros e temas para estabelecermos um perfil e podermos iniciar ao atendimento de suas expectativas de leitura. Para esse propósito, utilizamos um questionário¹, com um número de 13 questões, visando conhecer suas preferências. Passamos à análise dos dados coletados. Na primeira questão, indagamos sobre o gosto pela leitura – “Você gosta de ler?” Do total, 43% declaram que “às vezes”, 21% não gostam de ler e 36% gostam. Percebemos que é significativo o número de estudantes que afirmam que às vezes gostam de ler e também os que não gostam, esse é um quadro preocupante e justifica o auxílio no processo de formação desses alunos em leitores literários.

No questionamento – “Na sua casa, alguém tem o hábito de leitura? Quem?”, observamos que no ambiente familiar predomina a figura materna. Um dado preocupante é

não haver o hábito na maioria das famílias, 48% dos estudantes afirmaram que ninguém possui o hábito de leitura, informação preocupante, pois, quando a leitura não é estimulada no ambiente familiar, o leitor pode associar esta como sendo uma atividade entediante, imposta pela escola e que não há vínculo com sua realidade cotidiana. Assim, não é atribuído a ela o ato prazeroso e, conseqüentemente, há um desinteresse com relação a essa prática. Abaixo seguem as informações:

39%	Mãe
3%	Pai
2%	Avós
7%	Irmãos
1%	Tio
48%	ninguém possui o hábito de leitura

Ao questionarmos, no item 3, “Na sua casa, alguém costuma ler ou lia para você histórias? Quem?”, do total, 42% afirmaram que a mãe lia, 5%, o pai, e 53% declaram que ninguém lê ou lia. Esse item vai ao encontro da informação recebida no questionamento anterior, na maior parte das famílias, não há incentivo pelo gosto da leitura.

Ao indagarmos sobre os assuntos de que mais gostam, na questão 4, os três que mais se destacaram foram “amor” (32%), “família” (27%) e “amizade” (19%). No último ano, a média de leitura foi de um exemplar, apresentaram como títulos: “Rima de ninar”, “Ou isto ou aquilo”, “O menino maluquinho”, “Diário de um banana”, “Uma professora muito maluquina”, “Beijos mágicos”. O restante dos estudantes declarou não se lembrar do título do livro, mas sabem falar sobre a leitura. Afirmaram, no item 7, que, uma vez por semana, há uma aula de leitura, a aula referida pelos estudantes é a de “Produções Interativas”, quando a professora encaminha todos para a biblioteca e lá ocorrem as atividades.

Ao responderem a questão 8 “Você gosta das aulas de leitura? Por quê?”, dos 30 entrevistados, apenas 7, ou seja, 24% afirmaram que não gostam. Pelas respostas, compreendemos que, dos entrevistados que afirmam não gostar de ler, como observado no item 1 do questionário, também não gostam das aulas de leitura. As declarações indicam que, para alguns alunos, a aula de leitura é entediante, como observamos no comentário a seguir “Não gosto, porque, às vezes, fico com sono e tédio” (E24).

Entre as justificativas, para os que gostam da aula de literatura, encontramos os seguintes comentários: “Gosto porque ler me faz bem, e são interessantes as histórias” (E01), “Sim para descontrair” (E02); “Porque lemos livros interessantes” (E03); “ Ler é bom para a gente” (E04); “Porque eu acho muito interessante” (E05); “Além de ler livro interessante, a gente escreve melhor” (E06); “Eu não gostava muito, mas é bom e legal e eu estou aprendendo a gostar de ler” (E07); “sim porque leio um capítulo sozinho e outro compartilhada” (E08); a professora faz ficar divertido” (E09); “ Porque entramos no mundo da leitura e tem bastante silêncio durante a leitura” (E10); “Porque com a leitura você pode aprender coisas novas” (E11); “Porque é bom ler e a professora faz perguntas sobre o livro” (E12); “gosto porque acalma” (E13); “Gosto, mas às vezes dá um pouco de sono, porque eu canso de ler, aí o sono atrapalha, mas eu gosto sim das aulas de leitura” (E14); “Gosto porque depois você sempre descobre que o livro é legal” (E15); “É mais uma oportunidade para eu ler” (E16); “É legal ler os livros e ficar com os colegas” (E17); “ É interessante porque ajuda a melhorar a forma de leitura” (E18); “Só gosto porque eu posso falar sobre o que eu li”(E19); “os livros são sempre diferentes e acho legal”(E20). As demais respostas somente apontam o gosto pela aula, mas sem justificativa.

Considerando os dados, observamos que, nas respostas, há um privilégio pela ideia de que a leitura é uma atividade prazerosa (sem uma instrução para melhorar a escrita) e também um momento para coletivizar as ideias sobre a leitura realizada com a turma. Acreditamos que, quando o discente oportuniza aos estudantes o momento de se posicionarem enquanto sujeitos-leitores, as atividades são mais significativas, há uma participação maior e as ideias emergentes da leitura podem ser compartilhadas pelo grupo.

No item 9, nossa intenção com o questionamento “O que geralmente você gosta de ler?” foi verificar qual o maior interesse dos estudantes com relação aos itens apresentados para auxiliar na determinação do horizonte de expectativas. Assim, pelos dados obtidos, observamos que o tema “poesia” teve maior relevância, com a preferência de 52% dos discentes. Ao serem questionados oralmente sobre o gosto pela leitura de poesia, os estudantes justificaram que gostam, porque, geralmente, são textos curtos, com rimas, de fácil entendimento e também foi muito lido no ano anterior. No quadro abaixo apresentamos as informações coletadas:

52%	Poesias
17%	Aventura

3%	Romance
5%	Lendas
13%	Mitologia
0%	Fantasia
10%	Histórias em Quadrinhos
0%	Outra, qual? Por quê?

Na questão 10, “Em qual local você mais gosta de realizar as leituras? Por quê?” evidenciam que a biblioteca é o lugar preferido, por ser um ambiente silencioso e com bastantes livros sendo o local preferido por 91% dos 27 alunos. Apenas 3, ou seja, 9% informaram que gostam de ler em casa. Esses dados corroboram com a afirmação de que a biblioteca escolar continua sendo um local que favorece o encontro do leitor com o texto, promovendo, de fato, a aproximação da leitura do literário e possuindo importante papel no ambiente escolar para a formação do leitor.

A seguir, apresentamos o questionamento de número 11: “Em sua opinião, como é a biblioteca escolar de sua escola? Possui livros interessantes? É fácil realizar empréstimos? É espaçosa? Você se sente bem no ambiente para realizar suas leituras?”. As respostas dão conta que 87% dos entrevistados consideram a biblioteca escola um ambiente agradável, um saldo de 13% afirmam que o espaço é pequeno e que é muito quente por haver apenas um ventilador. Consideram que os livros são interessantes e que, para realizar os empréstimos, o acesso é facilitado. Os dados apresentados demonstram que a biblioteca é um lugar que estudantes, em sua maioria, afirmam ser bom, porém ainda não é um local ideal devido à estrutura física. Isso, por vezes, influencia os leitores a não frequentarem habitualmente o espaço de forma espontânea. Nas declarações da questão 12 “Geralmente, você frequenta a biblioteca escolar para realizar leitura?”, observamos que o professor é o maior responsável pela utilização e incentivo do uso da biblioteca escolar, conforme apresentamos a seguir:

89%	Quando o professor (a) solicita
0%	Antes das aulas
11%	No intervalo (recreio)
0%	Em outro momento, qual?

Observamos que o professor possui, neste contexto, importante papel de incentivo e uso da biblioteca escolar e que, para contribuir eficazmente com a leitura do texto literário e a formação do leitor, a escola deve dispor de “professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 17).

Na resposta à questão 13, “Como você realiza a escolha de um livro para a leitura (qual critério utiliza)?”, dos discentes, 23% informaram que a escolha se dá pela capa do livro, 22% escolhem pelo título, 19%, pela quantidade de páginas, 10% não possuem critério para seleção, 26% priorizam a leitura da sinopse para saber qual assunto do livro. Inferimos que, de uma maneira geral, os estudantes utilizam critérios para escolhas das leituras, apenas 3 estudantes afirmaram que somente pegam o livro e decidem, posteriormente, se vão ler realmente ou não.

Ao analisarmos os dados, percebemos que a preferência da turma é a leitura de poesias por acreditarem ser um texto de fácil entendimento e curto, com assuntos voltados para amor, família e amizade. Os estudantes demonstram gostar da biblioteca escolar, mas só lêem, na maior parte das vezes, quando o professor mediador solicita informação. Essa constatação demonstra que há a necessidade de um trabalho voltado para a promoção do literário e formação do leitor. Pela análise dos registros de empréstimos da biblioteca, observamos que a quantidade de empréstimos é pouco significativa, o que demonstra que ainda não há um hábito de leitura consolidado e que, quando os alunos vão fazer a escolha de um livro, possuem alguns critérios que estão mais voltados para a diagramação da capa, título e quantidade de página. Constatamos, também, que, no ambiente familiar, o estímulo à leitura ainda não é privilegiado.

3. 2 A BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO

Desde os primórdios, a biblioteca exerce importante função social o acesso à leitura por meio de produções culturais diversificadas. A partir de 1997, o Ministério da Educação (MEC) implementou, na comunidade educacional, os PCN³. Esse referencial apresenta uma

³ Disponível na Internet em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

proposta curricular e diretriz para o trabalho pedagógico, objetivando auxiliar o alunado a dominar conhecimentos e desenvolver as atitudes que contribuem para sua atuação enquanto cidadãos que só é garantido por meio ao acesso dos saberes elaborados na sociedade que, dentre seus registros, apresenta recursos de informação diversificados que devem permear o ambiente escolar. No documento, fica a observância de que a instituição escolar é o espaço que propicia a informação e a formação do discente. Nesse sentido, a biblioteca, por estar no ambiente escolar, fazer parte da instituição, possui grande importância na contribuição do processo de formação de leitores.

Entendemos que a leitura é produto da interação do leitor com o texto, acreditamos, dessa forma, que esse espaço é um importante aliado para a promoção de diferentes literaturas, fundamentais para a promoção da cultura e a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, de acordo com Aguiar (2006, p. 258), a biblioteca “está em constante intercâmbio com a sala de aula: faz com que o saber ultrapasse a palavra única do professor e seja buscado pelo aluno”. Assim, o professor deve propiciar atividades direcionadas para a leitura, com propostas que tenham por objetivo intensificar e auxiliar o processo de formação do leitor literário, promovendo a interação entre a comunidade. O caráter democrático e dinâmico é efetivado a partir de um fazer que possui três elementos estruturantes, todos com igual importância para a leitura do texto literário: bibliotecário, acervo e usuários. De acordo com Silva (1997, p. 106):

Sem o bibliotecário, com os seus conhecimentos organizacionais e de orientação, o espaço dos livros torna-se altamente caótico e tende a perecer rapidamente. Sem livros, o espaço torna-se inútil. Sem usuário, o espaço da biblioteca não se dinamiza, perde o seu valor e morre.

Esse fazer coletivo propicia o incentivo à leitura e à formação de leitores. Diante da importância desse profissional, aplicamos um questionário para traçar um perfil das condições reais desse elemento integrante do processo educativo. Apresentaremos os dados a seguir. Na escola pesquisada, há uma responsável pela biblioteca no período vespertino. A profissional mediadora do local é licenciada em Artes, não tem formação específica para atuar como bibliotecária, mas é responsável e facilitadora do acesso acervo. Afirma gostar de ler, tem diversos livros de literatura em casa e tem preferência por obras literárias de não ficção e auto-ajuda, na época da pesquisa, contava com dois anos de experiência na biblioteca.

Essa figura exerce a importante função de ligar a biblioteca e os demais segmentos da escola. Aguiar (2006), nesse sentido, afirma que:

Sua atitude perante os usuários vai influenciar a quantidade e a qualidade de leitura realizada, contribuindo para a aproximação ou do afastamento dos livros por parte dos leitores em formação. Da mesma forma, vai interferir na construção, pelas crianças e jovens, de uma concepção de livro e literatura entre os demais produtos da cultura, no dia a dia de cada um (AGUIAR, 2006, p259).

O espaço físico da biblioteca escolar é pequeno, não possui ventilação adequada. A organização é realizada por gênero literário e disciplinas, não possui computador, a catalogação e empréstimos são registrados em um caderno. Há um projeto da direção escolar para que se realize a transferência da biblioteca para outro local mais amplo, com sala climatizada, para aprimorar a disposição do acervo e tornar mais facilitado o acesso, com intuito de ser atrativa para os estudantes, mais acolhedora para os momentos de pesquisa e leitura.

Com relação à dinâmica interna de organização do acervo, segue a classificação por gênero e disposição em caixas decoradas, os livros didáticos estão dispostos por série e disciplina e há um espaço reservado para dicionários, enciclopédias, gramáticas, revistas e periódicos. Compreendemos que o acervo atende as necessidades reais dos estudantes, com frequência, há o recebimento de títulos com temas atuais, voltados para o público adolescente. Observamos, ainda, que, em especial no período vespertino, os estudantes realizam um número significativo de empréstimos, mas que, geralmente, é o mesmo grupo de estudantes que já possuem o hábito de leitura que o realizam. Ao analisarmos os registros, observamos que, da turma pesquisada, os empréstimos correspondem a um número não significativo. A professora encarregada da biblioteca relata que não são todos os professores que utilizam o espaço, porém, semanalmente, ocorrem oficinas de leituras, principalmente realizadas pelos professores de língua portuguesa. Notamos que não há um projeto ou ação específica organizada pela responsável pela biblioteca escolar, voltada para o incentivo da leitura no contexto da escola e da comunidade.

CAPÍTULO IV

O MÉTODO RECEPCIONAL E A LEITURA LITERÁRIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como já havia um conhecimento sobre o perfil da turma (devido ao ano letivo já estar próximo do término e com os dados do questionário¹), conseguimos uma boa adesão dos alunos nas atividades. Na sequência, comentaremos algumas das produções dos alunos.

Primeiro, fizemos um levantamento das características do aluno. Partimos da análise dos arquivos da biblioteca escolar, na qual estão registrados títulos que os estudantes participantes do projeto emprestaram nos últimos 6 meses. Identificamos, com isso, que, grande parte dos alunos, leu títulos de poesia e pensamos em apresentar a esses leitores textos poéticos como forma de aproveitar suas experiências de leitura.

Dando continuidade à aplicação do método, apresentamos o poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Na leitura do poema, abrimos espaço para socialização de ideias produzidas na leitura do poema e, a seguir, organizamos um mural com todos os registros realizados pelos alunos. Este momento foi muito importante, pois auxiliou, posteriormente, na comparação do nível de percepção de leitura do discente em relação ao poema “Cidadezinha qualquer” na comparação com os demais textos trabalhados na atividade. A seguir, com base nos dados coletados, foi elaborado um questionário com questões que abordam a trajetória de leitura do aluno-leitor. O principal objetivo dessa etapa foi identificar o perfil da turma com relação à leitura do texto literário e o gênero textual que mais foi apreciado no período observado.

Partindo das análises realizadas para determinação do horizonte de expectativas dos estudantes, notou-se que houve um interesse maior por poemas. Constatamos que a poesia desperta o interesse e a imaginação dos alunos e os conquista naturalmente, seja pela história ou pelo ritmo da linguagem. Corroborando com a essa percepção Lajolo afirma que:

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...] (LAJOLO, 2001, p. 30).



Fotos de atividades realizadas, na qual os alunos produzem intervenções sobre o texto de Drummond.

Prosseguimos à aplicação da segunda etapa do método. Como já havia um conhecimento sobre o perfil da turma (devido ao ano letivo já estar próximo do término) e conhecermos os alunos, enquanto regente, acreditamos que o conhecimento prévio da turma

foi um fator positivo que contribuiu para a execução das atividades e do acompanhamento dos avanços alcançados na implementação do método.

Na sequência, passamos à segunda etapa do Método Recepcional, ou seja, o atendimento do horizonte de expectativas. Esse momento foi produtivo, pois auxiliou posteriormente na comparação do nível de percepção de leitura do discente. Como forma de atender a segunda etapa do método, apresentamos aos alunos o poema “Cidadezinha qualquer”, de Drummond. Entendemos que a ação proporcionou à classe a experiência com o texto literário, algo pretendido com a proposta.

Ao entregarmos aos discentes uma fotocópia do poema Cidadezinha Qualquer, de Carlos Drummond de Andrade (Anexo 1), em uma folha sulfite, e materiais para colorir (lápiz de cor e giz de cera) pedimos que os alunos realizassem, primeiramente, uma leitura silenciosa do poema. Na sequência, cada um dos alunos, sem estabelecer uma comunicação prévia entre eles, registraram suas interpretações, impressões e sentimentos a respeito do poema por meio de desenhos livres.

A técnica já era familiar aos alunos e parece ter agradado aos estudantes uma vez que a realização foi satisfatória. Considera-se que a construção de desenhos livres oportunizou uma boa interação com a leitura. Uma das razões, como dito, foi a forma lúdica com que foram realizadas, o que demonstrou ser de fundamental importância, pois, “pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. [...] Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades” (AGUIAR; BORDINI E, 1993, p. 89).

Entendemos que as atividades desenvolvidas nesse momento foram bem sucedidas e produtivas, a seguir, apresentamos as intervenções registradas em forma de desenhos livres e as análises.



Nesta intervenção de uma das leitoras, observamos a representação de uma cidade interiorana, com elementos simples: pessoas felizes com a situação vivida, reforçada pela presença de corações, música e a alegria dos personagens. No poema, é apresentado um distanciamento físico bastante comum em cidades pequenas, ainda observamos que a leitora interage com o literário representando o ambiente com casas e, entre elas, as bananeiras indicando este distanciamento apresentado no texto. No registro da leitora, também são encontrados os elementos semânticos do poema que denotam simplicidade. Ao contrário do desabafo do eu poético, no último verso “Eta, vida besta, meu Deus!”, que aparentemente está cansado da rotina, ele aparenta estar contente com a cidadezinha apesar de sua constatação. A estudante representa o cenário do poema de maneira positiva, o que, em nosso entendimento, demonstra a interferência positiva da leitora diante do que foi proposto no poema.



Nas duas produções, a representação que inicialmente mais se destaca é o fato do eu-poético, em ambas situações, aparentemente, estar indignado com a constatação da vida apresentada no poema. Ainda no primeiro desenho, observamos que o personagem utiliza uma placa como forma de chamar atenção para seu posicionamento diante da cena. A produção dialoga com o literário, nesse caso, assume posicionamento de destaque o burro, que parece também estar descontente com a situação vivenciada. De acordo com o relato do estudante, o que mais chamou a atenção dele foi o fato de o burro aparecer junto ao homem, na cena, aparentando estar na mesma situação, devagar. Na segunda ilustração, constatamos que o leitor também acompanha a linha temática do poema, porém apresenta o registro de mais elementos presentes no poema: o pomar, pessoas felizes, bananeiras, casas e os animais,

assim denotando a interação do leitor com o texto, sendo esse processo positivo para a formação do leitor literário.



Outra intervenção que ainda nos chamou atenção foi a centralidade da imagem do homem e dos animais dialogando com o poema, eles são representados na mesma condição, deitados, dormindo, demonstrando o ritmo peculiar do interior de maneira positiva, a rede para descanso e o ritmo tranquilo de vida. Ao contrário dos dois desenhos anteriores, há uma visão mais positiva sobre este cenário vivenciado. Entendemos que a repetição do advérbio “devagar”, que aparece de maneira alternada no texto, ora no final, ora início do verso, reforçou para o leitor a ideia de rotina que ele interage com o poema através da sua intervenção. No momento de justificar a produção, o estudante declarou que, ao ler o poema, teve a impressão que, na cidadezinha representada no poema, as pessoas pareciam estar com preguiça, não trabalhavam, provavelmente ficavam deitados em redes o dia todo, dormindo, cantando, rezando, diferente de nossa cidade onde todos vivem correndo de um lado para o outro. A pessoa (eu poético), no final, fica indignada, mas não age para mudar a situação. Entendemos que, no desenho, fica claro que o aluno acompanha a linha central da temática do poema, mas que faz a comparação com a realidade vivenciada por ele que é diferente da apresentada no texto. Ocorre a interação do leitor com o texto e esse processo oportuniza apreciação do literário, possibilita ao leitor interagir ludicamente com diferentes textos, aspecto compreendido como produtivo na apresentação do método.



A grande quantidade de atividades realizadas demonstra a participação ativa dos alunos na proposta. Em linhas gerais, os envolvidos conseguiram adquirir e interagir com o texto e, por isso, entendemos que a atividade conseguiu seu objetivo central, ou seja, possibilitou a interação com o texto literário de forma direta.

Na sequência, iniciamos a terceira etapa do método, ou seja, a ruptura do horizonte de expectativas. Nessa etapa, os estudantes foram organizados no formato de um semicírculo, sentados no chão da biblioteca escolar. O objetivo, nesse momento, é abalar as certezas e costumes dos alunos, dando continuidade à atividade anterior e ofertando textos que se assemelhem ao gênero textual poesia, mas que abordam cenas ou temas ligados ao cotidiano. Essa forma de apresentar uma visão distinta, podemos identificar na apresentação de um questionário aos alunos que demonstrou que eles tinham como expectativa primária um traço lúdico e pueril como próprio ao poético.

A ruptura, nesse momento, foi ampliar a vivência de leitura por meio da apresentação de outras faces do poético, no caso, a relação existente entre poesia e música, ao explorar a forma e o conteúdo de composição "Trem de ferro", de Manuel Bandeira. A seleção do poema é em função de a composição apresentar uma linguagem que cria imagens acústicas que remontam a uma onomatopéia que aproxima o poema ao movimento sonoro de um trem de ferro.

Para iniciarmos a atividade, questionamos os estudantes quanto a se eles conheciam o poeta Manuel Bandeira e sua obra. Apenas dois alunos responderam que sim, mas não sabiam informar nenhum título do autor. A seguir, com auxílio das tecnologias na sala de aula, apresentamos um vídeo que apresenta informações sobre a vida e os poemas do poeta (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8k7HjbPtRg8>). Na sequência, abordamos a vida e a obra do poeta. A seguir, foi projetado o vídeo “Trem de ferro”, musicado por Tom Jobim, em 1986 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YylaXbvEGJs>). Logo após a exibição da música, apresentamos uma cópia impressa do texto aos alunos.

Trem de Ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...

(café com pão é muito bom)

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá

Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matar minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...
 Vou depressa
 ou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...
 (trem de ferro, trem de ferro)

Após a leitura do poema e da versão musicada do texto, perguntamos aos estudantes, oralmente, se eles haviam gostado do vídeo, se entenderam o teor do texto, em síntese, o que apreenderam da leitura. Na sequência do estudo, comentamos algumas das respostas que conseguimos após esses questionamentos.

O diálogo está abaixo com as respostas.

P – Gostaram do vídeo?
 E1 – Professora, eu gostei.
 E2 – Mais ou menos...
 E3 – Eu não entendi muito bem, é música mesmo?
 E4 – Gostei, só não entendi...⁴

Percebemos que houve um estranhamento com relação ao poema, dificuldades de compreensão e de leitura. Em seguida, foi apresentado novamente o vídeo para uma melhor compreensão e solicitada leitura silenciosa. Partindo desse momento, fizemos os seguintes questionamentos aos estudantes:

- a) Você já viu um trem em movimento?
- b) Este vídeo que vocês acabaram de assistir é uma música ou um poema?
- c) Vocês já conheciam o poema?
- d) O que mais chamou sua atenção?
- e) Você acredita que o poeta conseguiu dar ritmo e movimento ao poema com as palavras utilizadas?
- f) Você identificou em quais os trechos aparece repetição de sons que remetem ao movimento do trem?

⁴ Não iremos identificar nominalmente os alunos como forma de preservar sua identidade e garantir sua privacidade.

g) Você imagina que o percurso do trem do poema se dá em uma paisagem interiorana, rural ou no meio urbano? Como sua resposta se justifica?

A socialização de ideias contidas no poema foi importante para que os estudantes percebessem os vários elementos que compõe uma poesia, os efeitos sonoros, o efeito visual, o ritmo, a estrutura da organização das estrofes que lembra o formato de um trem. A repetição de versos, as aliterações, a ausência de dêiticos, como pontos finais e vírgulas, enfatizam o plano expressivo que recupera, em um jogo de memória auditiva, a imagem acústica do trem. Neste sentido, o poema de Bandeira foi importante para que os alunos compreendessem que a estrutura do poema não é tão ingênua, como parece, e que demonstra uma preocupação com o estilo do texto.

Na sequência, propomos aos alunos uma atividade de dramatização coletiva do poema. Nesta atividade, dividimos os participantes em três grupos. Grupo A: responsável pela primeira, segunda e sexta estrofe. Grupo B: responsável pela terceira estrofe. Grupo C: responsável pela quarta e quinta estrofe.

Aos estudantes foram disponibilizados 30 minutos para prepararem a dramatização que foi filmada e apresentada ao final para a turma.⁵ As reações dos alunos ao assistirem o vídeo foram muito positivas. Concluímos que os estudantes gostaram da atividade e citaram que, até então, não haviam dramatizado um poema.

Seguem alguns dos comentários que comprovam a empatia dos alunos diante da atividade:

E6 – No começo fiquei com vergonha, mas depois foi legal...

E7- O barulho parecia de trem mesmo...

68- Foi legal porque todo mundo participou...

69 – Vamos fazer mais vezes prof...

A surpresa dos alunos com a atividade proposta indica que, ao focalizarmos diferentes formas de leitura do texto poético, os alunos vivenciam novas possibilidades de leitura e enfrentamento do texto literário em sala de aula. Acreditamos que a ruptura do horizonte de expectativas foi alcançada com sucesso por meio de uma forma de leitura que ultrapassa a leitura silenciosa em direção a novas formas de interação com o poético, entre elas, a construção de desenhos e ações dramatizadas; o que, para nós, foi importante na formação de sua trajetória enquanto leitores literários.

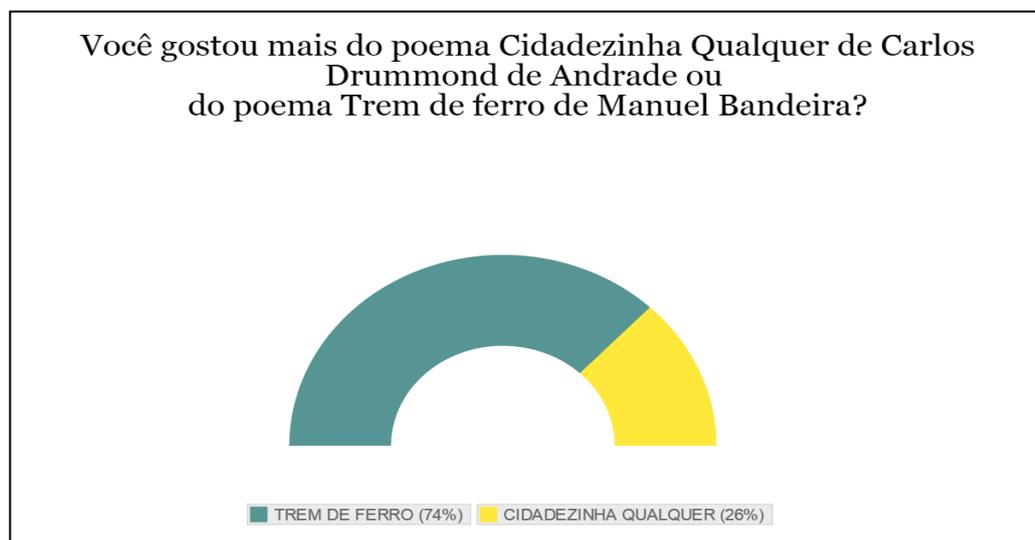
⁵ Segue em anexo a este trabalho uma cópia em Cd da dramatização do poema.

Neste momento, entendemos como pertinente iniciar a quarta etapa do método, ou seja, o questionamento do horizonte de expectativas e a quinta etapa, ampliação do horizonte de expectativas, que são construídas de forma sequencial e conjunta à terceira etapa. Ao interagirem com o texto de Bandeira e se interessarem pela dramatização do poema, os alunos iniciam o questionamento de suas fronteiras e ampliam sua formação como leitores literários, para além de uma atitude passiva diante do texto em direção a novos arranjos, conforme demonstrado nos comentários anteriores.

Nestas fases, questionamento do horizonte de expectativas e sua ampliação, os alunos criam uma dinâmica individual, na qual compararam suas experiências de leitura poética, realizando ações de interação ativa com os textos que leem. Aguiar e Bordini (1988, p. 90) afirmam que, nesse momento, “a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação.”.

Neste sentido, o questionamento do horizonte de expectativas e sua ampliação propicia, aos estudantes, a reflexão mediante a leitura dos textos, observando as dificuldades e desafios vivenciados, o que provoca, automaticamente, o início da última etapa do método.

Para demonstrar a proposta do Método Recepional, elaboramos um questionário que foi entregue aos alunos. Nele indagamos, primeiramente, qual texto, dentre as leituras realizadas na ação, o estudante mais havia gostado e por qual motivo.



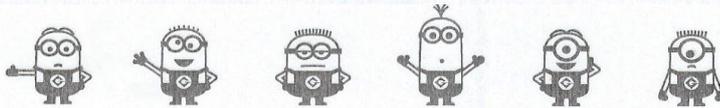
Comentando o quadro, constatamos que 74% dos leitores preferiram o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. Também solicitamos que a resposta fosse justificada, os itens

mais recorrentes apontaram para a sonoridade e o ritmo do poema. Esses elementos foram os que mais chamaram a atenção dos estudantes, o lado musical e sonoro despertou o interesse.

Isso, de acordo com Norma Goldstein (1993), acontece, pois o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. Mesmo que estejamos lendo um poema, silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto.

Na sequência, comentamos algumas das respostas que justificam a seleção do poema de Bandeira:

Eu gostei da música e do ritmo da poesia Trem de ferro eu entendi mais ou menos da poesia, deu pra entender um pouco, tipo que ele gostava de café no pão e o ritmo da música é (pau) igual a um trem andando.



O poema Trem de Ferro foi legal porque relata uma viagem em um trem carregado. Brevemente que o autor tinha vindo da cidade e foi para uma fazenda. A parte que mais gostei foi a que ele falou o que passava pelo trem, como: pão, leite, etc.

Eu achei o poema Trem de ferro bem interessante, pelas rimas que são bem estruturadas.

Eu entendi que o homem que está no Trem de ferro vai comendo café com pão e no ritmo do Trem, ele também é meio safado porque ele que a boca da mulher de verde pra matar a cede dele.

Gostei muito do Poema trem de ferro escrito por Manoel Bandeira. Achei muito interessante o fato dele usar a fala nordestina que é muito ridicularizada hoje em dia gostei também do fato dele usar uma coisa que acontece muito que é uma pessoa ir para capitais a trabalho e nunca mais voltar para sua terra natal consegui entender bem o poema só não entendi o café com pão.

Eu achei o poema legal ele conta do sertão que é um lugar que eu gosto muito, eu entendi que ele está falando que que ele está fazendo uma viagem para alguma cidade, e quer voltar logo para o sertão, pois foi onde ele nasceu e que ele fala com a linguagem boa de se entender, ele também diz que o trem é legal.

As respostas demonstram que, para além da sonoridade e ludicidade do texto, os leitores interagem com conteúdos temáticos do poema como, por exemplo, a percepção de que o poema mobiliza a variante nordestina e questiona o processo migratório presente em linhas profundas do poema. A compreensão dos signos “café com pão” como alimento “vai comendo café com pão”, não interfere na avaliação positiva que o leitor faz do texto e, para nós, demonstra a capacidade de interação crítica dos leitores com o texto. Há também o destaque para a linguagem utilizada que, de acordo com os estudantes, é de fácil entendimento, evidenciando as possibilidades de percepção sobre o texto, aproximando o leitor e a obra.

Como forma de ampliar a percepção dos alunos, comentamos com eles o texto e verificamos que, já no início, Bandeira remete o leitor para a imitação do movimento do trem, por meio do ritmo do poema, mas que sua construção amplia a ideia do lúdico pelo lúdico. Norma Goldstein (2008, p. 79) comenta que é a figura em que o som da letra que se repete lembra o som do objeto nomeado, por meio de versos curtos e o jogo de sílabas fortes e fracas, nos lembra a partida de um trem vagaroso, um acontecimento tranquilo.

Como observamos em:

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

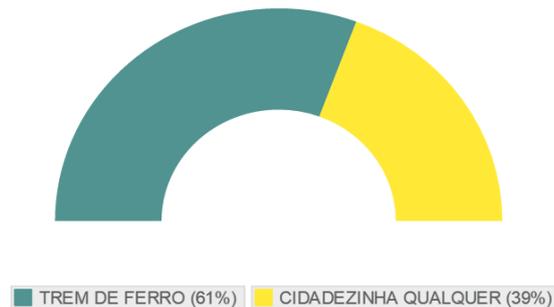
Agora sim
Café com pão
Agora sim

Continuando sua composição, percebemos que a utilização de aliteração, que Goldstein (2008, p. 74) define como a repetição da mesma consoante ao longo do poema por meio do qual o leitor deve buscar seu efeito, em função da significação do texto. Diante do exposto, observamos que o poema “Trem de ferro” fomentou o prazer pelo texto poético e literário, despertando o interesse do alunado e contribuindo para sua formação em leitores literários, principalmente pelas figuras de efeito sonoro presentes no poema de Bandeira.

A pergunta seguinte solicitava que os estudantes comparassem os dois poemas e dissessem em qual tiveram maior dificuldade de compreensão.

O resultado segue no quadro abaixo:

Comparando dois os poemas, qual você teve maior dificuldade de compreensão?



Também foi solicitado que escrevessem o motivo. Nesta etapa, os estudantes responderam, paradoxalmente, que, inicialmente, tiveram maior dificuldade de compreensão no poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. Na justificativa, na maior parte dos relatos, eles comentaram que, no início, não sabiam se o poema tratava de um personagem que estava com fome, querendo comer pão ou se era uma música.

Depois da realização das atividades os alunos gostaram do ritmo do poema e de sua sonoridade, o que justificou a resposta anterior que demonstra a preferência dos estudantes. A seguir, transcrevemos o relato de alguns dos estudantes:

Eu gostei muito de palma trem de ferro porque na hora eu não entendi se era uma música mais desce daí que era. Lhou a gente que conta não sei como era para ler mas aí que era bem legal

No poema tem de furo eu gostei um pouco mas não achei tão legal, mas as minhas partes preferidas foram quando o refrão chegava era legal ele era repetido muitas vezes, tem um que se repetiu mais de oitenta vezes, era o último.

Eu gostei muito do ritmo da palma, da rima, das palavras que se encaixavam uma com as outras. É o que entendi foi que o autor quis passar o sentimento de como é a vida de um ferreiro, alhador de trem, ou maquinista, de como ele sente raiva de coisas das quais havia se acostumado mas que teve que deixar para trás.

Os comentários demonstram uma inquietação dos leitores diante do gênero do poema, mas refletem, a seu modo, a interação com as leituras realizadas e, para nós, propiciaram a reflexão do estudante e do docente sobre os conhecimentos construídos nas leituras. Ao oferecermos novas formas de ler o literário que ampliaram a interação com o poético, entendemos que o método contribuiu para ampliação das expectativas dos leitores.

Desta forma, “conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 91).

Optamos em prosseguir promovendo a leitura dos poemas de Manuel Bandeira, por ser um escritor familiar aos participantes. Dividimos em três fases esta etapa, conforme apresentamos no quadro a seguir:

ETAPA DE AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	
1ª fase	Pesquisa, na biblioteca escolar, e escolha de um poema do poeta Manuel Bandeira, para entregar à professora no próximo encontro, em folha separada.
2ª fase	Coleta dos poemas, apreciação dos textos literários e montagem de um painel para exposição dos poemas. Proposta de produção de um videopoema, organização dos grupos e orientações.
3ª fase	Apresentação da produção audiovisual para a turma e reflexão sobre o poema.

Portanto, para efetuar o letramento literário, é necessário o gosto pela leitura e, por meio de sua apresentação, contribuir para a formação do hábito da leitura literária. A autonomia do leitor na escolha de suas leituras contribui para a sua formação enquanto leitor literário. Assim, na primeira fase, disponibilizamos para os participantes o momento de pesquisa na biblioteca escolar, eles ficaram bem à vontade para fazer suas leituras e escolhas.

No encontro seguinte, correspondente à segunda fase do desenvolvimento das atividades, na biblioteca escolar, iniciou-se a coleta dos poemas e, na sequência, se listaram os títulos e suas escolhas.

Título do poema	Quantidade
Porquinho da Índia	4
A estrela	3
Cantiga de amor	1
Canto de Natal	3
Velha chácara	2
Vou-me embora pra Pasárgada	3
Um sorriso	2
Poema do beco	1
Oceano	1
A rosa	2
O bicho	9

Observando a diversificação dos poemas, concluímos que existem diversos fatores que envolvem a seleção dos textos, pois os participantes possuem interesses variados que refletem em suas preferências. Nesse sentido, o indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, variados interesses de leitura (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Dando continuidade ao método, cada estudante realizou a leitura do poema que trouxe, em voz alta. Ao término da leitura, orientamos que fossem feitos comentários livres sobre os textos que leram. Abaixo transcrevemos alguns desses comentários:

Poema escolhido “Porquinho-da-Índia”

Quando eu tinha seis anos
 Ganhei um porquinho-da-índia.
 Que dor de coração me dava
 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
 Levava ele prá sala
 Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
 Ele não gostava:
 Queria era estar debaixo do fogão.
 Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

E1 – Eu achei engraçado o poema. Ele fala de um porquinho da Índia, que o menino leva pra todo lado... é engraçado... o porquinho era a namorada dele...

E2 – Gostei do poema por que tem um porquinho da índia e é engraçado o menino levar ele pra todo lado.

E3 – gostei do título e peguei pra ler, até que é legal...

Poema escolhido “Canto de Natal”

O nosso menino
Nasceu em Belém.
Nasceu tão-somente
Para querer bem.

Nasceu sobre as palhas
O nosso menino.
Mas a mãe sabia
Que ele era divino.

Vem para sofrer
A morte na cruz,
O nosso menino.
Seu nome é Jesus.

Por nós ele aceita
O humano destino:
Louvemos a glória
De Jesus menino.

E4 – É legal, fala de Jesus, do Natal... eu gosto do Natal ganho presente e a gente tá de férias.

E5 – eu peguei esse poema porque gosto de natal, ele fala de como Jesus é importante.

E6 – escolhi o poema porque... na verdade eu gostei da capa do livro... e eu vi sobre o natal e peguei. No final eu gostei do poema.

Poema escolhido: “Velha chácara”

A casa era por aqui...
Onde? Procuo-a e não acho.
Ouço uma voz que esqueci:
É a voz deste mesmo riacho.

Ah quanto tempo passou!
(Foram mais de cinquenta anos)
Tantos que a morte levou!
(E a vida... nos desenganos...)

A usura fez tábuas rasas
Da velha chácara triste:
Não existe mais a casa...

— Mas o menino ainda existe.

E6 – Eu escolhi por causa dos desenhos, achei legal... parece que ele fala da saudade da chácara que não tem mais casa... ele tá triste.

E7 – Peguei esse poema, mas entendi mais ou menos, tem umas palavras estranhas... tipo... o que é usura professora?

E8 – Gostei desse poema e trouxe porque ele tem rimas e eu acho legal.

Pelas respostas dos estudantes, a leitura dos poemas ofereceu variadas atribuições significativas para cada leitor. Cada uma das respostas apresenta comentários pertinentes em relação aos poemas lidos. Entendemos que as leituras indicam uma interação crítica com as leituras realizadas, permitindo sua constante interação com o texto e com suas vivências e ampliando sua visão de mundo.

Dessa forma, a busca de novas leituras e novos textos deve ser uma prática constante dos estudantes, pois, segundo Aguiar e Bordini (1988), o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo é importante para a formação do leitor literário. Entendemos que os alunos envolvidos nas atividades tornam-se agentes de sua formação enquanto leitores literários e, por isso, avaliamos como produtiva a ação desenvolvida na proposta de intervenção que estamos comentando.

A atividade seguinte foi a produção de um vídeo poema, como forma de ampliar a vivência de leitura dos alunos. Por acreditarmos na necessidade da escola em contribuir com a formação social do leitor, resultante de sua experiência social e cultural e que a união da poesia e linguagem audiovisual também se soma positivamente nesse processo, optamos por essa atividade.

Aguiar e Bordini (1988) asseveram que

a literatura nunca pode ser reduzida apenas ao fenômeno de linguagem, pois este não se encontra isolado. É resultante de uma. A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que esta se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (AGUIAR; BORDINI 1988, p. 13).

Nove estudantes escolheram o poema “O bicho”. Inferimos que essa preferência se deu porque, no poema, há um diálogo íntimo com a realidade social do leitor. Assim, expusemos a proposta da atividade e houve uma boa receptividade por parte dos estudantes em desenvolverem a produção solicitada. Partimos para a divisão da turma em dois grupos, cada um ficou responsável em transformar o poema em vídeo da maneira em que preferisse, podendo escolher em dramatizar, utilizar gestos, performances, música, mas que o poema deveria ser declamado sem sofrer adaptações no texto.

Para fundamentarmos essa atividade, recorremos ao conceito de Giorgio de Marchis (2005) que define:

Um videopoema é qualquer trabalho gravado pelo menos parcialmente (ou completamente voltado para a distribuição) por meio de vídeo ou filme, respectivamente, em qualquer formato, exibido por projeção em qualquer meio e que seu autor a defina como tal. É também qualquer trabalho em que (com as características acima, exceto a de ser definida como "videopoesia") um poema reconhecido como tal se integra de forma sonora ou visual, ou ambos, com as imagens. Finalmente, é toda obra que visualiza ou representa um poema reconhecido como tal, ainda que este não esteja refletido diretamente (MARCHIS, 2005, p. 3).

Na perspectiva da teoria da estética da recepção e objetivando estimular reflexão da relação narrador-texto-leitor, orientamos os alunos que a atividade deveria ser filmada e apresentada para os demais colegas no próximo encontro, sendo estipulado o prazo de quinze dias para a entrega do material já editado.

Desde o primeiro momento, a proposta da elaboração áudio visual foi bem aceita pelos estudantes. Antes mesmo da divisão de tarefas, eles já procuraram apontar as habilidades que possuíam para filmar, encenar, declamar, dentre outras. Essas atitudes evidenciam que, quando é propiciada ao leitor a relação de diálogo direto com a obra, ele demonstra interesse em interagir com as atividades e busca o conhecimento para realizá-las com êxito, participando da atividade ativamente. Assim, eles se organizaram e fizeram as filmagens em locais próximos da própria escola.⁶

Na terceira fase, dividimos em dois momentos a atividade. Primeiramente, foram encaminhados para a sala de vídeo e foi realizada a leitura silenciosa do poema e, depois, pedimos para um estudante lê-lo em voz alta. Segue o texto:

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

⁶ Segue a este trabalho cópia do vídeo poema disponível em <http://ecoracaodemaria.blogspot.com.br/>.

A seguir, os estudantes analisaram o poema oralmente. Acredita-se que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 1996, p. 24). Esse momento de experiência literária propicia a ampliação de horizontes, a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade, estabelecendo a relação do leitor, texto e contexto, uma correspondência de atributos do poema contribuindo para seu entendimento, que não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, isto é, essas auxiliam no processo de formação do leitor (COSSON, 2011, p. 17).

No segundo momento, convidamos a todos para assistirem as produções. Durante a exposição dos vídeos, notamos uma atenção muito grande por parte de toda a turma. Chegando o momento de refletirem sobre o resultado dos trabalhos, os comentários foram bem positivos, a atividade propiciou um melhor entendimento do texto, oportunizando novas experiências, inserindo-os ainda mais no ambiente da leitura literária, incentivando e estimulando as novas leituras literárias. Foi sugerido pelos estudantes que o vídeo fosse disponibilizado no blog da escola para apreciação dos colegas de outras turmas, assim o fizemos e está disponível no endereço <http://eecoracaodemaria.blogspot.com.br/>.

Deve-se ressaltar que a ruptura e ampliação do horizonte de expectativas são elementos produzidos em um *continuum* que amplia a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, assim, como o desenvolvimento das atividades a partir do método recepcional de ensino contribui para a formação do leitor e das práticas de leitura literária em sala de aula e, por conseguinte, a promoção do texto literário. Entendemos que, ao oportunizarmos o acesso à literatura em uma relação harmonizada entre leitor-obra, auxiliamos a descoberta do prazer da leitura, sendo essa interação receptiva resultante da práxis do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive em um processo contínuo. Zilberman corrobora com essa ideia ao afirmar que a sala de aula deve ser “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para intercâmbio da cultura literária” (ZILBERMAN, 1988, p. 16).

Acreditamos que sistematizar o contato dos alunos com os textos literários, por meio do método recepcional em uma perspectiva mais ampla, dá resultados positivos. A leitura literária tornou-se uma prática significativa para eles, revelando a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”. Para nós, é por meio desse conhecimento que o sujeito-leitor tem a oportunidade do prazer intelectual que, de maneira gradativa, possibilita o desenvolvimento de uma postura crítica mediante o texto, contribuindo para a interpretação do que esse traduz e amplia os seus sentidos. Entendemos que estarmos em consonância com a proposta dos PCN na orientação de que o ensino de Literatura para o Ensino Fundamental II deve estar pautado na formação do leitor e do cidadão. Apesar de esses documentos não apresentarem orientações específicas para o ensino de literatura nesta etapa de ensino, há um apontamento para a importância desse trabalho com a experiência estética inerente do literário.

Desde o primeiro momento, a proposta do projeto foi bem aceita pelos estudantes e, ao proporcionarmos uma proposta diferenciada de interagir com o literário, eles demonstraram maior interesse em participar com motivação das atividades e buscaram o conhecimento tanto de forma individual como coletiva. Observamos, ainda, a importância da seleção dos textos apresentados durante as oficinas. Ao apresentarmos assuntos de interesse dos discentes, isso auxiliou na experiência de fruição da leitura dos poemas e dos saberes vinculados ao texto. Entendemos que a aplicação do método permitiu a relação direta dos alunos/leitores com a Literatura, sistematizando o oferecimento do literário, auxiliando no desenvolvimento da sua capacidade crítica, atribuindo sentido ao texto e contribuindo para a

formação de leitores. Ao reunirmos as atividades realizadas em um produto final (vídeo) acreditamos que podemos demonstrar um pouco do envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas, e refletir como o processo de formação de leitor e a promoção do literário ocorreram para esses leitores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria da literatura.** *Revista Tempo* (1996).
- AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, A. A. P. **Territórios da leitura: da leitura aos leitores.** São Paulo: Edunesp, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2003.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** Estudos de Teoria e História Literária. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura brasileira.** 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. Volume único.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAMPOS, M. I. **Ensinar o prazer de ler.** 3 ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação.** Fortaleza, v. 10, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 9-10)
- DIAS, M. H. M. **Apagando o quadro negro.** São Paulo: Edunesp, 2011.
- FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam.** São Paulo: Contexto, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ILARI, R. **A linguística e o ensino de Língua portuguesa.** São Paulo. Martins Fontes, 1986.
- ISER, Wolfgang. **O jogo do texto.** In: LIMA, Luis Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002a.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36) .

- JAUSS, Hans Robert. **O texto poético na mudança de horizonte da leitura.** In: LIMA, Luis Costa. Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros.** v.1. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARCHIS, Giorgio De. **Retórica del Videoarte. Estudio aplicado a la videopoesía.** Icono 14 - Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías, Madrid, n. 5, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MESSIAS, Rozana A. L. **Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos.** São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2012.
- PAIVA, A. **Literatura – saberes em movimento.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- PAIVA, A. et. al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura / Ensino: Uma Problemática.** São Paulo: Ática, 1981.
- ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação.** 3. Ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.
- SILVEIRA, M, I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino.** Maceió: EDUFAL, 2005.
- TAVARES, H. **Teoria literária.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2002.
- TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). **Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção Cultural para a Criança.** *Novas Perspectivas* 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor.** *Novas Perspectivas* 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. **No Começo, A Leitura.** *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n.69, p. 16-30, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** Vol. 41. Editora Ática, 1989.

ANEXOS

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 34.

Trem de Ferro

67

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá

Oô...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra matar minha sede

Oô...

Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Oô...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

(trem de ferro, trem de ferro)

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manuel.



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE HÁBITO DE LEITURA APLICADO AOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Mestrado Profissional em Letras Profletras
Unidade Universitária de Campo Grande

Identificação

Data: 10/09/2014

Ano escolar: 6º ano

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

1. Você gosta de ler?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Às vezes

2. Em sua casa, você tem livros de literatura?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Quantidade aproximada

3. Na sua casa, alguém costuma lia ou lê para você histórias? Quem?

4. Quais dos assuntos abaixo você mais gosta? Escolha três dos itens abaixo e enumere com a relevância de 1 para o preferido.

<input type="checkbox"/>	Amor
<input type="checkbox"/>	Família
<input type="checkbox"/>	Amizade

	Adolescência
	Drogas
	Exclusão social
	Outro, qual?

5. No último ano, quantos livros você leu?

	1
	2
	3
	4
	5
	6 ou mais

6. Pode citar o(s) nome(s)?

7. Você tem aulas de leitura na escola? Com que frequência?

8. Você gosta das aulas de leitura? Por quê?

9. O que geralmente você mais gosta de ler? Enumere com a relevância de 1 para o que mais gosta.

	Poesias
	Aventura
	Romance
	Lendas
	Mitologia
	Fantasia
	Histórias em Quadrinhos
	Outra, qual? Por quê?

10. Em qual local você mais gosta de realizar as leituras? Por quê?

11. Em sua opinião, como é a biblioteca escolar de sua escola? (Possui livros interessantes? É fácil realizar empréstimos? É espaçosa? Você se sente bem no ambiente para realizar suas leituras?)

12. Geralmente, você frequenta a biblioteca escolar para realizar leitura:

<input type="checkbox"/>	Somente quando o professor(a) solicita
<input type="checkbox"/>	Antes das aulas
<input type="checkbox"/>	No intervalo (recreio)
<input type="checkbox"/>	Sozinho
<input type="checkbox"/>	Em outro momento, qual?

13. Como você realiza a escolha de um livro para a leitura (qual critério utiliza)?



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AO ADMINISTRADOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Mestrado Profissional em Letras Profeletras
Unidade Universitária de Campo Grande

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

A. Data: _____

B. Idade: _____

C. Nível de escolaridade: _____

D. Se possui nível superior, em curso foi sua formação?

E. Há quanto tempo atua na biblioteca escolar? _____

1. Você gosta de ler?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Às vezes

2. Em sua casa, você tem livros de literatura?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quantidade aproximada _____	

3. Quais os tipos de livros que você mais gosta de ler?

a) Obras literárias de ficção.

b) Livros técnicos.

c) Obras literárias de não ficção.

d) Livros de autoajuda.

4. Com que frequência você realiza empréstimos na biblioteca escolar?

- a) Nunca a utilizo.
- b) Utilizo raramente.
- c) Utilizo com razoável frequência.
- d) Utilizo frequentemente.

5. No último ano, você realizou formação continuada específica para atuar na Biblioteca Escolar?

	Sim
	Não

6. Você utiliza o microcomputador nas atividades relacionadas à biblioteca escolar?

- a) Nunca. (Não há microcomputador na biblioteca)
- b) Raramente.
- c) Às vezes.
- d) Frequentemente.

7. Em sua opinião, o acervo da biblioteca escolar atende as necessidades dos estudantes?

- a) Nunca.
- b) Raramente.
- c) Às vezes.
- d) Frequentemente.

8. Com que frequência os professores utilizam a biblioteca escolar para atividades de leitura com os estudantes:

	semanalmente
	quinzenalmente
	mensalmente
	bimestralmente

	raramente
--	-----------

9. Com que frequência a escola recebe livros literários?

	semanalmente
	quinzenalmente
	mensalmente
	bimestralmente
	Outros, qual?

10. Como você avalia o hábito de leitura dos estudantes, partindo dos empréstimos de livros que são realizados.

	Possuem hábito de leitura.
	Não possuem hábito de leitura.
	Só realizam empréstimos quando o professor solicita para atividades valendo nota.
	Raramente frequentam a biblioteca escolar e leem livros literários.



CIDADEZINHA QUALQUER

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



ESTUDANTE: Thamara Marlon Barboza

CIDADEZINHA QUALQUER

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



ESTUDANTE: Pollyanna de Oliveira Pinheiro

CIDADEZINHA QUALQUER

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



ESTUDANTE: Guanyssa Souza Oliveira Albuquerque

