

A interpretação do texto poético no Ensino Médio e o ponto de vista dos estudantes: algumas considerações acerca da disciplina de Literatura Brasileira

The Poetic Text Interpretation in High School and the Viewpoint of Students: Considerations on the Brazilian Literature Discipline

352

Tiane Reusch de Quadros*

RESUMO: Este artigo aborda dois estudos de caso realizados para o desenvolvimento de uma tese de Doutorado, envolvendo professores e alunos da rede pública e da rede privada da cidade de Porto Alegre- RS. À luz das teorias da interpretação, esta pesquisa buscou verificar a existência de uma abordagem hermenêutica no trabalho de interpretação de poemas no Ensino Médio. Na visão de Gadamer “a compreensão não pode ser limitada nem pelo que o autor tinha originalmente em mente, nem pelo horizonte do destinatário a que foi escrito o texto na origem.” A partir do momento em que o leitor entra em contato com a obra, ele pode atribuir novos sentidos ao texto, fazendo uma nova interpretação, diversa do sentido que o autor havia idealizado e diversa da proposta na época, na qual a obra foi escrita, adaptando-a a um novo contexto, a um novo período de tempo. No presente artigo, procuramos enfatizar as concepções que os estudantes participantes desta pesquisa possuem acerca do ensino de literatura e poesia, correlacionadas às práticas observadas e aos

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

testemunhos obtidos. Ao privilegiarmos as interpretações realizadas pelos alunos no momento da leitura de um poema, estaremos priorizando a formação do leitor e não apenas a transmissão de informações relacionadas a períodos e autores na disciplina de Literatura Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira. Poesia. Ensino Médio.

ABSTRACT: This article discusses two case studies for the development of a doctoral thesis, involving teachers and students in Public and Private Schools of the city of Porto Alegre - RS. Under the theories of interpretation, this study sought to verify the existence of a hermeneutic approach in the work of interpreting poems in High School. In this paper, we emphasize the concepts that students participating in this study have about the teaching of Literature and Poetry, correlated to the observed practices and testimonies obtained. The role of the reader is of fundamental importance in the reading of literary work, as argued by scholars of reception aesthetics. When we privilege the interpretations made by the students at the time of reading a poem, we are prioritizing the training of the reader and not only the transmission of information related to periods and authors in the school subject of Brazilian Literature.

KEYWORDS: Brazilian Literature. Poetry. Secondary school.

Introdução

Considerando que muitos professores enfrentam dificuldades no ensino de poesia para adolescentes e levando em conta a importância da abordagem desse gênero literário em sala de aula, buscamos investigar as práticas educativas relacionadas com textos poéticos desenvolvidas no Ensino Médio. Com essa finalidade, foram realizados dois estudos de caso, envolvendo professoras e alunos da rede pública e da rede privada na cidade de Porto Alegre - RS.

Além da observação das aulas, houve um trabalho de interpretação de poemas no qual se privilegiou a participação ativa dos alunos. Os textos trabalhados em aula foram definidos durante o período de estudo de caso pelas professoras envolvidas na pesquisa. Optamos por atividades interpretativas a partir da orientação da hermenêutica filosófica, pois, segundo Ricoeur “a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido

escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal. Toda a interpretação se propõe a vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada à qual pertence um texto e o próprio intérprete” (RICOEUR, 1990, p. 18).

Na visão do autor, ao superar essa distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o leitor pode apropriar-se do sentido: de estranho ele pode torná-lo próprio, isto é, fazê-lo seu; é, portanto, o engrandecimento da própria compreensão de si mesmo que ele persegue através da compreensão do outro. Dessa forma, toda a hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo através do desvio pela compreensão do outro.

A partir de uma abordagem hermenêutica, o leitor pode desenvolver uma afinidade maior com o texto poético, não apenas no sentido de apreciar a leitura do gênero, mas também de reconhecer o seu valor literário, pois é uma forma de escrita que difere dos textos em prosa. Em *Hermenêutica da obra de arte*, Gadamer traz algumas considerações acerca do uso que fazemos da linguagem cotidiana em relação à palavra poética:

a linguagem cotidiana é como as moedinhas de baixo valor (e como todas as nossas notas), na medida em que não possui por si mesma o valor que simboliza - em contraposição à famosa moeda antiga de ouro anterior à primeira guerra mundial, que possuía o valor em metal que correspondia à sua impressão. Assim, a palavra poética não seria nenhuma mera indicação de algo diverso, mas - como a peça de ouro - aquilo que representa (GADAMER, 2010, p. 83).

O autor destaca que “a moeda tem o valor de seu conteúdo: esse valor não se acha apenas impresso sobre a moeda”. Isto é um poema: linguagem que não significa apenas algo, mas que é aquilo que significa. No que diz respeito à palavra que é dita no cotidiano, Gadamer considera que esta possui uma função puramente comunicativa. Segundo o autor, ela não é nada em si mesma, pois já estamos sempre junto daquilo que é dito e comunicado:

Quando recebo uma carta e a leio, ela cumpre a sua tarefa. Algumas pessoas rasgam todas as cartas logo depois de as terem lido. Neste ato ganha voz aquilo que pertence à essência de uma tal comunicação lingüística: o fato de ela cumprir a sua tarefa quando a recebemos. Em contrapartida, todos nós sabemos que um poema, por exemplo, não é colocado de lado porque o conhecemos. Ninguém poderá dizer de um bom poema: “Eu já conheço isso! E virar as costas. Aí as coisas se passam de maneira inversa. Quanto melhor o conheço, quanto mais o compreendo - e isso significa: quanto mais o interpreto exegeticamente e quanto mais o componho uma vez mais - e isso até mesmo quando o conheço por dentro e de cor, tanto mais digo para mim mesmo que realmente se trata de um bom poema, ele não fica mais pobre, mas cada vez mais rico (GADAMER, 2010, p.100-101).

Assim como Gadamer nos leva a refletir sobre o valor da poesia em contraste com a linguagem cotidiana, Armindo Trevisan (1993, p. 33) considera que o poema, juntamente com tudo o que o homem realiza, relaciona-se com o seu estar-no-mundo, com sua intervenção no mundo. Para o autor, poesia é algo que nos obriga a ir além daquilo que se vê, a transpor as palavras. Tentamos produzir em nós uma sensação ou sentimento semelhante ao do poeta. Nesse sentido, toda poesia exige um poeta, ou antes, dois: o poeta-autor e o poeta-leitor. Assim sendo, o trabalho de interpretação em sala de aula pode contribuir para que o aluno se torne esse “poeta-leitor”, para que ele se sinta parte do universo da leitura literária. O processo de interpretação atua justamente nesse sentido: de ir além daquilo que se lê, de encontrar outras possibilidades de compreensão, de abrir novos caminhos.

Ao iniciarmos o estudo de caso, tanto na rede pública quanto na rede particular, encontramos diferenças não somente na forma de abordagem dos conteúdos por parte das professoras, mas também na recepção dos textos poéticos por parte dos estudantes. Percebemos que a realidade na qual estão inseridos (levando em conta a estrutura da escola, a condição socioeconômica dos estudantes, a formação dos professores e outros aspectos considerados relevantes ao longo da pesquisa), interfere no trabalho realizado em sala de aula.

No presente artigo, buscamos apresentar o relato de experiência do trabalho

com textos poéticos realizados tanto na escola pública quanto na escola particular seguidos das entrevistas realizadas com os estudantes de ambas as redes de ensino. Através destas duas vivências em sala de aula, podemos detectar semelhanças e diferenças que nos levam a refletir sobre o contexto atual, não apenas do ensino de poesia, que é o foco deste trabalho, mas também sobre a disciplina de Literatura Brasileira em sua totalidade.

Interpretando poemas na escola pública

Visto que o planejamento inicial da professora da escola pública participante de nossa pesquisa não incluía a leitura dos textos poéticos, solicitamos que escolhesse alguns poemas para que os alunos pudessem interpretar em sala de aula. Os períodos literários que estavam sendo trabalhados no momento eram o Simbolismo e o Parnasianismo. Com base em autores considerados pertencentes a esses períodos, a professora preparou uma lista com os seguintes poemas, incluindo entre estes “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens e “Nel mezzo del camin”, de Olavo Bilac.

356

A tarefa dos alunos consistiu em realizar uma interpretação textual, identificando o tema central dos poemas lidos com base em suas próprias inferências de sentido. Para tanto, primeiro deveriam compreender os versos, seu vocabulário e usos figurados das palavras, bem como alusões. Para que os conteúdos previstos pela professora não fossem prejudicados, acrescentou-se à tarefa o reconhecimento de algumas características dos períodos literários estudados no momento, além da identificação de marcas específicas do gênero poético, tais como o ritmo, as rimas e as figuras de linguagem.

Optou-se por dividir os alunos em grupos, a fim de que pudessem discutir sobre seus diferentes pontos de vista, enriquecendo assim a interpretação individual de cada um. Na aula seguinte, os grupos apresentaram sua

interpretação para os colegas. Nesse momento, os alunos puderam manifestar seus pontos de vista e tirar suas dúvidas em relação às leituras, pois um dos principais objetivos deste estudo de caso era proporcionar o contato dos alunos com o texto poético, realizando inferências pessoais na leitura dos poemas. Para muitos estudantes, esse trabalho de interpretação foi o primeiro contato mais próximo com o gênero poético. Segundo Ramos,

a literatura nos é oferecida como um projeto inacabado e, através da possibilidade de reconstrução, o processo de interação com a arte só é possível se o leitor, com seu repertório, conseguir reconstruí-la, tornando-a significativa. O preenchimento dos vazios existentes torna-se tarefa do leitor, auxiliado pelas indicações do texto e, sempre que necessário, pelo professor (RAMOS, 2004, p. 110).

A partir das lacunas constitutivas do poema, na definição da autora, abre-se espaço para a atuação do interlocutor, ameniza-se a assimetria entre o texto e o leitor, pois, como o segundo também está representado no texto, torna-se coautor, inserindo suas vivências na concretização do poema. Dessa forma, o aluno recria o texto, agindo sobre o esquema, da mesma forma que a arte interagirá sobre o seu interlocutor.

Percebemos que esse tipo de atividade de compreensão escrita não era muito frequente nas aulas de Literatura Brasileira. Os alunos não estavam habituados a realizar trabalhos de interpretação e a maioria manifestou dificuldades na realização da atividade. Muitos perguntavam novamente qual era a proposta do trabalho e, como foram utilizados dicionários para estudo de vocabulário, alguns demonstraram não ter muita familiaridade com o material. Inicialmente, os estudantes expressaram sua angústia de estarem compreendendo os poemas de forma “errada”.

Levando em conta essas dificuldades apresentadas pela turma, procuramos encorajar os estudantes a escreverem sobre o que haviam compreendido sem receios, pois posteriormente haveria um diálogo sobre os poemas e os outros colegas também poderiam expressar o que compreenderam. Conforme Zinani

e Santos, “é importante enfatizar o exercício das habilidades interpretativas em sala de aula, pois a linguagem literária, devido à sua especificidade, possibilita uma grande multiplicidade de leituras” (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 65).

A modalidade de linguagem literária, segundo os autores, remete a uma série de significados autorizados pelo texto, os quais precisam ser percebidos pelo leitor, exigindo dele esforço para a construção de sentido. O esforço, quando executado frequentemente, oportunizará o desenvolvimento da competência de leitura, tornando o leitor proficiente num aspecto muito significativo para a sua vida, pois a leitura competente está profundamente ligada à educação permanente.

Em “Ismália”, há uma série de características do Simbolismo, que poderiam ser observadas pelos leitores. Trata-se de um poema representativo desse movimento literário que pode contribuir para que o leitor adolescente desenvolva o gosto pela leitura de poemas, pois “Ismália” é uma narrativa poética que atrai a atenção do leitor pela sonoridade, e a temática pode ser facilmente reconhecida com uma leitura mais atenta. Vejamos o poema:

“Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,

Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

A resposta ao poema indica que as alunas reconhecem o tema da loucura e da morte, mas não enfatiza o desvario e o sonho ou a função da lua:

ALUNA - Achamos o poema relativamente simples e um tanto quanto objetivo, mas pendemos mais para o lado simbolista, porque no início o autor pode ter sido objetivo em dizer que a Ismália realmente enlouqueceu. Mas depois ele usa eufemismos para dizer que ela morreu. Ele diz que ela subiu ao céu, que ela desceu ao mar. Também identificamos que, como ela tinha visões, queria chegar à lua, e por isso se atirou. Fomos um pouco mais adiante, montamos teorias. Como o movimento simbolista remete aos românticos, talvez ela pudesse ter enlouquecido por causa de um amor não correspondido.

Além de reconhecer algumas características do Simbolismo, o grupo formula algumas hipóteses a partir de sua leitura. As alunas envolveram-se com a tarefa de interpretação criando novas possibilidades baseadas em sua compreensão pessoal. A leitura do poema permitiu às estudantes que desenvolvessem seu potencial interpretativo, indo além do texto. “Ismália” possui um caráter narrativo a partir do qual, como em alguns textos em prosa, os leitores podem se aventurar a criar histórias além da história, a criar novos fatos para os personagens. A hipótese de que tudo se deve a um amor enganado aproxima o texto do nível de experiência dos adolescentes, justificando sua compreensão.

A criatividade das estudantes pode ser ilustrada pelas afirmações de Paulino quando considera que leitor é “libido em luta contra a lei do texto, e cúmplice dela enquanto, mesmo na maior angústia, ler, como escrever, é romper com as normas frias de uma organização social já pronta, através do prazer da criação” (PAULINO, 2010, p. 10). A autora concebe o texto como um objeto comunicativo a se construir. E tal construção se dá em certas condições, além de sociais, psíquicas:

Quem lê, de certo modo, sonha, quando só, ultrapassando intenções autorais ou professorais. Seu sonho está muito longe de acabar e faz sentido. Algum leitor adolescente, comovido com a “loucura” de Ismália e envolvido na melodia dos versos, nos sons abertos como asas, entende com a alma e com o intelecto essa situação humana, enquanto lê. Sua intuição participa da experiência, ama o jeito que o poeta inventou para apresentar, em tão poucas e belas palavras, uma situação, ao mesmo tempo comum e complexa: querer duas coisas opostas ao mesmo tempo, entregar-se a esse desejo fulminante e total, obter em sonho a união dos opostos, que, enfim, não se opunham tanto, por serem ambos luas - tão lindos. Intui esse leitor encantado que o sonho e a realidade não são feitos de matérias diferentes, embora às vezes pareçam tão distantes um do outro (PAULINO, 2010, p. 133).

Mas as alunas não percebem isso, pois estão treinadas para um objetivismo pragmático que as conduz a fazer associações entre o Simbolismo e o Romantismo:

PROFESSORA - O poema tem elementos de mistério, não é?
ALUNA - Sim, e é de noite, tem uma lua bem grande.
PROFESSORA - Tem alguns elementos místicos, não é? O Simbolismo tem vários elementos místicos. Vocês têm a torre, a lua...
ALUNA - É, e ela vira anjo, ganha asas.
PROFESSORA - São metáforas que remetem à loucura, não é? A loucura a faz “voar alto”, ela enxerga coisas que os outros não enxergam. O Simbolismo tematiza bastante a loucura. Por quê?
ALUNO - Tem bastante assunto.
PROFESSORA - Tem bastante assunto, e o que mais?
ALUNA - O Simbolismo é quase uma volta para o *mal do século*, então, eles levam tudo muito ao extremo.

360

Através do diálogo sobre o poema, podemos observar que os alunos possuem um potencial interpretativo pouco aproveitado. Embora a discussão seja mediada pela professora através de questões sobre os elementos do texto que, de certa forma, induzem o leitor a algumas conclusões, podemos perceber que os estudantes formulam algumas ideias sozinhos, tais como a associação de características simbolistas como o mal do século do Romantismo.

Outro poema que foi interpretado pelos alunos foi “Nel mezzo del camin”, de Olavo Bilac:

Ceguei. Chegaste. Vinhas fatigada
E triste, e triste e fatigado eu vinha.
Tinhas a alma de sonhos povoada,
E a alma de sonhos povoada eu tinha...

E paramos de súbito na estrada
Da vida: longos anos, presa à minha
A tua mão, a vista deslumbrada
Tive da luz que teu olhar continha.

Hoje, segues de novo... Na partida
Nem o pranto os teus olhos umedece,
Nem te comove a dor da despedida.

E eu, solitário, volto a face, e tremo,
Vendo o teu vulto que desaparece
Na extrema curva do caminho extremo.

Os alunos associaram a separação descrita no poema com o rompimento de uma relação amorosa. A presença da morte aludida no último verso pela expressão “caminho extremo” não foi reconhecida pelo grupo, que se lembrou de situações de rompimento amoroso ocorridas com pessoas conhecidas e se identificou com o poema a partir desse viés:

361

ALUNO - Isso é na nossa visão, o que eu vou dizer a partir de agora. O poema é parnasiano, pois possui em sua estrutura a busca pelo equilíbrio formal, tendo como ênfase a preferência pelo soneto clássico. O autor utiliza-se de uma linguagem culta e objetiva.

PROFESSORA - Só um detalhe. Não é porque o poema é construído com estrutura de soneto clássico que ele é parnasiano, mas já é uma pista. O que mais?

ALUNO - A gente tirou a nossa interpretação do que nós achamos sobre o que se tratava o poema. O poema relata o momento na vida de um rapaz onde se encontra triste, e de súbito encontra uma moça no mesmo estado. Após um longo período, eles se separam. Diante de tal situação ela não demonstrou nenhum tipo de emoção, desaparecendo e deixando o rapaz novamente triste e solitário. Foi a nossa conclusão.

A professora procura auxiliá-los, propondo algumas questões:

PROFESSORA - Por que é que ela foi embora?

ALUNO - Não vejo uma explicação, não tem aqui no texto.

PROFESSORA - Os dois eram felizes, não eram?

ALUNOS - Sim.

PROFESSORA - Eles se encontraram e se complementaram e foram felizes, em síntese seria isso. Em princípio eles ficaram bem, não ficaram? Como é que eu sei que eles ficaram bem?

ALUNA - Eles tinham “a alma de sonhos povoada”.

ALUNO - Ele via uma luz no olhar dela. Ele tem alguns elogios para ela. Se ele elogiava, ele gostava.

Uma das alunas de outro grupo percebe que existe a morte presente no texto, o que parece ser uma surpresa para os alunos que leram o poema:

ALUNA - Ela não morreu, professora?

PROFESSORA - Claro. Ela morreu, por isso é que ela foi embora.

ALUNO - Mas como?

ALUNA - Claro, como ela está morta, ela não chora.

PROFESSORA - Quem é que chora quando alguém morre? Aquele que fica, não é? Quem morreu, morreu. Como é que eu posso perceber que ela morreu então no poema, já que a Jéssica percebeu e eu estou dizendo agora? O texto te dá pistas. Eles se davam bem e por muitos anos ficaram de “mãos dadas”. Isso quer dizer que eles ficaram na companhia um do outro, certo? “Hoje, segues de novo... Na partida/ Nem o pranto os teus olhos umedece,/Nem te comove a dor da despedida.”

Ou seja, ela não chora, ela não se comove com a dor da despedida. Se os dois se davam bem, se completavam, se acharam, ficaram de “mãos dadas”, unidos, por que é que ela simplesmente vai embora e não sente essa separação?

A turma se envolveu bastante na discussão sobre o poema, pois muitos alunos de outros grupos manifestaram sua percepção:

362

ALUNA - Talvez por não estar mais muito envolvida ela não se comoveria muito com a separação e ele que ficaria com toda a tristeza de ter terminado.

ALUNA - Mas no final ele fala “caminho extremo”. Caminho extremo é o que não tem mais volta.

PROFESSORA - Pessoal, até hoje se fala, a morte é sempre um mistério. Muitas religiões tentam explicar, mas não adianta, a gente não se conforma. O que é que acontece? Alguns dizem que a morte é uma passagem, é uma viagem. A gente tem um caminho determinado que acaba em algum momento e a gente parte para onde a religião de vocês achar que a gente vai. Então “na curva do caminho extremo”, quer dizer que não tem volta. Por que curva?

ALUNA - Porque não dá para ver o que tem depois da curva.

A temática de “Nell mezzo del camin” abre possibilidades para a discussão de temas como as religiões, sobre as diversas formas de aceitação da morte por diferentes culturas, além da própria maneira pessoal de aceitar a dor da perda.

PROFESSORA - Ah, depois da curva eu não sei o que é que vem. Sobre a morte, cada religião diz uma coisa, mas na verdade ninguém sabe. Uma coisa interessante foi que vocês conseguiram perceber essa ruptura. A gente pode ficar pensando em várias possibilidades. O que mais podemos dizer? Essa perda foi tão dolorosa como se fosse uma morte. Quando a gente termina um relacionamento, alguns de vocês já devem ter passado por essa experiência, pois isso faz parte. Parece que a gente morre quando “aquele alguém” sai da nossa vida. A gente está vivo, mas está morto por dentro. Mas acho que, pelo encadeamento que o poema vem trazendo, a tendência é que a moça tenha morrido. E se realmente for a morte, olhem como o poeta trabalha a morte e como os outros poetas simbolistas trabalham a mesma questão. Observem a diferença entre os movimentos sobre o mesmo assunto. A morte é um caminho extremo, e ele estava inconformado. A gente sabe que todos morrem, nossos familiares morrem, nossos bichos morrem, nós vamos morrer. Mas quando chega a hora a gente se desespera. E o eu-lírico tenta aceitar isso, mesmo estando triste.

A professora poderia ter associado a figuração da morte presente no poema à atitude contida dos parnasianos quanto às emoções. Também não fez a ligação entre o poema e o título, retirado da Divina Comédia. Isso teria ampliado o horizonte de expectativa dos alunos. *Na adolescência surgem* muitos conflitos, os estudantes se questionam muito sobre a vida, sobre o futuro e talvez os textos literários possam ser uma forma de auxílio na busca de compreensão da realidade circundante. Segundo Michèle Petit, “ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a essa humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próximo” (PETIT, 2010, p.43).

Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, na visão da autora, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente.

Apesar de não ter sido possível aprofundar a discussão de determinados temas, esse trabalho prático realizado com os estudantes permitiu um contato

maior com a realidade da escola pública, na qual muitas vezes os alunos chegam pouco preparados ao Ensino Médio e existe uma carência de leitura muito grande. Ao final do trabalho, a professora pediu aos alunos que escrevessem sobre suas impressões a respeito do trabalho de interpretação de poemas.

A entrega das avaliações foi facultativa, mas muitos alunos manifestaram sua opinião. Alguns estudantes disseram ter tido dificuldades na interpretação dos poemas devido à linguagem complexa. Porém, outros consideraram a tarefa bastante produtiva, por estarem aprendendo algo novo. Uma das alunas destacou que “o trabalho rendeu muitos debates com a interação de todos os alunos e que originou a descoberta de que, a partir de um poema, podem surgir diversos pontos de vista”.

A partir dos depoimentos dos alunos, foi possível perceber que, embora tenha sido um trabalho de curta duração, a interpretação dos poemas em grupos resultou em mudanças positivas na relação dos estudantes com o texto poético, pois muitos se mostraram interessados na leitura dos poemas. Alguns buscaram informações sobre os poetas, o que mostra que o trabalho em sala de aula resultou numa mobilização por conhecimento de forma autônoma e contribuiu de alguma forma para que esses alunos desenvolvessem o gosto pela leitura de poesia.

Entrevista com estudantes da escola pública

Ao final deste estudo de caso, foram entrevistadas duas alunas pertencentes à turma participante da pesquisa. O objetivo da entrevista foi obter informações acerca da história de leitura dessas estudantes, além de conhecer alguns aspectos da realidade escolar dos alunos envolvidos neste trabalho. A entrevista foi realizada de forma voluntária para que os estudantes se motivassem a responder as questões espontaneamente. Michele

e Raquel, falaram a respeito de seu contato com a leitura desde a infância.

Michele conta que não tinha o hábito de ler antes de ingressar no Ensino

Médio:

MICHELE - Eu não lia muito, até que um dia a professora deu uma lista de livros. Foi no primeiro dia de aula. Achei a linguagem muito antiga, mas mesmo assim li os livros e comecei a gostar. Depois eu adorei *A viuvinha* e *Cinco minutos*. Achei ótimos os livros. Aprendi a gostar de ler.

É interessante notar que, apesar da linguagem complexa das obras de José de Alencar, Michele não se sentiu desmotivada em suas leituras. Muitas vezes, pensamos que a linguagem pode ser um obstáculo para os leitores adolescentes, porém, muitos deles gostam de desafios quanto ao vocabulário e acabam apaixonando-se pela leitura. Raquel, por sua vez, teve contato com a leitura desde a infância, mas ao longo da vida escolar foi perdendo o interesse pelos livros:

RAQUEL - Eu lia, mas eram livros infantis, e depois que tu vais crescendo, tu vais te desinteressando completamente. Acho que a gente tinha que ter livros indicados desde o Primeiro Ano, não só no Terceiro. Antes de entrar no colégio, eu já era acostumada a ler gibis, já gostava de ler, mas não fui incentivada à leitura pelos professores. Por estar no colégio e não ter muitas indicações de livros, não ter aquele incentivo, parei um pouco de ler, mas sempre gostei. Li alguns livros, mas como um bom brasileiro (risos), li poucos. Depois a professora incentivou a leitura, isso foi ótimo.

365

Os depoimentos das alunas se coadunam com as constatações da autora Michèle Petit quando observa que no Ensino Médio, sobretudo, quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler. Segundo Petit, “outros fatores, com certeza, intervêm nessa idade para o desinteresse dos alunos, mas o ensino tem também o seu papel” (PETIT, 2010, p. 65).

As duas alunas demonstram ter desenvolvido um interesse maior pela leitura ao longo da vida escolar, embora, segundo Raquel, a escola não tenha tido um papel fundamental desde o início para a sua formação como leitora. O

incentivo da professora somente no Terceiro Ano do Ensino Médio contribuiu para que a leitura fosse mais difundida entre os estudantes, porém teria sido muito mais enriquecedor para Michele e Raquel se ambas houvessem tido um contato maior com os livros anteriormente. Apesar do aspecto positivo de incentivo à leitura literária exercido pela professora no Terceiro Ano, percebemos que ainda restam lacunas na formação escolar dos alunos, pois, tanto o gênero poético quanto os períodos literários, são conteúdos que foram inseridos lentamente ao longo dos três anos do Ensino Médio. Isso pode ser constatado no depoimento de Michele:

MICHELE - Estudamos os períodos literários somente agora no Terceiro Ano. Não tínhamos noção de divisão de períodos, de Romantismo e Realismo antes.

O relato da estudante comprova que é somente no Terceiro Ano que a Literatura Brasileira realmente começa a fazer parte das disciplinas do currículo de forma mais abrangente. Há muitos conteúdos a serem trabalhados dentro da disciplina e que, enfatizados somente no último ano do Ensino Médio, não produzem grandes resultados, pois há muito pouco tempo para priorizar a leitura com os alunos em sala de aula, além de não ser possível trabalhar com a interpretação de textos de forma mais aprofundada.

Raquel e Michele falam sobre a relação dos seus colegas com a leitura:

RAQUEL - Nossos colegas leem por ler, mas não entendem. Quando não entendo uma página, volto e leio novamente, ou procuro no dicionário, “ah, que palavra é essa?”, porque tu tens que entender o que tu estás lendo. A maioria dos colegas pega o resumo das obras ao invés de lê-las. A professora pergunta quem são os personagens e todos já sabem. Eles pegam os nomes na internet. Tu precisas ler o livro pra saber a história, e não simplesmente pegar o resumo. Eu acho que deveria ser incentivada a leitura desde o início, explicar a história da Literatura desde o Primeiro Ano...

MICHELE - O incentivo à leitura tinha que ser desde a infância. Algumas escolas tentam incentivar seus alunos a lerem. A minha irmã mal sabe ler e a escola já influencia, os professores levam as crianças à biblioteca, elas tentam ler as palavras e acabam gostando. Não é como agora no Terceiro Ano, a maioria com dezessete ou dezoito anos... É uma obrigação. Muitos já pegam o livro e leem porque tem que fazer a prova e não porque gostam.

As constatações de Michele sobre a importância do incentivo à leitura desde a infância são totalmente pertinentes, pois na adolescência torna-se mais complexo para a escola despertar o gosto literário. O aluno deveria ter um incentivo à leitura ao longo de toda a vida escolar por parte dos professores. Segundo Petit,

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também de ver os adultos lerem. E ainda há o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão na voz, se misturam com as palavras (PETIT, 2010, p. 41).

É possível constatar na fala das alunas a questão do desinteresse pela leitura manifestado por alguns adolescentes, questão essa tantas vezes discutida pelos professores e pesquisadores da área de Letras. Não é nenhuma novidade o fato de muitos adolescentes buscarem maneiras facilitadas de obter informações sobre as leituras indicadas somente por motivos de prova, porém essa é uma atitude que deve ser constantemente reavaliada pelos professores. Talvez a forma como a Literatura Brasileira se apresenta no Ensino Médio não permita muitas ações no que se refere à formação do leitor de maneira integral. Conhecer a realidade dos alunos e buscar compreender o que pensam sobre determinadas questões pode ser um passo significativo para auxiliar a busca de soluções para a falta de contato com a leitura no Ensino Médio.

Interpretando poemas na escola particular

A proposta de interpretação do “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes e do “Soneto”, de Luís de Camões, surgiu devido à realização deste estudo de caso, para que fosse possível observar de que forma o texto poético seria recebido pelos estudantes, em um contato entre o texto literário e o leitor. Inicialmente, tratava-se apenas de um item para a prova trimestral, porém,

para atender o fim de realização desta pesquisa, a questão foi respondida antes, em aula.

Os alunos da turma participante do estudo de caso não tiveram aulas relacionadas à estrutura do soneto, porém, no “aulão” sobre a poesia moderna, a professora destacou que Vinícius de Moraes se vale magistralmente dessa forma fixa, de tradição clássica. Como nenhum outro lírico brasileiro, ele soube explorar as possibilidades de combinação de espírito moderno com essa forma de versificação, surgida na Renascença, que parecia desprezada por seus pares.

Devido ao contato com alguns poemas de Vinicius de Moraes no “aulão”, os alunos já estavam familiarizados com o estilo do autor, e sabiam que, embora utilize a forma clássica do soneto, Vinícius de Moraes preserva aspectos contemporâneos em seus textos, o que não parece ter sido levado em conta na análise comparativa dos dois sonetos. A aula foi destinada apenas à avaliação, a qual os alunos realizaram individualmente. A professora propôs a seguinte questão sobre os dois poemas:

O “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes, e o “Soneto”, de Luís Vaz de Camões, relacionam situações conflituosas do eu-lírico ante uma separação. Comente sobre a separação nos dois textos, evidenciando elementos convergentes e divergentes nos dois poemas:

“Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes:

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante

Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

“Soneto”, de Luís de Camões:

Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no Céu eternamente,
E viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
Memória desta vida se consente,
Não te esqueças daquele amor ardente
Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
Alguma cousa a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te;

Roga a Deus que teus anos encurtou,
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,
Quão cedo de meus olhos te levou.”¹

A proposta de avaliação foi apresentada sem ligação com os conhecimentos já obtidos durante o “aulão”, desconsiderando o que Lois recomenda em relação ao processo ensino-aprendizagem. Ela afirma que “é no passo a passo que a escola deve se aproximar do estudante/leitor. É importante compreender as demandas do aluno, permitir que mude de ideia, que tenha dúvida” (LOIS, 2010, p. 75). A autora salienta que só assim ele caminhará na direção de organizar seu pensamento e alinhar sua crítica sobre o que está sendo lido. Considerando o papel fundamental do leitor na interpretação do texto literário, portanto, e a importância da escola nesse processo de construção de sentidos, as respostas obtidas no teste são expressivas da qualidade do esforço hermenêutico dos alunos.

A primeira resposta obtida foi a de que

ambos os textos apresentam a ideia da perda, mas diferem na perspectiva com que abordam o tema. O primeiro, por sua vez, não se restringe a uma única forma de separação. Pode ser relacionado a diferentes situações. O afastamento é exposto como momento

¹ Questão elaborada pela professora da disciplina de Literatura Brasileira, envolvendo os poemas “Soneto de separação” de Vinícius de Moraes e “Soneto” de Luís de Camões.

sublime, e o autor usa as antíteses para exprimi-lo. Desta forma, já o segundo contém-se na ideia da separação causada pela morte da mulher amada.

O aluno considera que o primeiro poema pode estar relacionado a diferentes situações de separação, porém, não cita exemplos. Dessa forma, não podemos ter clareza quanto à sua interpretação do poema, pois, se o leitor consegue atribuir sentido a mais de uma forma de separação, ele deveria ao menos mencionar algumas possibilidades, para que a professora pudesse saber um pouco mais sobre sua leitura. Talvez numa segunda leitura mais atenta, o aluno conseguisse destacar alguns elementos no poema que levariam a crer que se trata de uma separação conjugal. Não sabemos quais seriam as antíteses utilizadas para exprimir o afastamento dos amantes, visto que também não foram mencionadas. Qual seria a interpretação do aluno ao dizer que “o afastamento é exposto como momento sublime?” Podemos perceber que o estudante possui um bom vocabulário, pois escolhe bem as palavras que usa, mas precisaria expressar-se um pouco mais para demonstrar uma boa compreensão do texto. Suas constatações, em vista disso, tornam-se superficiais e não o envolvem em relação ao tema.

A segunda resposta foi de que

apesar de os dois textos abordarem o mesmo tema, o da separação, observamos diferentes abordagens. Enquanto o primeiro trata a separação como somente afastamento e fim da paixão (podendo-se relacionar com a vida do autor, Vinícius), o segundo aborda o tema da morte da pessoa amada, focando a separação dos amantes.

Essa resposta é mais específica, pois compara as diferentes abordagens do mesmo tema nos dois poemas. O fato de a leitora relacionar o poema com a vida do autor, Vinícius, demonstra um possível conhecimento de alguns fatos da biografia do poeta. Porém, podemos questionar se os alunos compreenderam bem a definição de *eu-lírico*, pois, assim como nas narrativas em prosa o narrador é ficcional, em poesia os sentimentos e ações expressos no poema não são necessariamente ligados à realidade do autor/poeta.

Embora a professora tenha explicado em aula o conceito de eu-lírico, muitos alunos em seus trabalhos relacionam as temáticas dos poemas à vida do autor.

O terceiro aluno considera que

a separação que Vinícius de Moraes descreve difere da presente no Soneto de Luís de Camões, pois a de Vinícius corresponde a um amor acabado espontaneamente, deixando mágoas, mas não o desejo de recapitulação do amor vivido. Já Luís Vaz de Camões trata do amor acabado pela separação da morte, imprevista, fatal e precoce. O ponto convergente desses poemas é o tema amoroso que acontece de forma repentina e do mesmo jeito acaba. Aborda também a felicidade vivida com o ser amado, a separação e a modificação dos sentimentos.

Podemos questionar a partir dessa resposta se no poema de Vinícius de Moraes a separação ocorreu de forma espontânea realmente, pois existe um tom de lamento no poema, ainda que somente uma das partes envolvidas se mostre atônita com o fim da relação. A constante repetição do advérbio “de repente” está ligada à inconformidade de um rompimento tão brusco. O aluno afirma que o ponto convergente entre os dois poemas é a forma repentina com que o amor começa e de repente acaba, porém, o que observamos no segundo poema é que o sofrimento pela morte da amada traz uma separação repentina, mas nada indica que o começo da relação tenha sido tão rápido quanto o seu fim.

A última resposta obtida foi de que o

Soneto de separação, de Vinícius de Moraes, apesar de tratar de separação, bem como o *Soneto*, de Luís de Camões, possui uma abordagem distinta deste. A separação retratada por Vinícius parece corresponder a uma experiência do eu-lírico de um amor ou um relacionamento que acabou espontaneamente, deixando mágoas e tristezas no poeta. Este, entretanto, não expressa o desejo incontestável de ter de volta o sentimento de antes, não lamenta a perda da companheira como se fosse uma fatalidade. Luís Vaz de Camões, porém, trata da impossibilidade do amor pela fatalidade da morte precoce. O ponto de contato entre os textos é a abordagem do fim de um sentimento ou da possibilidade de um amor concreto de forma repentina e imprevista, inesperada, “não mais que de repente”. O amor e a felicidade em estar juntos em um momento anterior, em ambos os textos, e a temática da separação e da

inversão de sensações como o riso pelo pranto e pela tristeza é comum aos dois.

Na resposta acima, o aluno refere-se ao eu-lírico, ao contrário dos demais estudantes que mencionavam diretamente o autor do poema. O leitor reconhece que nos dois poemas há a temática do fim de um relacionamento em comum, embora os motivos do rompimento inesperado sejam diferentes nos dois poemas. O aluno reflete sobre os momentos de felicidade vividos pelos amantes em ambos os casos, pois há elementos nos poemas que podem comprovar isso. No “Soneto de separação”, como o aluno percebeu, há uma “inversão de sensações”, ou seja, momentos que outrora foram de felicidade transformaram-se em momentos de dor. Embora o aluno não classifique as figuras de linguagem como metáforas, por exemplo, o riso como uma metáfora para felicidade, ele consegue perceber a existência de construções diferentes dos textos em prosa no texto poético. Pelo fato de conseguir interpretar o poema levando em conta os sentidos proporcionados por alguns aspectos formais, encontra-se mais próximo de um bom intérprete do que os demais.

372

Percebemos que existem lacunas a serem preenchidas no que se refere ao trabalho com poesia no Ensino Médio, como por exemplo, a valorização de alguns aspectos formais dos textos poéticos, especialmente a versificação e as figuras de linguagem, as quais podem levar a várias interpretações dependendo de sua utilização pelo poeta. Especificamente na escola-alvo desta pesquisa, prioriza-se a forma expositiva de transmissão de conteúdos. Isso faz com que os alunos não participem ativamente das aulas, expressando suas opiniões.

A professora havia preparado uma resposta a ser considerada a mais correta para o exercício de interpretação em sala de aula, a qual seria a de que

os dois poemas têm por tema a separação amorosa. Mas em cada poema a separação ocorre por motivos diferentes, e de maneiras diferentes: no soneto de Vinícius, a separação equivale ao

desmanche de uma relação vivida pelo eu- lírico, fruto de uma paixão que simplesmente acabou. A paixão tanto intensa quanto curta repentinamente (de repente) acaba. No soneto de Camões, a separação é provocada pela morte precoce da pessoa amada. A atmosfera sentimental dos dois sonetos é convergente tanto em Vinícius como em Camões. O eu lírico atormenta-se impotentemente, diante do fato consumado. O caráter pasmado e o tom de lamento estão presentes nos textos dos dois poetas.

Apesar de tratar-se de um trabalho de avaliação, a existência de uma resposta pronta acaba tolhendo a liberdade de expressão do aluno, ao passo que, se houvesse um diálogo em aula sobre as respostas, aceitando-se as diferentes leituras, seria possível contrastar as diferentes percepções sobre o mesmo tema e com isso enriquecer o processo de aprendizagem.

As interpretações realizadas pelos alunos foram muito curtas e superficiais, e a resposta sugerida pela professora também não levou em conta uma série de elementos que poderiam ter sido analisados no poema, como as inversões nas sentenças, as metáforas, as anáforas, o papel semântico das rimas e do ritmo medido em decassílabos. Para que os alunos aperfeiçoassem a sua capacidade de interpretação, a professora poderia criar mais situações de diálogo em suas aulas, bem como poderia interpretar os poemas com os alunos de forma mais detalhada, dando atenção tanto para os aspectos formais quanto semânticos do texto poético. De acordo com Silva, “é no diálogo educacional e, portanto, existencial, que a mensagem escrita assume o papel de um horizonte cultural possível, tendo algo a dizer ou uma ideia significativa a propor. Representa, pois, o ponto de partida - a partir dele o professor e o aluno desenvolvem a reflexão para a conscientização” (SILVA, 1984, p. 78).

É notável a passividade exigida da classe nessas aulas, e a diretividade implícita do professor ao ter de prever como as questões interpretativas, que deveriam ser de livre resposta, devem ser tratadas pelo aluno. A professora informou que o planejamento das avaliações é padronizado na escola, que, assim parece, ocupa-se empenhadamente com o sucesso da clientela nos concursos vestibulares. Por outro lado, o desempenho verbal dos alunos da

amostragem evidencia capacidades de expressão que poderiam ter levado a respostas mais plenas, se houvesse discussão dos textos previamente à avaliação.

A reconstrução de sentidos nos poemas em sala de aula torna-se mais eficaz quando realizada através do diálogo, pois permite que todos compartilhem suas percepções. Nesse sentido, levamos em conta as afirmações de Ernildo Stein quando salienta a importância de uma dialética da pergunta e da resposta no ato de interpretar, pois o fato de nos aproximarmos dos textos é uma espécie de interrogação que fazemos aos mesmos e a interpretação que fazemos deles é a resposta que deles recebemos (STEIN, 2004, p. 69). Ao lermos um texto, segundo o autor, de certa forma estamos o reconstruindo.

Na atividade observada, o processo interpretativo não ultrapassou o individualismo das respostas. Além disso, não ofereceu possibilidades aos alunos de proporem interrogações variadas aos textos, que os aproximassem de sua própria experiência de separação amorosa ou do que pensam sobre ela. Portanto, não houve o processo de interação entre o texto e o leitor proposto por Umberto Eco de levar em conta a compreensão e atualização do destinatário na interpretação textual (ECO, 2008, p. 2), ou seja, o papel fundamental do leitor no processo interpretativo.

Entrevista com estudantes da escola particular

Um dos aspectos mais importantes a ser considerado no depoimento dos alunos é a interpretação textual. João destaca o fato de que “os professores acabam falando muito sobre a interpretação que eles já têm dos poemas e acabam não levando em conta o que a turma poderia dizer”. Camila complementa: “Temos um espaço muito pequeno para falar nas aulas. No Segundo Ano, fazíamos mais trabalhos de escrever, mas no Terceiro Ano

temos que seguir os conteúdos indicados pelas universidades federais e a interpretação dos professores”.

Segundo os alunos, a leitura de obras literárias limita-se àquelas indicadas para o vestibular, e isso faz com que não consigam ter tempo de fazer outras leituras, escolhidas por eles. João reclama do fato de não haver muitos autores contemporâneos na lista das obras indicadas pela universidade e Camila conclui que “o que falta na disciplina de Literatura na escola é por causa das leituras para o vestibular”.

A ênfase excessiva nos conteúdos voltados para o ingresso nas universidades federais faz com que os estudantes criem certa resistência na recepção das leituras propostas pelos professores. Assim sendo, o aluno não se dispõe a apreciar os textos por saber que eles já estão determinados pela escola, por não ser uma escolha por eles feita. Somado a isso, há a falta de espaço para perguntas e reflexões em sala de aula, o que cria uma atmosfera de imposição e não de diálogo. Ao comparar a Escola B com sua escola anterior, Camila conclui:

CAMILA - Acho que a nossa escola, mais do que outras, é muito voltada para o vestibular, só pensa nisso. Eu estudava em um colégio mais simples e as pessoas eram mais livres. O ensino era pior, mas eu gostava mais.

Quanto à leitura de poesia, a falta de oportunidades para o debate durante as aulas permanece como uma barreira para uma melhor compreensão dos textos. Tanto Camila quanto João dizem gostar de ler poesia, e sentem falta de leituras desse gênero na escola. João observa que há pouca leitura de poemas em sala de aula, mas considera os textos bem trabalhados pelos professores. Os alunos estão habituados a receber conteúdos prontos, o que faz com que não questionem muito o fato de não falarem sobre o que pensam a respeito dos poemas estudados no decorrer do ano letivo.

Parece que os estudantes sentem-se confortáveis nesse papel de receptores dos conteúdos, pois, mesmo que sintam falta de mais espaço para falar em sala de aula, não conseguem se desvencilhar dessa forma de transmissão do conhecimento. João avalia que os dois professores de Literatura da escola são ótimos, porém, deveriam abrir espaço para os alunos falarem mais. Camila considera que:

CAMILA - Deveria haver mais diálogo com os alunos desde a quinta série. Algo mais didático, que nos estimulasse mais.

No final da entrevista, os alunos falaram sobre a sensação de estar saindo da escola, de estar encerrando o Ensino Médio. Camila define em apenas uma palavra: “liberdade”, sentimento compartilhado por João, que se considera também “livre da pressão psicológica.”. Essas falas resumem talvez a posição de muitos estudantes, não só da Escola B, mas também de outras escolas que adotam o mesmo sistema de ensino, voltado prioritariamente para os vestibulares. Se essas escolas tentassem valorizar um pouco mais a expressão pessoal dos alunos, a reflexão como forma de ampliar o conhecimento escolar, talvez fosse possível encontrar um equilíbrio, um meio de estimular mais os alunos ao estudo da literatura.

Contrastes e semelhanças entre as duas redes de ensino

Percebemos que, em ambas as escolas, os alunos não manifestaram aversão à leitura de poemas. Pelo contrário: muitas vezes, nós, professores, tiramos conclusões precipitadas em relação aos interesses dos estudantes. O que existe é um espaço muito limitado para a realização de trabalhos em grupo nos quais se priorize o diálogo.

Segundo Tereza Colomer, “a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da compreensão do outro, já que a literatura exige e permite distintas

ressonâncias individuais” (COLOMER, 2007, p. 149). Ao propor às professoras participantes da pesquisa que realizassem um trabalho específico de interpretação de poemas com os alunos, nosso objetivo era permitir uma participação maior dos estudantes, para que pudessem manifestar suas diferentes percepções. No entanto, ao longo do estudo de caso, constatamos que não houve muito espaço para o diálogo em relação aos poemas analisados em classe, sobretudo na escola particular, a não ser nas aulas destinadas às observações para esta pesquisa.

Tanto as propostas curriculares da escola particular quanto a abordagem realizada pela professora não privilegiaram um contato maior do leitor com o texto, um diálogo no qual seja possível identificar a participação do aluno na construção de sentidos decorrentes de suas leituras. E isso aconteceu também na escola pública, pois apesar da suposta liberdade que os professores possuem para definir suas metodologias de trabalho, parece que não há possibilidades para que muitos aspectos da poesia sejam explorados com a turma, tanto no que se refere ao curto tempo destinado para as aulas de Literatura quanto em relação à falta de suporte teórico por parte da professora.

Enquanto na escola particular há uma preocupação excessiva quanto à preparação dos alunos para o vestibular, deixando em segundo plano a formação humana e o desenvolvimento do diálogo, na escola pública há uma insuficiência de conteúdos, pois a professora não consegue cumprir o plano destinado para cada série. De um lado, um controle muito rígido por parte da direção da escola particular não permite um trabalho mais voltado para a interpretação com os estudantes. Em contrapartida, na escola pública, os professores não conseguem nem mesmo cumprir critérios preestabelecidos para cada série, e esse atraso em relação aos conteúdos propostos também interfere no tempo disponível para um trabalho mais voltado para a formação do leitor, ou seja, para a leitura e interpretação em sala de aula com vistas a uma participação maior dos alunos.

Em ambos os casos, a preocupação que as professoras demonstram em cumprir as exigências de conteúdo não lhes permite criar novos objetivos além daqueles determinados pelos programas das escolas. Ser um professor de Literatura é também um exercício de buscar oportunidades de inserir os textos literários em suas aulas, de sensibilizar os alunos para essas leituras e não apenas fazer com que decorem características de autores e períodos. Partilhando das ideias de Steiner (1998, p. 23), concordamos com o fato de que “quem quer que ensine ou interprete literaturas deverá se perguntar qual é o seu propósito”.

Teresa Colomer destaca que, desde a década de 1970, defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromisso através, por exemplo, do comentário de textos organizados historicamente. Na visão da autora, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura:

A função de transmissão patrimonial - a biografia dos autores, a lista de suas obras, a descrição sociocultural do contexto histórico e a transposição das avaliações críticas - manteve-se de uma ou outra forma, porque, apesar de todas as críticas que choveram sobre o ensino histórico da literatura, os docentes e a sociedade em geral continuaram acreditando que tinha sentido dar às novas gerações de adolescentes uma sistematização da evolução cultural através das obras de referência de sua coletividade (COLOMER, 2007, p. 37).

No que se refere à prática de leitura, a autora considera que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiramente, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas, o que envolveria a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e a explicitação das regras, seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido. Essas fases serviriam tanto

para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas - e, portanto, mais gratificantes - em outra ocasião. Trata-se, finalmente, de passar do não saber a saber fazer e saber como se faz (COLOMER, 2007, p. 37-38).

O professor deve contribuir para que o aluno desenvolva seu potencial cognitivo e intelectual, incentivando-o à leitura e o auxiliando nas dificuldades de interpretação. Jobim, fazendo referência aos conceitos de Hans Robert Jauss, que assevera ser necessário recuperar a dimensão da recepção da literatura, defende que até mesmo o crítico que julga uma nova obra, o escritor que concebe sua obra à luz de normas positivas ou negativas de uma obra anterior, e o historiador literário que classifica uma obra em sua tradição e a explica historicamente são, antes de tudo, receptores (leitores). Jauss considera que

No triângulo de autor, obra e público, o último não é parte passiva, não é elo meramente reativo, mas, em vez disto, é ele próprio uma energia formadora da história. A vida histórica de uma obra de arte literária é impensável sem a participação ativa de seus receptores. Porque é somente através do processo de sua mediação que a obra entra no horizonte de experiência mutável de uma continuidade em que ocorre a perpétua inversão da recepção simples à compreensão crítica, da recepção passiva à ativa, das normas estéticas reconhecidas a uma nova produção que as ultrapasse (JOBIM, 1992, p. 131).

Dentro da perspectiva educacional, as ideias de Jauss são totalmente pertinentes, uma vez que o aluno se constitui como leitor em formação, ativo no processo de construção de sentidos para suas leituras. No momento em que o professor realiza a interpretação de textos em sala de aula incitando a participação dos alunos, ele contribui para que o potencial crítico da turma seja desenvolvido. Nesse sentido, compartilhamos das afirmações de Libâneo (1985, p. 12) quando considera que “a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino”.

Segundo o autor, valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico- didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelos estudos, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. “Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida” (LIBANEO, 1995, p. 12). Talvez os alunos tenham dúvidas ou comentários interessantes a compartilhar a partir da leitura de poemas em sala de aula, e isso só se torna possível através do diálogo.

Gadamer nos leva a refletir sobre o sentido individual da palavra poética para cada leitor quando afirma que

Sentido é, como a linguagem pode nos ensinar, sentido direcional. Olha-se em uma direção, tal como os ponteiros do relógio, que sempre giram em um determinado sentido. Assim, nós todos sempre apreendemos em nosso sentido a direção, quando algo nos é dito. Formas de uma tal apreensão em nosso sentido são o poema, que compreendemos e cujo enunciado nunca se esgota, e o diálogo, no qual somos e que enquanto o diálogo da alma consigo mesma nunca chega ao fim (GADAMER, 2010, p. 384).

Analisando especificamente o lugar que a poesia ocupa no ensino de Literatura, tanto na escola pública quanto na escola particular, ambas as professoras participantes da pesquisa dizem não apreciar a leitura do gênero poético. De certa forma, suas preferências acabam por interferir na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e na maneira pela qual a leitura e interpretação de poemas são realizadas com os estudantes. O hábito da leitura de poesia por parte do professor também é algo que deve ser levado em conta, pois essa prática pode contribuir para que o aluno desenvolva uma proximidade maior com os textos.

Referências:

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JOBIM, José Luís. História da Literatura. In: _____ (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte/Pelotas: UFMG/UFP, 2010.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- RAMOS, Flávia Broschetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1990.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TREVISAN, Armindo. *Reflexões sobre a poesia*. Porto Alegre: InPress, 1993.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzini de. *Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da Literatura*. In: PAULINO, Graça; COSSON,

Rildo; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Recebido em: 1º de agosto de 2014.
Aprovado em: 22 de maio de 2015.