

A LITERATURA EM SALA DE AULA: NOVAS CONCEPÇÕES DE ABORDAGEM DO TEXTO EM PROSA

Hiudéa Tempesta Rofrigues Boberg¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar a professores e demais interessados, uma proposta de abordagem de textos literários em prosa, para as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, através da aplicação das etapas do Método Recepcional associadas às concepções de transversalidade e de transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino de Literatura, método recepcional, literatura infanto-juvenil, transversalidade, transdisciplinaridade.

THE LITERATURE AT CLASS: THE NEW OPINION OF THE APPROACH TO THE PROSE TEXT

ABSTRACT: The purpose of this article is to show to teachers and interistings, suggestions about aproaches to literature texts, for students from secondary education (7th and 8th classes – fundamental education), using the aplication in stages of recepcional methodology, with transversality conceptions and transdisciplinarity conceptions.

Key-words: Methodology of Literature Teaching, recepcional method, children´s and youthful books, transversality, transdisciplinarity

Este artigo visa apresentar um procedimento metodológico de abordagem de textos narrativos, com vistas a oferecer alternativa de tratamento do texto literário ao professor das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Tal atividade justifica-se quando se considera a quase aversão com que os pré-adolescentes encaram o trabalho com o texto

¹ Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA. hboberg@uol.com.br

literário, atividade esta geralmente utilizada de forma escolarizada pelo professor, sem qualquer atrativo maior, o que ocasiona o desinteresse pelo convívio com a literatura em sala de aula.

O texto é produto da pesquisa que vem sendo empreendida, desde 2003, por integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, que pertence ao NIP – Núcleo de Pesquisa Institucional, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Paraná. A pesquisa está vinculada a um projeto de pós-doutoramento, intitulado *Metodologias de ensino de literatura e propostas pedagógicas para o professor*, cuja etapa de preparação de textos sobre procedimentos metodológicos destinados aos docentes, tanto do ensino fundamental quanto de ensino médio, encontra-se em pleno desenvolvimento.

Com base em autores como Antônio Cândido, Nelly Novaes Coelho, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, Edgar Morin, Sílvio Gallo e Ulisses Araújo, os integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino* propõem o desenvolvimento de uma abordagem que utiliza a estrutura já conhecida do Método Recepcional, ao mesmo tempo em que procuram inová-lo ao introduzirem perspectivas de transversalidade e de transdisciplinaridade, mesmo que de forma ainda elementar. O Grupo está convicto de que tais expedientes podem contribuir para tornar a abordagem do texto literário mais dinâmica e instigante para os alunos.

A concepção de transversalidade, defendida pelo Grupo de Pesquisa, não corresponde *ipsis literis* à adotada nos PCNs, pois o eixo transversal não deve perpassar disciplinas do currículo, mas sim possibilitar o diálogo entre as potencialidades de saberes que o texto literário veicula e que podem ser percebidas pelo leitor, a partir das motivações provocadas pelo professor. Para facilitar a assimilação do que corresponderia a esses saberes potenciais, é preciso recorrer às imagens de rizoma, de teia ou de redes neurais, e à idéia do conhecimento como rede, conforme argumenta Ulisses Araújo (2003, p. 76), em seu livro *Temas transversais e estratégia de projetos*.

No ato da leitura do texto, os saberes que vão além da leitura literária, e que estão ligados à mundividência do leitor, podem vir à tona, como *insights*, podem ser aproveitados pelo professor e realimentados pelos alunos ou por ambos, dando início a um processo de interligações que motivam os jovens leitores a expressarem as suas impressões de leitura. Já a associação de saberes, que ocorreria durante as discussões, corresponderia à concepção de transdisciplinaridade, inspirada nas idéias

de Edgar Morin. O próprio Morin compreende a Literatura como um espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior:

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia [...] Tudo depende de uma seleção inteligente das obras." (apud COELHO, 2000, p. 24-25)

Como obra aberta, o texto literário permite o exercício da livre associação, quando as experiências vivenciadas em cada campo de saber, em cada disciplina, podem se conjugar e revelar saberes novos, novas articulações entre áreas de conhecimento antes tidas como distintas.

Antes da descrição da metodologia concebida pelo Grupo de Pesquisa, seria prudente conhecer como se aplica o Método Recepcional, mesmo que de forma sucinta. Como se sabe, o Método Recepcional é baseado na teoria da *Estética da Recepção*, concebida pelos teóricos da Escola de Constança e por Hans Robert Jauss. Compreende a obra literária como um espaço de convergência das concepções que sobre ela já foram realizadas e continuam sendo feitas nos âmbitos dos contextos em que foi e continua sendo lida. Assim, em cada leitura estas concepções são atualizadas.

Quando o autor escreve o texto, leva em conta o tipo de receptor que tem em vista, o leitor *virtual*. Por isso, não chega a explicitar tudo o que tem a dizer, e deixa espaços em branco que certamente o leitor vai completar, em maior ou menor grau. Cabe, portanto, ao leitor, construir as imagens mentais e ir acrescentando dados de acordo com suas vivências, suas leituras, enfim, sua compreensão do mundo, atualizando e redimensionando os sentidos, preenchendo de significados os *vazios* que o texto apresenta, estabelecendo com ele um legítimo diálogo.

As expectativas do autor traduzidas no texto e as do leitor transferidas para o texto provocam uma interação e é fato que texto e leitor pertencem a contextos históricos muitas vezes diferentes e defasados, que precisam se fundir para que a comunicação realmente ocorra. Uma obra é valorizada continuamente, ao longo do tempo, sempre que produz alteração ou expansão dos horizontes de expectativas dos leitores.

A noção de horizonte de expectativas, defendida por Jauss, diz respeito a todo um quadro de referências, que devem ser consideradas historicamente, das quais o autor se vale no momento da produção do texto e o leitor as aciona no ato da leitura. Regina Zilberman (apud Aguiar

e Bordini, 1993, p. 83) soube elencar as ordens constitutivas do horizonte de expectativas, observando que tanto o autor quanto o leitor estão inseridos nas seguintes instâncias: *social, intelectual, ideológica, lingüística, literária*. É a partir desse conjunto de referências, portanto, que o autor concebe a obra e o leitor passa a interpretá-la. Aguiar e Bordini (1993, p. 83) ainda acrescentam a estes fatores os de *ordem afetiva*, ou seja, aqueles que dizem respeito à vida emocional do autor e/ou do leitor e que fazem com que cada um tenha suas preferências e rejeições.

A recepção vai completar-se quando o leitor compara a obra com os elementos de sua cultura. Nesse processo, o leitor pode manter seu horizonte de expectativas, quando a obra é conservadora e nada de novo lhe acrescenta, ou abrir-se para novas leituras enriquecedoras, ou para experiências de rupturas, quando a obra é emancipatória. Quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, estará mais propenso a modificar seus próprios horizontes.

A transformação do horizonte de expectativas do leitor depende da operacionalização de alguns conceitos básicos, ainda segundo Aguiar e Bordini (p. 88): a *receptividade* ou predisposição para aceitação do novo, a *concretização* das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa, a *ruptura* que a obra pode provocar em termos de distanciamento crítico de seu horizonte cultural, o *questionamento* ou revisão do próprio horizonte cultural e, finalmente, a *assimilação* ou adoção de novos sentidos que passam a integrar o universo vivencial do sujeito.

Com base nesses conceitos, as duas pesquisadoras conceberam a seguinte seqüência de etapas do método recepcional.

1. Determinação do horizonte de expectativas

Etapa em que o professor deve considerar os valores cultivados pelos alunos em sua vivência cultural: crenças, modismos, estilos de vida, opções de trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e mesmo interesses manifestados na área de leitura. O professor pode efetuar esse levantamento, partindo de conversas espontâneas, de entrevistas ou questionários, de jogos de sondagens, entre outras providências. Este levantamento permite prever temas e estratégias de trabalho que partam da realidade dos alunos, para mais tarde poder providenciar situações que provoquem ruptura e transformação de seus horizontes de expectativa.

2. Atendimento do horizonte de expectativas

Na seqüência, o professor deve proporcionar à classe experiências com os textos literários que contemplem as suas necessidades em dois sentidos: a) quanto ao objeto, já que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondam ao esperado; b) quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas com a participação dos alunos.

3. Ruptura do horizonte de expectativas

O educador agora introduz textos e atividades de leitura que “abalem as certezas e costumes dos alunos” (p. 89), representando um desafio a ser vencido, seja em termos de conhecimento de literatura ou de vivência cultural. Os textos devem apresentar maiores exigências aos alunos, tanto no conteúdo abrangido - quando se discute a realidade, “desautorizando as versões socialmente vigentes” - quanto na sua forma, quando são utilizadas técnicas de composição literária mais complexas, que refletem modos inovadores de abordagem.

É nesta etapa que os membros do Grupo de Pesquisa buscam integrar as noções de transversalidade e de transdisciplinaridade, com o propósito de provocar rupturas ainda mais abrangentes e interessantes para os alunos, porque os seus saberes e as manifestações do seu pensar são agregados às impressões sobre a leitura do texto literário.

4. Questionamento do horizonte de expectativas

Neste momento, ocorre a comparação entre as duas etapas anteriores. Os alunos verificam que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram a eles a compreensão do texto ou então lhes abriram vertentes para resolver os problemas detectados. Em suma, os alunos analisam e comparam o que foi lido e debatem seu próprio comportamento em relação às suas leituras.

5. Ampliação do horizonte de expectativas

Esta etapa resulta das reflexões proporcionadas pela etapa anterior, ou da reflexão sobre as relações entre leitura e vida. É quando os alunos observam que as leituras feitas não compreendem apenas o cumprimento de uma tarefa escolar, mas são capazes de estimular a percepção do modo como vêm o mundo, tomando consciência das alterações sofridas e das aquisições feitas enquanto passavam pela experiência da leitura literária. Ao compararem o horizonte inicial de

expectativas com os interesses despertados, verificam que se tornaram mais exigentes enquanto leitores e desenvolveram melhor a capacidade de decifrar o que não é conhecido. Tendo em vista as novas possibilidades de manejo da literatura, buscam novos textos, “que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos”. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 91)

A proposta que será descrita em seguida caracteriza-se por ser uma sugestão de abordagem do texto narrativo, a partir da qual caberá ao professor colocar em exercício a sua intuição, a sua criatividade, a sua emoção, a serviço da concepção de procedimentos próprios, que tenham, por princípio, despertar não apenas o interesse de seus alunos, mas convidá-los a participar intelectual e afetivamente do prazer da convivência com a linguagem literária. Eis, então, os exemplos de textos e suas abordagens para cada etapa do método:

1. Determinação do horizonte de expectativas

O professor pode levar para a sala de aula uma quantidade grande de cadernos de jornais que tratem de questões sociais, como por exemplo, o caderno Cotidiano, da *Folha de S. Paulo*. Propõe uma sessão de leitura livre em que cada um escolhe a matéria que deseja ler. Na condição de observador, o professor circula pela sala, prestando atenção nos comentários e reações dos alunos.

Terminada a sessão, o professor promove um debate informal sobre os temas lidos e suas implicações. Evidentemente, serão expostos pontos de vista acerca das questões sociais com que convivem os brasileiros, tais como: pobreza, sistema de saúde precário ou inexistente, salário sem poder aquisitivo, reclamações de consumidores, ensino defasado ou em crise, problemas ambientais, acesso à justiça, denúncia e apuração de escândalos envolvendo a justiça, crimes que ocorrem em todas as classes sociais, violência em todas as suas nuances.

Ao focalizarem o tema da violência, o professor pode ampliar a discussão, tentando abranger os aspectos que concorrem para o desenrolar de algumas notícias, apontando as figuras envolvidas nos episódios policiais, a atuação dos investigadores, as motivações dos crimes, as características em que os crimes ocorrem, o papel da Justiça, se existem os estereótipos do marginal e do policial, entre outras peculiaridades.

O professor pode comentar, também, que os envolvidos nos grandes crimes geralmente começaram por cometer pequenos furtos, expediente que exemplifica com um recorte de jornal sobre o roubo de um

cachorro. A notícia foi veiculada em 24 de junho de 2003, na página C3, da *Folha de S. Paulo*, com o seguinte teor:

Assaltante rouba pit Bull em SP

Saddam é resgatado após 5 dias; acusado diz que achou o cão bonito

Ele se chama Saddam, mas parece não assustar ninguém. Que o diga Renato Ferreira dos Santos, 18, que roubou um pit bull, batizado com o nome do ex-ditador iraquiano, na quinta.

Na ocasião, o goleiro desempregado Izaque Matiuzzi, 19, levava Saddam, de três meses, para dar uma volta na Vila Divinéia (zona norte), quando foi abordado. Armado, o rapaz exigiu que a vítima lhe entregasse o cão e nada mais. O ladrão fugiu em direção à favela Divinéia. A polícia foi chamada, mas não conseguiu encontrá-los.

Segundo Matiuzzi, depois do assalto, ele pôde ver seu cão da janela da casa de sua namorada, na Vila Divinéia. Ontem, um carro da polícia que passava pela região foi acionado.

O acusado disse que roubou o cão, de olhos e pêlos claros, porque 'achou o cachorro bonito'.

Matiuzzi comprou o filhote há quase três meses por R\$ 300. 'Nunca achei que isso pudesse acontecer. De agora em diante, vou ficar mais esperto', disse.¹

Espera-se que a sala comente o aspecto inusitado da questão, pois há muito não se roubam mais só valores, mas tudo o que possa ser convertido em valores, inclusive animais.

Em seguida, o professor demonstra a estrutura da notícia veiculada, apontando a brevidade dos parágrafos e a condensação de informações, ressaltando que se trata de um aspecto social registrado de forma banal, pelos veículos de comunicação, dada a variedade e intensidade de situações semelhantes ocorridas diariamente.

2. Atendimento do horizonte de expectativas

Ao explorar o formato da notícia, o professor pode contrapor este padrão de informação à crônica, tipo de narrativa curta que também nasceu nos jornais e nele permanece até hoje. É quando introduz uma crônica criada por Moacyr Scliar, a partir da notícia em questão, prática que o autor desenvolve semanalmente. O objetivo seria não apenas mostrar as diferenças entre as duas composições textuais, mas principalmente a maneira criativa e interessante com que o autor vê o

cotidiano, o que, de certa forma, acaba por chamar a atenção do público leitor para o fato narrado. A crônica publicada na altura é a seguinte:

Cão seqüestrado

“Assaltante rouba pit Bull em SP”. Cotidiano, 24. jun. 03

“Depois de dias de ansiedade, o cão seqüestrado foi devolvido, são e salvo. Mas a alegria do reencontro não durou muito. Logo ficou claro que o pit bull já não era o mesmo. Alguma coisa tinha acontecido com ele. O que já dava para desconfiar a partir do próprio episódio do seqüestro. Pit bulls são tradicionalmente cães de guarda, que devem reagir vigorosamente à presença de estranhos. Mas isso não acontecera. Ele se deixara conduzir docilmente por um sujeito que nunca vira. Tão pouco escapara do cativeiro, a exemplo de cães que não raro percorrem trajetos de vários quilômetros para voltar à casa.

E agora, retornando ao lar onde fora criado, não mostrava qualquer alegria, qualquer entusiasmo. Nem sombra do animal vigoroso e alegre que fora até então. Pelo contrário, arrastava-se pelos cantos ou então ficava horas deitado, o olhar perdido. Não latia, de vez em quando, soltava um dorido uivo.

Estaria doente? Teria, durante o cativeiro, se contaminado com uma bactéria ou algo semelhante? O veterinário que o examinou disse que não; o pit bull estava em perfeitas condições de saúde. De saúde física, pelo menos. Porque era evidente que passava por um grave distúrbio emocional. E aos poucos a certeza foi emergindo: o pit bull estava sofrendo da síndrome de Estocolmo. Como aqueles reféns que, em 1973, apegaram-se aos assaltantes do banco sueco, recusando-se até a serem libertados, o cão agora sentia falta de seu seqüestrador.

O que fazer? Um vizinho deu uma idéia: tratar a doença com a própria doença. O cão seria entregue ao seqüestrado, que aliás também se afeiçoara ao animal, descrevendo-o como ‘muito bonito’. Passaria uns tempos lá e depois seria – mediante combinação, obviamente – seqüestrado de novo, mas desta vez pelo dono legítimo, aquele que o tinha comprado por razoável quantia.

O problema é encontrar o seqüestrado, que, como é habitual entre seqüestradores, desapareceu. Amigos têm sugerido colocar avisos em postes de eletricidade, como se faz quando some um animal de estimação. No caso ali estaria a foto do pit bull com um recado tipo ‘Amigo seqüestrador, volte. Sinto falta de você e quero lhe ver’, ou algo no estilo. Não se sabe

se vai funcionar, mas tudo indica que vale a pena tentar. A síndrome de Estocolmo ainda é uma incógnita. E, quando ocorre em pit bulls, uma incógnita maior ainda."ⁱⁱⁱ

Para explorar melhor as circunstâncias de atendimento ao horizonte de expectativas dos seus alunos, o professor pode seguir os procedimentos que são propostas a seguir.

a - Mostrar que o fato inusitado do assalto ganha maiores proporções, quando visto sob a ótica do seqüestro, crime cada vez mais comum.

b - Observar que houve troca de papéis entre os envolvidos, pois o homem perdeu sua sensibilidade, enquanto o cão passou a ter sentimentos. A falta de sensibilidade do gênero humano pode ser devida à preponderância do ambiente hostil tanto nas grandes quanto nas pequenas cidades. Considerando este aspecto, o professor pode questionar se os homens estão realmente perdendo a capacidade de se emocionar diante da banalização do sofrimento, tão explorada pela mídia brasileira.

c - Seria interessante fazer uma breve definição de "Síndrome de Estocolmo" e enfocá-lo no texto. O professor propõe uma nova discussão ética, ao focar a sensibilização da pessoa que sofre com circunstâncias de violência, ou seja, a vítima, que muitas vezes chega a se compadecer do agressor, porque tenta compreender que motivos o levaram a praticar tal ato. Não são raros os casos apontados pela mídia, em que esta circunstância certamente ocorreu. O mais significativo, e que talvez os alunos tenham conhecimento, envolve a figura de um dos homens mais célebres da televisão brasileira, num caso de roubo em sua própria casa. A questão posta seria a seguinte: os agressores merecem compaixão?

Também seria interessante, neste momento, fazer um paralelo entre as duas circunstâncias apontadas, provocando reflexões acerca dos padrões de comportamento desejáveis numa convivência harmoniosa em sociedade.

Finalizando o ciclo de atividades, o professor pode propor que a sala se divida em grupos de 3 a 4 integrantes que, na condição de personagens do texto de Scliar, comporiam recados ao seqüestrador, tentando sensibilizá-lo para que devolva o cão seqüestrado, afixados, depois, nos postes e colunas do pátio interno da escola.

3. Ruptura do horizonte de expectativas

Na aula seguinte, ainda retomando o tema da convivência diária com a violência, o professor procura sondar quais experiências os alunos já sofreram com a falta de segurança nos seus bairros. A partir dos relatos feitos, o professor procura fazer com que reflitam se é aceitável esta situação. Evidentemente, os alunos manifestarão as mais diversas opiniões, desde a precariedade das instituições que deveriam manter a segurança pública até a omissão de alguns indivíduos no cumprimento das funções dos seus papéis sociais.

Para ilustrar o quanto a sociedade está se adaptando às contingências e, de certa forma, ficando à mercê de situações adversas, o professor pede que os alunos leiam a crônica "Segurança", de Luís Fernando Veríssimo (2001, p. 97-98). Trata-se de um texto que procura, através da ironia, revelar o contexto social que se tornou comum frente ao descaso do poder público. Como o texto suscita as mais variadas reflexões e provoca discussões infundas, o professor pode adotar as seguintes linhas de leitura:

a - buscar reconhecer os elementos primordiais do texto narrativo em questão, como o comportamento do narrador e dos personagens, o processo narrativo e mesmo o descritivo, a brevidade da crônica, os elementos da linguagem que configuram o humor, os atributos do autor revelados pelo texto, a presença de uma espécie de refrão - "Mas os assaltos continuaram." - que confere uma certa gradação, precipitando o final inusitado, dentre tantas outras observações;

b - extrapolando o campo literário, o professor pode enveredar por outros caminhos, partindo da experiência pessoal de cada aluno e da sua "leitura de mundo", e começando por provocar reflexões sobre a proposta de segurança do condomínio em questão, que, por sinal, não é diferente das propagandas de venda de apartamentos e mesmo de condomínios fechados, veiculados em jornais e revistas. A vida cotidiana dentro dos muros parece, a princípio, ser a ideal.

c - em seguida, o professor pode observar que, apesar da segurança prometida, há uma troca de papéis neste texto. Quem deveria estar preso, com altos muros e segurança máxima, são os ladrões que estão do lado de fora, e quem deveria estar livre, ou seja, o morador do condomínio, este acaba sendo trancafiado em sua própria casa, contrariando o que lhe motivou a compra do imóvel, justamente buscando por liberdade e segurança;

d - naturalmente, os alunos perceberão que todas as providências tomadas pelos habitantes do condomínio são infrutíferas,

gerando outras providências mais sérias, a ponto de cercear o direito de ir e vir. Deve, também, observar o processo gradativo de reclusão dos habitantes em suas casas. Desse modo, o professor interage com os alunos, buscando saber como eles se sentiriam se fossem os moradores desse condomínio. É certo que outras histórias semelhantes brotarão, vivenciadas por alguns dos alunos ou simplesmente relatadas de “ouvir falar”, e o professor aproveita o momento para integrá-las ao debate sobre o texto;

e - com as discussões amparadas pelas intervenções do professor, os alunos deverão observar que a ironia utilizada pelo autor refere-se ao fato de que quanto mais foi providenciada a segurança pessoal dos condôminos, mais reclusos e, conseqüentemente, mais desejosos de ganhar a liberdade eles se sentiram. O professor destaca o senso crítico presente na frase final: "A guarda tem sido obrigada a agir com energia", cena que revela uma completa inversão de valores, ao mesmo tempo em que identifica a sensação de absurdo que não raro tem surpreendido os brasileiros no atual contexto sóciopolítico.

Nestas últimas seqüências, como se percebe, é possível que o professor busque administrar a diversidade de experiências levantadas, bem como os saberes referenciados. Provavelmente vai se comportar como um maestro que rege uma orquestra ainda afinando os seus instrumentos. Ao cruzar informações, experiências, saberes, impressões, perceberá que as ligações estabelecidas tecem a rede de conhecimentos, caracterizando as concepções de transversalidade e de transdisciplinaridade.

A ruptura do horizonte de expectativas ocorre, portanto, não apenas porque é lido o texto de um autor que dá ao tema um tratamento inusitado, fazendo uso da ironia e do humor, além de descrever circunstâncias aparentemente improváveis e que acabam acontecendo no cotidiano das pessoas, mas ocorre também por ser ponto de partida para discussão de outros fatores implicados, sempre com base nas experiências dos próprios alunos.

4. Questionamento do horizonte de expectativas

Ao relembrar as discussões anteriores e o percurso empreendido com as leituras feitas, o professor certamente está colaborando para que o aluno construa progressivamente o seu senso crítico, além de desenvolver e ampliar o seu senso de urbanidade e mesmo de fraternidade.

As discussões podem tomar, inclusive, um rumo político, quando se discute que o poder público, se tem feito alguma coisa para garantir a segurança da sociedade, tem sido muito pouco ou até de forma ineficaz, pois a todo momento e em qualquer lugar a insegurança toma conta das pessoas. A partir daí, o professor propõe aos alunos que observem, nos seus bairros, algumas situações corriqueiras que poderiam ser evitadas, se houvesse uma atuação mais eficiente do poder público. Estas observações serão discutidas em aulas posteriores e podem dar origem a ações mais objetivas, como o envolvimento da sala em campanhas de conscientização sobre temas carentes de soluções mais urgentes dentro da escola e fora dela.

5. Ampliação do horizonte de expectativas

Para que os alunos tenham consciência de que os problemas sociais surgem das circunstâncias mais diversas, o professor pode propor a leitura da novela *Um sonho no caroço do abacate*, de Moacyr Scliar (2003). Primeiramente, o professor deve focalizar o próprio texto: sua estrutura (capítulos curtos e cheios de ação), sua linguagem jovem e comunicativa, o envolvimento afetivo das personagens, bem como os sentimentos de rancor, de ódio, de medo, de impotência diante das adversidades, de dificuldade de se desembaraçar de emoções guardadas na memória, o tema da diversidade cultural e religiosa abordado, entre tantas outras possibilidades de debate.

Trata-se ainda de uma leitura a partir da qual tanto o professor quanto os seus colegas de outras disciplinas podem desenvolver reflexões que contemplem alguns Temas Transversais, como Ética, Pluralidade Cultural, Cultura Jovem e mesmo Saúde e Orientação Sexual, caso se queira de fato abordar estes temas de forma mais pontual e mesmo desenvolver atividades interdisciplinares. Contudo, cada um dos aspectos abordados deve ser sempre tratado como tema integrador, evitando-se a visão fragmentada dada pelo tratamento disciplinar.

Todas as reflexões decorrentes conduzem ao ponto principal que se quer destacar, ou seja, a vida em sociedade, cujo tema dialoga com outros saberes que são capazes de explicar o comportamento humano, ao mesmo tempo em que colaboram para a formação de novas mentalidades, sempre tendo por objetivo final a conquista maior do saber viver em harmonia com o semelhante.

Ressalve-se que os conceitos relativos aos demais saberes podem ser plenamente assimilados por meio de "mergulhos" que os

leitores jovens fazem nos textos escolhidos, o que certamente lhes proporcionará parâmetros para o exercício de uma cidadania ativa.

Como se pode perceber, a última etapa deve “ampliar” o horizonte de expectativas observado no início do processo, e será ponto de partida para reiniciar a aplicação do método e o novo ciclo de discussões.

É preciso ponderar que os professores devem se esforçar para não se perderem em meio à quantidade de informações veiculadas na sala de aula, ou seja, afinados os instrumentos, os belos concertos deverão fluir. Não podem perder de vista, de forma alguma, que o texto literário deve ser primeiramente apreciado como objeto estético, motivo de leitura atenta e palco de interação com as emoções despertadas, para depois se transformar em ponto de partida para outras apreciações.

Como se pode perceber, a integração dos aspectos transversais e transdisciplinares à leitura literária rompe com as expectativas apenas estéticas, sintonizando os alunos com outras experiências ao redor, fixando idéias, fomentando “insights”, fazendo convergir contribuições de outras disciplinas, enfim, estabelecendo conexões entre a realidade e o mundo interior, o que proporciona uma dimensão mais alargada dos saberes veiculados pelo texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Ulisses. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

SCLIAR, Moacyr. *Um sonho no caroço do abacate*. Porto Alegre: Global, 2002. (Coleção Literatura em minha casa).

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1999.

Notas

Este artigo reúne colaboração das ex-alunas do Curso de Letras/Inglês da FAFIJA, e integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, com comunicação que foi apresentada no XVI Cellip, em outubro de 2003. As colaboradoras são: Adriana Peres Soares, Carla de Fátima Appolinário Martins e Flávia Roberta da Silva.

ⁱ Consultar arquivo disponível na versão eletrônica da *Folha de S. Paulo*: www.folha.com.br

ⁱⁱ Para localizar o texto, observar nota anterior.