

A LEITURA DO CONTO EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Mestranda Mariana Nunes Ribeiro de Farias
Prof.^a Dr.^a Maria Marta dos S. S.Nóbrega
Universidade Federal de Campina Grande

Introdução

No domínio da realidade atual, na qual se encontra o ensino da literatura, muitas pesquisas têm contribuído para “desconstruir” a perspectiva historiográfica estruturada no nacionalismo literário. Mas essa não é uma tarefa simples, pois a prática discursiva, a própria estrutura do ensino tradicional (em que o saber está centrado na figura do professor) bem como o livro didático, são exemplos de instrumentos sacralizadores das características formais repetidas ao longo do tempo. Rescindir com essa estrutura implica refletir também sobre formação docente enquanto leitor e mediador de uma perspectiva de ensino que não engesse (ou que, ao menos, possa romper com o que ainda está engessado).

O ensino de Literatura alcança, agora, uma perspectiva democrática, a partir da leitura do texto literário promovendo o debate, a reflexão e novas formas de ver o mundo. Entra na discussão da pesquisa, pois, a questão do leitor e o papel fundamental que ele exerce nesse processo: o de sujeito integrante e participante da significação da obra.

Lembremos, no entanto, que o papel do leitor estava relegado à margem e raro esteve em discussão como se encontra atualmente. Durante um período extenso da história da literatura, a preocupação contornava o autor e/ou o texto. É a partir do século XX, com os pressupostos da Estética da Recepção que o leitor emerge, de maneira significativa, como parte “integrante” da constituição da obra.

Da Estética da recepção às pesquisas sobre o ensino, a busca se dá em compreender que na abordagem didática da literatura (enquanto arte e não como objeto de estudo da língua) o leitor também assume um papel fundamental de sujeito protagonista. Ele desenvolve sua capacidade de autonomia frente à interpretação da obra. Neste sentido é o texto ponto de partida, corpus de fundamental importância, guia de todo o processo metodológico. Mas, como selecionar o texto adequado, pensar a metodologia e até avaliar uma aula que priorize a leitura? Na verdade há muitas respostas para essa pergunta. A primeira delas é que não há uma receita pronta a ser aplicada a qualquer texto narrativo e em qualquer turma. Por outro lado, se pode alcançar uma melhor compreensão do que fazer e como fazer por meio dos

documentos parametrizadores do ensino como Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias- Conhecimento de Literatura. Com ênfase para este último documento que sugere e indica um gênero a ser trabalhado para cada série.

Entretanto, se faz necessária uma metodologia que preze por objetivos, critérios avaliativos e outros procedimentos que demandam do campo didático, assim o método estético recepcional proposto por Aguiar e Bordini(1988) é sem dúvida um aporte que preza, sobretudo, por um encontro entre texto e leitor.

Desta forma, novos horizontes se abrem para repensar e construir metodologias cuja leitura do texto literário seja a base, intensificando a importância do encontro entre o aluno e a obra. A partir disso, o propósito deste artigo é contribuir para ampliar a discussão e utilização da abordagem recepcional da Literatura em sala de aula, com vistas à experiência estética. Para isso, selecionamos o conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, de Maria Valéria Rezende, para leitura numa turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campina Grande. Realizamos três encontros em que foram trabalhadas a leitura de fragmentos, a leitura integral do conto e a encenação dos alunos. A partir da vivência com o texto literário, a proposta seria de construir juntamente com eles, por meio dos recursos lingüísticos, estilísticos e também dos possíveis embates o significado da narrativa, numa experiência pautada nos três princípios da arte poética: *Aisthesis*, *Khatarsis* e *Poiesis* (NÓBREGA,2012).

Contribuições da Estética da Recepção

Hans Robert Jauss, em *A História da Literatura como provocação à teoria literária* (1994), argumenta acerca do modo de recepção do texto literário e defende que a relação estabelecida entre a literatura e o leitor possui implicações de natureza estética e histórica. Por implicação estética, Jauss (1994) entende que a recepção de uma obra pelo leitor leva em consideração a comparação que ele faz com outras obras já lidas. Nessa perspectiva o leitor, de uma forma sincrônica, aciona tanto a recepção atual de um texto com a da época de produção desse texto, quanto (diacronicamente) a recepção ao longo da história. Já na experiência da segunda implicação (a histórica), para que ela se torne visível, o leitor necessita conhecer a recepção de leitura de uma dada obra e acioná-la ao longo do tempo, de modo que possa vislumbrar a construção de sentido atribuída por leitores de gerações

distintas. No processo recepional sua leitura será enriquecida e contribuirá para a compreensão do significado histórico da obra, pois esta:

desperta lembranças do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então- e não antes disso-, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.” (JAUSS, 1994,p.28)

Por meio da elaboração de sete teses, com ênfase para as três últimas, o teórico ressalta que não se trata de anular a história da literatura em função do enfoque de leitura no plano da recepção, mas de construir uma ponte de interdependência cuja base se estrutura na relação dialógica entre elas. Já Iser (1996) desloca a importância do texto para o sujeito e preza por enfatizar que é a leitura deste que dá vida aos textos ficcionais. Se é, a experiência dos leitores que confere ao texto uma existência atualizada promovendo a “localização” dessa obra na história da literatura, e não o contrário, ela deve ser pensada também no plano escolar.

Ampliando a compreensão acerca do processo de leitura, merece destaque a função organizacional descrita por Iser (1996). Da transição entre polo artístico e polo estético, emerge a atualização da obra. Na perspectiva do teórico alemão, o polo artístico designa a estrutura verbal literária e o estético corresponde à construção do sentido da obra, via leitor; nesse encontro, estrutura verbal e estrutura afetiva proporcionam a significação da obra, pois esta

é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p.50)

O caráter virtual tende a ser dificilmente observado se pensarmos, por exemplo, na complexidade que abarca essa relação. Há, nesse encontro, pelo menos três perspectivas: a do leitor, a do autor e dos respectivos contextos (o de recepção e o de produção). Cada uma dessas instâncias traz em sua estrutura construções que ora ampliam a significação, permitindo ao leitor um reconhecimento dos códigos já conhecidos, ora restringem a compreensão devido ao deslocamento temporal, social e/ ou cultural. O encontro entre os polos corrobora para pensar essa transição no contexto de sala de aula, sobretudo, refletir acerca da experiência estética desenvolvida a partir da leitura e mediação dela. Aguiar e Bordini (1988) propõem a aplicação de um método estético recepional a fim de garantir a

sistematização dessa recepção, uma vez que a abordagem da leitura está, nesse caso, restrita ao contexto escolar. Para isso, justificam a necessidade de elaborar objetivos, critérios de avaliação e uma conceituação de horizonte de expectativas a partir de “valores, crenças, modismos, estilos de vida, preconceitos e interesses específicos na área de leitura” (1988,p.88). Dessa maneira o planejamento e observação das aulas são possíveis na medida em que verifica-se o ponto de vista do leitor, confrontado diante dos debates, ampliado a partir das discussões e modificados ou não nos exercícios de leitura. Daí, o “compartilhamento de leitura” (COLOMER, 2007), via mediação, ser uma ferramenta indispensável nesse processo.

A experiência estética em sala de aula: a concretização do método

Como proposto pelos documentos oficiais que regem a abordagem da Literatura no ensino médio, o conto pode ser inserido no 1º ano do ensino médio. Entretanto, quanto a nossa experiência adequamos a turma do 2º ano. Os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio* (2006) apontam o trabalho com esse gênero como favorável, haja vista a possibilidade da leitura integral do mesmo no curto tempo de aula. Além disso, o conto condensa os elementos da narrativa de maneira que no decorrer da leitura, o aluno possa ter acesso aos diferentes modos de narrar, entre outras experiências que provém do gênero. No texto que selecionamos, a linguagem é tecida como tom bastante oral, um vocabulário próximo da realidade dos alunos ; outro elemento, como espaço, repercute a paisagem regional da Paraíba; os próprios personagens representam ações características do regionalismo marcado também pelo patriarcado e nisso consistia a significação da narrativa. Naquele momento, era preciso encontrar nas leituras dos alunos, os embates e debates que corroborassem para a discussão dessa representação. Depois de escolher o *Corpus*, foi pertinente realizar uma análise das categorias estruturais; a observação dos vazios¹; a dedução de várias hipóteses de leituras que poderiam ser elencadas pelos alunos ao preencherem esses vazios, dentre outras possibilidades. Da primeira etapa (individual, momento em que o professor é também um leitor) partimos para um planejamento cujos objetivos destinavam-se a ler e discutir o conto em sala de aula; romper com o horizonte de expectativas dos alunos (quanto ao desfecho da narrativa); ampliar a bagagem de leitura; inserir a discussão de gênero

¹ Os vazios, termo muito usual em Iser(1994), correspondem às lacunas deixadas pelo autor para que o leitor faça suas conjecturas. À medida que este preenche os pontos de indeterminação do texto, constrói uma significação de leitura.

(feminoxmasculino) (retomando as práticas sociais dos alunos e os embates de mundo). Assim a pretensão era que a leitura fosse democraticamente construída em sala.

Na recepção do texto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, bem como a projeção do que o conto despertaria neles, a adequação do título à história, as características que determinavam os personagens e principalmente que condicionavam ou não a personagem Dona Eulália ao estereótipo de mulher submissa, seriam fundamentais para a experiência estética. Para sistematizar tudo isso, utilizamos a Sequência básica, proposta por Cosson (2012)² como norteadora das atividades de leitura. Embora essa sistematização esteja destinada ao ensino fundamental, adequamos a aplicação às necessidades do pouco tempo que dispúnhamos com a turma.

No primeiro encontro, a motivação foi realizada a partir da leitura e discussão da música “Ai que saudades da Amélia”, de Aaulfo e Mario Lago, acerca da representação feminina (momento de preparação para entrar no texto- que levou cerca de 10 minutos). Seguimos então para a introdução que visava apresentar, de forma muito resumida, a autora e sua obra, justificando a escolha (momento que norteia a leitura e pode a ser percebido pelo aluno como critério importante para realização da seleção da obra). Para iniciar a leitura do conto, foi entregue aos alunos, uma folha com três trechos do conto- os quais consideramos polêmicos- para que pudessem discorrer acerca dos mesmos, estando livres para exprimir suas reações. Três alunos se dispuseram a ler em voz alta:

“Assis Tenório acordou às duas da madrugada com uma dor de ferroada no lombo, disse um palavrão dos grossos e deu uma cotovelada para acordar Dona Eulália que dormia encolhida bem no canto da cama para não incomodar” (trecho 1)

“Mas a mudança mais espantosa foi a que se deu em Dona Eulália. Pela primeira vez, desde que se casara, longe das vistas do marido, estando ausente também Adroaldo, segunda pessoa dele, Eulália viu-se de repente, dona de tudo, sem ninguém que lhe dissesse o que fazer ou que lhe proibisse qualquer coisa. Não se deu conta da nova situação, de imediato, pois o medo e a submissão, o nada ser e nada poder eram-lhe uma segunda natureza.” (trecho 2)

“Dona Eulália quis argumentar: ‘Assis pelo amor de Deus, pense...’ Mas sua fala foi abafada pelo vozeirão do marido: ‘Cale a boca Lalá, vá rezar, vá bordar que mulher não sabe de nada, aqui quem manda sou eu.’” (trecho 3)

Após a leitura do primeiro trecho, duas alunas comentaram: “Não entendi”; “O que houve?”. Propomos a releitura do mesmo e intensificamos a entonação da voz (ênfatizando a ação de Assis Tenório), pensem sobre o que vocês entenderam da ação do personagem

² A sequência básica, conforme a proposta de Rildo Cosson(2012) é constituída por quatro etapas diretamente interligadas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Tenório, sugerimos. Uma aluna julga: “A coitada da mulher”, enquanto outra evidencia: “mulher lesa, nã”. A personagem feminina é, na visão de alguns alunos, a culpada pela ação do homem. Os olhares, as percepções estão muito direcionadas para essa representação, uma vez que no discurso de uma aluna há uma insatisfação com relação a passividade de Dona Eulália diante da violência do marido. Continuando a leitura do segundo trecho, segue a discussão:

A10: não entendi, ela se mudou pra onde?

A4: “Ela num se mudou pra lugar nenhum, ela mudou entendeu?”

P: Isso mesmo A4, mas como se deu essa mudança?

A4: “ela agora era dona de tudo”

Num panorama geral, os alunos mostraram-se bastante incomodados com esses fragmentos. Na medida em que eles colocavam as suas impressões sobre os trechos, algumas “palavras-chaves” (repetidas nas falas) foram sendo escritas na lousa de modo que ao final dessas discussões visualizamos as seguintes expressões: *submissão*, *violência*, *machismo*, *mulher submissa*. Consideramos essas respostas como um feedback muito positivo, pois a atualização da leitura gerou reflexões acerca do assunto em comento.

Convidamos os alunos para ler o conto na íntegra. Ao distribuir as cópias os colaboradores folhearam e alguns deles reclamaram da extensão do texto (p.115 a 127). Antes de iniciar, visto que eles estavam incomodados com o tamanho do conto, expomos que a leitura seria realizada até a página 120, então foram convidados a ler o título e comentar sobre ele. O primeiro aluno logo explicou que o título era diferente de um outro conto que havíamos lido em uma aula anterior pois aquele não trazia “muitas informações” ao passo que “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, trazia marcações mais definidas. Na justificativa de um deles, a marcação temporal foi explicada da seguinte maneira: “foi um momento que passou, ela não é mais feliz”, aludindo ao verbo no pretérito perfeito (foi). Falaram sobre o “Dona”, afirmando que era uma senhora. Antes de iniciamos a leitura um aluno reclamou da extensão do texto, o que se configurou depois como uma experiência positiva, como veremos mais adiante. No momento da leitura observamos e anotamos as reações dos alunos, paralelas a cada trecho da narrativa. Quando chegamos à página 120, interrompemos, justificando que o texto era longo e que não teríamos tempo para concluí-lo naquela aula. No entanto cerca de 7 a 8 alunos imediatamente se negaram a fechar as páginas: “não professora, vamos terminar de ler”, sugeriu um deles. Independente de ser uma experiência fora do programa ou à parte das suas obrigações disciplinares, eles decidiram continuar, um prazer surgia ali.

Como já se sabe, nenhum planejamento deve ser cristalizado, pois numa relação dialógica, a interação é um fato previsível (porque o professor deduz hipóteses que os alunos podem lançar, a partir da leitura do texto) e ao mesmo tempo imprevisível (onde há diversos leitores, há também diversos modos de viver, de pensar e de agir). Contudo, o desejo de continuar a leitura por si já evidencia a relevância da aula centrada na leitura. Havia, por parte dos alunos, um desejo de permanecer no plano do imaginário, de descobrir o que viria ao longo da viagem. Eles queriam a liberdade de continuar lendo.

Experiência Estética no plano da leitura: captando sons, gestos e silêncio

Após a interrupção, dando continuidade à leitura de “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, enquanto os alunos alternavam a leitura em voz alta, atentávamos para as interjeições, os sorrisos, as feições de uma forma geral, de modo que essas expressões foram compreendidas como atitudes de recepção do texto. Selecionamos alguns exemplos a fim de demonstrar a percepção no decorrer da leitura do trecho “*A mulher ao abrir os olhos, pediu desculpas, sem saber por quê por via das dúvidas*” (REZENDE,2001,p.115,116), uma aluna comentou: “a bichinha...”. Neste comentário tão simples, em que a aluna expressou o que lhe tocou em relação à personagem, foi o uso do substantivo feminino no diminutivo que sinalizou para o sentimento de pena ou de dó, provocado pela forma como narrador descreve o medo de Eulália na situação de violência cometida pelo marido. Ao mesmo tempo, o papel representativo da mulher nesse contexto, conota a condição de inferioridade. Diante do exposto, a impressão da aluna corresponde à reação estética de *katharsis*, sendo a experiência que mais se aproxima desse comentário, pois se pensarmos na catarse como manifestação de um drama, como lembra Nóbrega (2012), logo é possível entender as mais variadas respostas ao ato da leitura. Também outros alunos expuseram gestos contra o movimento brusco de Assis Tenório em relação à Eulália, uns balançando a cabeça, outros intensificando: “mulher lesa!”.

Já em relação ao trecho “*Dali pra frente já ninguém pôde contar o número de caroços (...) a dor, o comichão, a catinga*” (p.117), a outro aluno escapa: “eca!”. Essa simples interjeição sinaliza, pois, para a sensibilidade de outro efeito catártico em que o aluno não estava sentindo o cheiro, muito menos vendo a situação, mas provocado pelas descrições do texto, as suas emoções são despertadas e exteriorizadas. A experiência não parou por aí, observando outro trecho da leitura “*Esgotados os institutos de doenças tropicais, passaram a*

enviar frascos com lascas de Assis Tenório para os institutos de doenças temperadas, árticas e antárticas e para os laboratórios da NASA.” (P.118), muitos alunos esboçavam risos e interjeições: “tá com a mulesta”, “vixe!”, “meu Deus!”, “eita danado!”. Recursos como a hipérbole e gradação dos acontecimentos, utilizados pelo narrador, gerou um efeito cômico e, portanto, alguns acharam essa parte da narrativa “muito engraçada”, ao passo que outros evidenciaram também os “exageros.”

Nesse recorte, a fruição estética ocorre no ato da leitura, sendo possível percebê-la também através de uma série de movimentos dos alunos ou até mesmo da expressão facial ao esboçarem um sorriso, uma demonstração de quem não gostou ou de quem achou estranho. Na continuação da leitura, surge, a partir da naturalidade com que os alunos expressavam seu ponto de vista, a vivência de experiências norteadas pela categoria de *Aisthesis*. Sendo possível também, falarem naturalmente acerca do acontecimento presente no texto, como um acontecimento do cotidiano, que lhes é familiar:

A1: Eu acho que ela vai mudar e ele não manda mais em nada (interrompendo a leitura)

P: o texto nos leva a concordar com A1? (a maioria diz que sim, apenas uma aluna- aluna A2- apresenta uma opinião oposta a dos demais)

A2: Pois eu acho que se ele está melhorando ele vai voltar e ela vai sofrer do mesmo jeito.

Na esteira dessa reflexão, “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15). Para as autoras, o texto literário permite leituras diversas, o que não ocorre com outros textos.

Ao concluir a leitura houve um silêncio geral, inesperado, pois imaginávamos que eles iniciariam a discussão como nas aulas anteriores, então intervimos com a seguinte pergunta: O final da história surpreendeu vocês? Alguns exprimiram uma reação de decepção com o final do conto, mas não chegaram a tecer comentários elaborados acerca da pergunta realizada. Realizada a pergunta que poderia extrair dos leitores alguma opinião, julgamento ou qualquer explicação que justificasse suas impressões iniciais, o silêncio foi a única resposta. Por mais que fosse importante desenvolver discussões pós-leitura, havia um silêncio a ser respeitado.

Evidentemente é preciso ponderar algumas posturas em sala de aula, estamos conscientes de que por vezes os professores estão condicionados a um tempo limitado, há um programa a cumprir, num lugar onde a liberdade é uma palavra arriscada (entre o que se deve

e o que se pode fazer) e todas aquelas dificuldades já conhecidas. No entanto, privilegamos aqui as pequenas atitudes que podem ser pensadas ainda que timidamente.

O encontro precisava ser concluído e por isso pensamos numa atividade com a qual eles se identificassem. A partir das experiências deles com outros textos e encenação, sugerimos a dramatização de apenas três cenas, mas eles contra argumentaram alegando preferir encenar o conto por completo.

No encontro seguinte, dividimos a turma em três grandes grupos para a primeira tarefa. Partindo da pressuposição de Pallottini de que “o ponto de partida para a feitura de um bom texto dramático é a existência de um conteúdo a ser expressado, veiculado” (PALLOTTINI, 1988, p.13), os alunos tinham em mãos um enredo a transformar. Selecionaram os movimentos, as ações e/ou tudo aquilo que julgaram procedente encenar, a eles, a fruição, a experiência estética. A partir do “conteúdo” (ideia central que “recheia” o texto dramático), ou melhor, nesse caso, do enredo (história de natureza fictícia, no caso da literatura) havia um trabalho a ser realizado: a retextualização do conto para a peça. A partir dessa nova leitura, os alunos selecionaram os trechos ou ações dos personagens, os quais lhes chamaram atenção para compor a peça e construíram roteiros. A escolha por essa atividade revela, segundo Bordini e Aguiar (1988), que a literatura comporta, enquanto arte, o dever de proporcionar prazer, pois o prazer estético não se esgota no texto, mas, completa-se na medida em que o leitor interage com o texto, compreendendo, interpretando e assumindo atividades diferentes a partir da leitura. Para as referidas autoras, o processo de recepção textual implica participação ativa e criativa do leitor. Nesse sentido o trabalho com texto literário pode ser desenvolvido num quadro de leitura que possibilite retextualização, reescrita, produção, etc.

Nessa atividade em particular, a turma se mostrou bastante interessada e até mesmo os estudantes que estavam sempre se recusando a realizar as discussões e atividades, se propuseram a participar. O grupo funcionava da seguinte maneira: juntos eles reliam o conto e discutiam o que seria viável ou não incluir ou modificar para a peça. Para isso, elegeram um aluno que transcrevia as falas dos personagens e narrador.

No entanto, nem todos os alunos estavam participando da construção do texto, mas ainda havia a encenação, o figurino, a filmagem, os cartazes a serem pensados. Os detalhes não eram apenas preocupação para garantir tarefas aos alunos, mas uma maneira de chamar atenção para organização da dramatização, pois de acordo com Mate (2012, p.91) “além da chamada tríade essencial do teatro: atores, texto e público, quaisquer outros aspectos que a ela se somar”- a exemplo do figurino, iluminação, maquiagem- “tenderão a tornar o resultado expressivo esteticamente mais qualitativo”.

Quando pensamos numa comunidade de leitores, no plano de sala de aula, os objetivos englobam e se destinam a todos os alunos. Ao perceber que alguns alunos não estavam acompanhando as leituras e discussões, procuramos cobrá-los indiretamente, oferecendo atividades que eles se dispusessem a realizar. Enquanto uns escreviam o roteiro com a ajuda daqueles que analisavam e extraíam do conto o que poderia ser encenado, chegamos mais perto de outros e perguntamos se gostariam de encenar ou de organizar o figurino, ou de filmar e organizar o vídeo. Circulávamos pela sala, também atendendo a um ou outro aluno quando solicitada a orientação, tirando dúvidas principalmente sobre a adequação do discurso indireto para o discurso direto.

Ao recebermos as adaptações antes do encontro referente à encenação, ficou evidente que, embora o conto seja predominantemente narrado em terceira pessoa, os alunos selecionaram e transformaram os discursos indiretos em discursos diretos, deram vez e voz aos pensamentos, sensações e embates entre os personagens. Algumas marcas do texto teatral estavam presentes, tais como rubrica, divisões do texto em cenas, os nomes dos personagens em letra maiúscula a frente de suas falas.

De posse desses roteiros depois da leitura, os alunos reuniram-se para ensaiar a encenação. Orientamos aos que estavam assistindo a darem sugestões e colaborar com os colegas atores a partir do seu olhar de expectador. No último encontro- correspondente à encenação- eles organizaram a sala, o figurino, a filmagem.

Numa análise geral, julgamos que essa atividade foi, de fato, apreciada pela turma, pois além das leituras e do trabalho de adaptação textual (conto- texto teatral) os alunos que não estavam participando da peça compareceram aos encontros nos quais realizávamos os ensaios e ora sugeriam algumas performances, ora sugeriam mudança de tons. Os que participaram como autores dessa atividade de construção experimentavam uma nova forma de linguagem, cuja “ação de montagem, compreendendo o processo de ensaio e de apresentação os permitiu repensar, ampliar e redimensionar suas potências humano-expressivas”. (MATE, 2012, p.91). Na atividade de encenação, a catarse, portanto sensibiliza o expectador na medida em que este presencia e assiste “a submissão feminina”, a impotência da personagem diante da voz do personagem Tenório, que relega as funções de Eulália à reza e aos bordados. Percebamos que a experiência estética é possível de fruir a partir da leitura, das discussões, debates e atividades que prezem por uma leitura e releitura, pelo prazer em continuar a ler (*poiesis*), por uma encenação que, articulada ao texto literário, provoca sentimentos (*katharsis*) e que só é possível mediante uma intervenção em que se preze pelo

“reconhecimento perceptivo”, em que o professor possa construir o sentido juntamente com o aluno (NÓBREGA, 2012, 245).

Frente a esta experiência, na qual privilegamos a vivência do aluno com o texto surge a pergunta: como avaliar? Segundo Aguiar e Bordini (1988) como o processo de trabalho “apoia-se no debate constante em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade.”(p.86), a avaliação seria efetivada a partir de critérios também específicos

a serem empregados pelo professor, tendo em mira os princípios que dirigem o método recepcional, abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando a sua própria atuação e a de seu grupo. (Aguiar e Bordini, 1988)

Dessa maneira não se trata de uma abordagem subjetiva – crítica ferrenha à Estética da Recepção- mas de uma percepção diferenciada, adequada ao processo que propõe leitura e debate numa relação dialógica. Assim a avaliação seguiria um viés contínuo como ocorre em outras disciplinas no contexto de sala de aula.

Desde a atividade inicial de compartilhar a leitura, percebemos que as impressões iniciais de alguns alunos foram confrontadas por outras visões de mundo dos colegas. As leituras do texto proporcionaram os debates acerca da condição feminina e muitos puderam repensar sobre as práticas, as escolhas e os diversos modos de ser.

Considerações finais

O relato de experiência descrito ressalta a importância de pensar e executar metodologias que foquem a leitura literária como centro da aula propiciando a experiência estética. Entendemos a experiência estética, no espaço de sala de aula, como um efeito resultante de um trabalho que parte exclusivamente da leitura. O professor, enquanto agente provocador dessa experiência tem um papel de grande relevância ao aproximar texto e aluno, possibilitando este construir a significação da obra e reconstruir sua leitura (e reflexão) de mundo.

Os dados coletados forneceram subsídios para confirmação de que uma abordagem de aula em que há predominância da leitura apresenta resultados mais significativos do que o ensino unicamente historiográfico. Na perspectiva recepcional os alunos vivenciaram a experiência estética através da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*; experimentaram também o prazer de continuar a leitura e falar sobre ela, questionando ações de personagens, rompendo com as convenções impostas, entre outras coisas. Assim, os alunos leitores da nossa pesquisa,

pueram vivenciar o texto em várias leituras, numa perspectiva em que compartilhá-las (COLOMER, 2007) foi fundamental para um letramento que se pretenda literário. A leitura, portanto, não está centrada no texto, mas sim no que o leitor, ao encontrá-lo, pode construir. Isso implica que a literatura não deixa de ser literatura, mesmo quando “escolarizada”.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução:Jonhannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34,1996. V1

JOUVE, Vicente. **A leitura**. Trad. Brigitt Hervot. São Paulo: Editora UNESP,2002.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática,1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências de poiesis, aisthesis e katharsis. In LIMA, Luís Costa (Coord. E trad.) **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção**.2ª ed. Ver. E amp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

NÓBREGA, Maria Marta S.S. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs). **Ensino de Língua e Literatura: Políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG,2012. P.235-251

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Conhecimentos de Literatura, 2006.

REZENDE, Maria Valéria. **Vasto Mundo**. São Paulo: Beca, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. (Trad. De Caio Meira). São Paulo: Difel, 2007.

