

## **COM QUE TEXTO VOU À AULA? REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS LITERÁRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães<sup>1</sup> (UEPB)

*Discute-se, neste artigo, a seleção de textos como ação pedagógica fundamental na construção de uma abordagem escolar da literatura comprometida com a formação do leitor. Argumenta-se que o docente, ao ser sujeito das escolhas literárias, o que pressupõe um professor-leitor, terá mais possibilidade de formular seus próprios caminhos de abordagem da literatura. Sendo assim, reflete-se sobre a formação do professor-leitor sob dois ângulos principais. No primeiro, vincula-se essa formação ao reconhecimento de que a leitura literária deve engendrar uma experiência na qual vida e obra se articulem não de maneira domesticada pelas vozes autorizadas do saber, mas de modo criativo e pessoal, tendo em vista o trabalho interpretativo de quem lê. No segundo, transpondo essa compreensão para a prática de ensino, discute-se a relação entre a formação do professor-leitor e a formação de leitores por esse professor, elegendo a seleção literária como lugar privilegiado desse debate.*

**Palavras-chave:** Seleção literária; Leitura literária; Experiência; Formação de professor; Formação de leitor.

### **1 Introdução**

Nesse trabalho, refletimos sobre a importância de integrar os lugares de leitor, pesquisador e de professor para promover um ensino cujas ações procedam do encontro com o texto. Para isso, discutimos a abordagem da literatura na escola a partir do ângulo das escolhas literárias, tendo em vista que é, sobretudo, nesse espaço que o sujeito se confronta com sua competência literária, teórico-crítica e metodológica. É especialmente por meio dessa instância que o futuro professor poderá integrar as ações de ler literariamente e ensinar as obras. Aqui, já evidenciamos a tentativa de aproximar a abordagem da literatura da convivência detida com os textos literários, na medida em que os caminhos do ensino não são dados, aprioristicamente, na visita a algum manual didático, mas são construídos no encontro e no confronto do professor com as obras e com os saberes necessários à sua compreensão e à abordagem da literatura no contexto escolar.

As reflexões sistematizadas neste artigo mobilizam duas questões principais. A primeira diz respeito ao trabalho com antologias, ação recomendada por Pinheiro (2006; 2012) em alguns dos seus muitos textos dedicados à metodologia do ensino da literatura. A segunda vincula-se antes à função do texto literário no universo escolar, deslocada da memorização de um conjunto de informações sobre épocas, obras e autores, que, alheias ao sujeito-aluno, funcionam apenas como saber enciclopédico, para a abordagem que desenvolve a literatura enquanto **experiência** (KEFALÁS, 2012), e, como tal, estimula o olhar sensível e confrontador do aluno sobre as obras. Desta maneira, compreendemos o ensino propiciado pela discussão de textos selecionados em antologias como um meio possível para situar a literatura no universo do aluno menos como um conteúdo escolar do que como um espaço de contínuas trocas de sentido e de extensão de sua própria vida.

### **2 Leitura literária e ensino: o professor-leitor e a produção de caminhos próprios para o trabalho com as obras**

A experiência com o processo de formação de professor de literatura desenvolvida nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, da Universidade Estadual da Paraíba, nos permite apontar, ainda que preliminarmente, as três maiores dificuldades enfrentadas por nossos alunos no percurso em que eles tentam se constituir professores de literatura. A primeira, e a mais preocupante delas, diz respeito à constatação de que boa parte dos estudantes não são leitores literários maduros,

sobretudo porque a apropriação dos textos move-se, especialmente, num nível mais temático ou de suas experiências pessoais, diálogos legítimos e importantes, sem dúvida, mas típicos de leitores mais iniciantes e não de estudantes prestes a se licenciarem em Letras, dos quais se espera a leitura como fruição, mas também como ação analítico-interpretativa – capaz de, inclusive, incendiar ainda mais o prazer de ler –, negociando os sentidos a partir da coordenação e do confronto de vários fatores, dentre os quais destacam-se: o discurso constituído na obra, a percepção deste por um leitor singular e os saberes em torno da leitura literária elegidos por uma comunidade cultural.

Assim, o “bom leitor”, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2009, p. 27). Dessa maneira, tanto a leitura abusadamente armada por recursos teóricos configurando-se trabalho crítico penoso, quanto a leitura leve e solta movida apenas pelos gostos e acontecimentos do leitor, convertendo-se menos na apropriação significativa da obra do que na cooptação desta por um subjetivismo descompromissado, constituem ações solitárias que, por isso, pouco refazem o percurso no qual cada obra tenta nos situar: caminhos de negociação, dúvidas, desencontros e encontros, e, portanto, de diálogo e trocas que repelem o encerramento do olhar num espaço e mundo únicos.

A segunda questão, atrelada à primeira, remete-se à dificuldade de integrar o exercício crítico e teórico ao ato de leitura literária, desencadeando práticas isoladas cujo perigo é tomar a teoria como receituário para o enquadramento acríptico da literatura, em detrimento de uma discussão pautada na leitura efetiva das obras, a partir da qual seria possível julgar a validade e a pertinência dos conceitos, tal como defende Lajolo (2004) em importante ensaio. Por fim, como decorrência dessas duas questões, apontamos o embaraço que é abandonar os procedimentos vinculados ao ensino tradicional de literatura – cujas metodologias e perspectivas ainda inspiram a maioria dos livros didáticos – rumo à construção de abordagens gestadas na experiência cotidiana com a literatura e na reflexão sobre a sua escolarização adequada.

Diante disso, apontamos a urgência de tomar as obras como eixo do ensino e a leitura, sensível e investigativa, a principal ação da abordagem da literatura em contexto escolar, convergindo o trabalho do professor e do aluno para o ato de ler. Além disso, é importante trazer a literatura para o âmbito da experiência do aluno, a partir de práticas capazes de *afetar* e *mover* os estudantes (KEFALÁS, 2012)<sup>1</sup>, tornando-os sujeito-leitores, menos porque apoderam-se das obras credenciados por um saber seguro sobre elas, do que tateiam, às vezes vacilantemente, alguns dos caminhos do literário, tendo em vista a compreensão de que a leitura é quase sempre espaço inaugural, embora neste haja muitas pegadas dos gestos passados, entre textos, afetos, saberes, histórias e experiências.

A tentativa de desanuviar os alunos através do estabelecimento de condições que lhes arranquem do alheamento alinha-se à própria necessidade de romper com a tradição que faz o professor um sujeito alienado<sup>2</sup> do processo de ensino da literatura, tendo em vista que, ao se apoiar cegamente em planejamentos prontos colhidos no livro didático, em sequências didáticas disponíveis na rede, entre outros meios, o docente ficará mais sujeito à descontinuidade das ações que fundamentam seu trabalho, a saber: desfrutar de obras diversas; refleti-las considerando sua

---

<sup>1</sup> Experiência, conforme a leitura de Kefalás sobre o artigo de Larrosa (2002), pressupõe menos um sujeito ativo do que um sujeito tombado, ou melhor, aberto às múltiplas sugestões e percepções que atravessam as obras. A atitude de acolhimento, de sensibilização com o literário, leva, a partir da acomodação desse externo em si, a transformação do leitor, não devido à sua subserviência à obra, mas porque ela, já tão misturada ao sujeito, é, agora, espaço no qual aquele se reconhece.

<sup>2</sup> Utilizado na acepção do pensamento marxista, o termo alienação refere-se ao processo de alheamento do sujeito em sua relação com o trabalho (aos trabalhadores apenas cabe um conhecimento fragmentado e limitado da produção, assim como ações pontuais, quebrando a imagem inteira de trabalho) e com as formas de exploração pelas quais aquele se desenvolve e se consolida.

dimensão afetiva, cultural, estética, histórica; formular meios de abordá-las no contexto escolar. Dessa maneira, também o ensino – suas perspectivas, procedimentos e objetivos – deve ser um espaço de ação gerado num processo contínuo, sensível e reflexivo de apropriação das obras e de indagação teórica e metodológica, distanciando-se de práticas que dispensem o convívio com a literatura, por serem centradas especialmente nos saberes sobre ela.

Logo, reclamamos a prática didática como um desdobramento das ações de ler e de questionar as obras, as teorias e o ensino, aproximando o ato de educar para a literatura dos sentidos que cingem a cultura como ação concreta sobre o conhecimento (BOSI, 1987), ou seja, os saberes deslocados da condição de coisas a serem possuídas e utilizadas como meio de hierarquização e distinção dos sujeitos, para a condição de trabalho permanentemente desenvolvido com o fim de, a partir de uma experimentação e compreensão próprias, empreender ações concretas, que vão desde tomar parte nas obras e até à compreensão e intervenção no mundo. No processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno possuem o desafio de experimentar e de conhecer as obras, pelo olhar produzido entre histórias pessoais e alheias, leituras literárias ou não, e saberes sistematizados sobre o universo literário. É com esse olhar dialógico que o sujeito-leitor se apropria da obra na perspectiva de construir sentidos que, relacionados ao discurso literário, não tentam reproduzi-lo apressadamente, mas, enveredando por diferentes rumos temáticos, estéticos, contextuais acionados também por um recorte pessoal, o reencontram, justamente quando se usufruiu, não abusadamente, da **liberdade da interpretação** (ECO, 2011).

### **3 Um caminho possível**

Um dos muitos caminhos possíveis para materializar esse ideal diz respeito à produção e ao uso didático das antologias de textos literários, já que, como dissemos, é no processo de escolher, ler literariamente e abordar, na sala de aula, estes textos, que observamos a ação docente como uma experiência em permanente desenvolvimento, que une as figuras do leitor, do pesquisador e do professor de maneira inequívoca. Escolher textos é eleger, dentre os muitos títulos lidos, aqueles significativos por razões que vão desde uma aproximação pessoal à representatividade estético-cultural dentro da obra do autor ou de uma época literária específica. Portanto, escolher implica a inserção do professor-leitor no exercício crítico, assim como na reflexão didático-pedagógica, na medida em que a seleção também leva em conta os objetivos ou um planejamento de ensino definidos, não para melhor ilustrar ou comprovar fatos de estética e de história no texto, a exemplo do que ocorre no ensino tradicional, mas para, debruçando-se em obras singulares, aproximar sensivelmente desses textos e questionar os grandes quadros de interpretação literária. Nesse processo de investigação, pode ser construído o aluno confrontador, aquele que: problematiza as leituras sobre as obras, desconfia das hipóteses formuladas; relaciona o texto a outros do mesmo autor, a outras obras de mesmo tema ou inseridas numa mesma época; discute criticamente questões humanas, sociais, culturais, históricas e políticas a partir do modo como estas foram textualizadas na obra, etc.

Ao ato de selecionar e durante este, segue a necessária leitura crítica dos textos. Aqui, o leitor alia-se ao pesquisador, com o objetivo de degustar, analisar e interpretar os textos individualmente, aproximando-se de sua singularidade por meio de reflexões que, sem a pretensão de esquadrihar todo o mistério que guardam as obras, tentam perceber algumas de suas vibrações, construindo, com estas, ângulos pelos quais seja possível estabelecer algum diálogo com os escritos. Somada à leitura de cada obra em particular, ao se formular uma antologia, o compartilhamento do mesmo espaço pelos textos na página impõe para o professor a tarefa, quase sempre necessária, de analisá-los considerando a relação intertextual estabelecida por essas obras. O método comparativo é então acionado desde a concepção da antologia, uma vez que a sua produção é geralmente dirigida por alguma semelhança ou distanciamento na configuração estética e/ou na representação de alguma temática ou tempo histórico-cultural nos escritos, entre outras possibilidades, relações essas que

podem ser discutidas no processo de ler com os alunos.

Embora nem todas as descobertas do professor, enquanto leitor-pesquisador, possam ser de interesse didático no âmbito do Ensino Médio, esse percurso de convivência sensível e reflexiva com os textos, entre o coração e a razão, entre as referências do universo doméstico e as do cenário literário mais coletivo, é fundamental para que as ações de ensino construídas sejam sedimentadas numa prática efetiva de leitura do literário. Isso ajuda a inibir a descontinuidade do processo de ler, planejar e abordar a literatura na escola, tendo em vista que as três ações se estabelecem mutuamente, como peças de um mesmo cenário. Sendo assim, algumas descobertas nos textos literários pelo professor podem ser compartilhadas com a turma, com o cuidado de estabelecer condições para a devida apreensão e, sobretudo, o imprescindível questionamento estudantil.

Nesse caso, há de se pensar em modos de transpor didaticamente aquilo que, por constituir protocolos de leitura mais restritos, ou, conforme Lajolo (2004), por se referir a convenções seladas por escritores, leitores, professores, críticos e pesquisadores, formulam uma linguagem analítico-interpretativo comum, facilita as trocas de leitura numa comunidade cultural específica. Todavia, esse conhecimento só fortalecerá o ato de ler se sua discussão for ocasionada pelos temas, formas e perspectivas engendradas na própria materialidade dos textos, isto é, quando estes forem convocados pelo discurso e pelas projeções interpretativas sinalizados pelas obras. Ainda sobre a inserção de conceitos advindos da teoria na apreciação das obras na sala de aula, compartilhamos o lúcido posicionamento de Pinheiro (2006, p. 114):

Volto ao nosso Aristóteles: a teoria deve vir, não tenho dúvida, mas não antes da experiência real e significativa da leitura. Primeiro ler... diferentes textos, de diferentes gêneros, de épocas diferentes, por que não? E depois, bem depois, a partir dos textos lidos, lembrando do método de Aristóteles, ir formulando com eles os conceitos.

A leitura de textos literários, transformada em espaços nos quais os alunos misturam sua voz a das obras ao mesmo tempo em que buscam ouvi-las num esforço de não abusar da liberdade concedida pelos próprios textos, conforme Eco (2011), deve ser um exercício escolar frequente, caso o professor deseje tomar como seu principal ofício formar leitores. Às vezes, os sentidos compartilhados na aula levam em conta a exploração do âmbito temático ou o diálogo da obra com algumas experiências vividas pelos estudantes. Noutras, a percepção de aspectos importantes na constituição estética de um texto será melhor observada mediante certa proximidade com o saber sobre a literatura, inserido, portanto, funcionalmente no ato de ler. A aula de literatura constitui-se nessa dinâmica entre o conhecido e o desconhecido, entre percepção individual e os códigos coletivos de leitura literária, entre intuição e pensamento, fruição e trabalho, entre ousadia interpretativa e cuidado para evitar o desvirtuamento das formas e perspectivas engendradas nas obras.

A seguir, apresentamos um caminho que se pretente distante do ensino da literatura marcado pela tradição informativa, procurando conceber o texto não como “um agente paciente a ser decifrado, mas como uma materialidade verbal que atua no leitor, seja de forma que o incomode ou incante” (KEFALÁS, 2012, p. 4). Inspirando-se nesse entendimento, a análise literária pode ser deslocada da relação estritamente técnica com o texto literário, tomado, nesse processo, como objeto classificável, para a dimensão de instrumento com o qual, junto com a intuição, tatear as obras, uma vez que estas incitam caminhos, convocam necessidades que devem ser consideradas sob pena de o leitor, indiferente, lê-las de modo um tanto precário.

#### **4 Bandeira na sala de aula: o trabalho com uma seleção de textos**

Como já apontamos neste artigo, todo o trabalho com a literatura implica a convivência do professor com os textos, tanto do ponto de vista crítico quanto do teórico-metodológico. Com o

primeiro o professor recolherá as principais questões convocadas pelos textos. Já a partir do segundo ponto de vista, o docente avaliará quais aspectos podem ser discutidos na aula e como fazê-lo de modo a integrar os alunos nas rotas de leitura desenvolvidas. O ato de ler na sala de aula, embora partindo de uma apreciação individual, segundo recomendam as próprias Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), desemboca numa investigação também coletiva, pois cada compreensão comunica, sobretudo, em contato com outros significados tecidos na sala de aula, ampliando-se, complementando, problematizando ou desfazendo-se na medida em que o leitor reorienta sua interpretação. O desafio do professor é, assim, o de apreciar e coordenar os muitos sentidos e interpretações produzidas pelos estudantes, sem sufocá-las em favor de uma leitura única, mas também o de estabelecer condições que permitam encontros, diálogos e convivências desses discursos sobre as obras, para que, como estas, os leitores também acolham a multiplicidade, a diferença e, porque não dizer, a dúvida como partes irretocáveis do seu próprio corpo, da própria vida.

Com o fim de por em prática as atitudes de ensino defendidas neste texto, o planejamento que segue diz respeito ao trabalho, na última série do Ensino Médio, com uma pequena antologia composta por três poemas de Manuel Bandeira – *Na Rua do Sabão*, *Balõesinhos* e *Meninos carvoeiros* –, a cantiga popular *Cai cai balão*, e o poema *A um poeta*, de Olavo Bilac. A finalidade principal é ler os poemas de Manuel Bandeira, considerando alguns dos seus principais aspectos temáticos e formais na leitura empreendida individual e coletivamente em sala de aula, bem como compreender o gênero lírico a partir da apreciação dos poemas lidos.

## **1º momento**

### *1. Motivação/ ativação de conhecimentos prévios:*

- Perguntar aos alunos o que eles entendem sobre o gênero poema; se já receberam ou fizeram um poema para alguém; o que observam nestes textos; etc.
- Anotar na lousa as ideias e os traços atribuídos ao poema pelos alunos.
- Anunciar a leitura do poema *Na Rua do Sabão*.

### *2. Leitura e análise de poema*

- Pedir aos alunos que leiam silenciosamente o poema.
- Ler oralmente o poema. Essa tarefa pode ser efetuada pelo professor como forma de encantar os alunos, uma vez que esse procedimento favorece à aproximação do leitor com o texto, segundo Pinheiro (2012, p. 96).
- Conversar com os alunos sobre o poema, deixando que eles falem suas impressões, realizem aproximações com a realidade ou arrisquem uma interpretação mais profunda, que mobilize não apenas conteúdos vivenciais mas também o próprio discurso poético. O professor deve mediar esse processo, articulando as falas dos alunos, traçando paralelos ou distanciamentos, com o fim de estimular o debate.
- Passado esse momento de leitura mais livre, o professor pode orientar uma segunda leitura com o fim de tornar mais claro a(s) temática(s) desenvolvida(s) e o modo com esta(s) foi(ram) organizada(s) em linguagem, chamando atenção para: a relação do título com o poema (*Na Rua do Sabão* lembra um espaço escorregadio, difícil, assemelhando-se ao caminho percorrido pelo menino José para realizar seu sonho); a caracterização do menino (traços físicos e situação social); a relação deste com as demais crianças da Rua do Sabão; as dificuldades que o garoto tem de enfrentar para fazer com que seu balão voe (a condição física e social do menino, o agouro da molecada, o guarda municipal, a dificuldade própria do balão); o desenho do balão alçando voo riscado na forma do verso (aspecto visual do poema); a vitória do balão e, por meio dela, a realização do menino, observadas a partir da análise do verso final; a intertextualidade do poema com versos de uma cantiga popular.
- Para essa última reflexão, o professor propiciará a audição da cantiga de ninar *Cai cai balão*.

Após isso, ao ler comparativamente os textos, ele estimulará a apreensão da diferença de sentido entre os versos da cantiga e estes no contexto da poesia bandeiriana, – a cada apontamento de um aluno, o docente deve incitar a complementação ou o questionamento de outros alunos, com o fim de sempre estabelecer a interação na turma. Fechando essa etapa, o professor salientará o diálogo criativo do poema bandeiriano com a cultura popular, enfatizando a importância desta para a cultura erudita.

- Por fim, o professor pedirá que os alunos comparem a recepção do poema bandeiriano (os aspectos nele observados) com os elementos elencados pelos alunos sobre a poesia, no início da aula. Com esse recurso, pretende-se alargar a compreensão dos alunos acerca do conceito de lírica (esse gênero não é apenas a expressão do sentimento ou da emoção, quase sempre ligada ao tema amoroso – como possivelmente os alunos apontarão –, mas também a realização em linguagem esteticamente válida das mais diferentes experiências, inclusive, aquelas de cunho sócio-existencial).

- Pedir que, em casa, os alunos leiam, para a aula seguinte, o poema *Balõezinhos*, comparando-o com o *Na Rua do Sabão*, no que diz respeito à temática e aos personagens presentes nesses textos.

## 2º momento

### 1. Motivação/ ativação de conhecimentos de mundo

- Pedir para que os alunos relatem algumas experiências pessoais nas quais esteja presente a imagem das feiras: alguém da família é feirante? Você já acompanhou os pais nas compras nesse espaço? Como é esse lugar (seu clima, a relação entre as pessoas, sua organização espacial)?

- Ler oralmente o poema *Balõezinhos*, realizando a *performance* ensaiada pelo professor.

- Traçar, junto com os alunos, aproximações da feira poetizada com as feiras apontadas pelos estudantes (elementos comuns: o barulho próprio desse lugar; a conquista dos clientes pelo grito; a oferta de alimentos geralmente mais frescos e baratos; etc.).

### 2. Leitura do poema

- Em duplas, os alunos serão convidados a compartilharem as descobertas feitas com a tarefa de casa – a leitura comparativa entre os poemas *Na Rua do Sabão* e *Balõezinhos*. Uma dupla começará apontando algumas semelhanças (ou diferenças) observadas, seguida de outras que comentarão essa contribuição inicial, adicionando a ela aspectos ainda não levantados. O professor cessará essa etapa, quando as intervenções não estiverem mais trazendo novidades para a leitura.

- Após esse momento, o professor retomará, conversando com os alunos, alguns elementos (possivelmente apontados pelos estudantes) que são recorrentes nos dois poemas (versos livres e dispostos em ritmos que se ligam ao sentido do poema; presença de uma dicção narrativa, com a qual o espaço é descrito, personagens são apresentadas e ações são contadas; preferência pela observação da pobreza, ou melhor, do **cotidiano humilde** (ARRIGUCCI JR., 2003); solidariedade lírica com o ponto de vista das crianças focalizadas; linguagem estilizada, mais próxima do coloquial, do popular; etc.), voltando sempre à leitura dos textos. O docente poderá ajudar os alunos a construírem a hipótese de que esses aspectos, presentes nos dois poemas analisados, talvez apareçam em outros textos, configurando-se, assim, numa recorrência de visão ou de estilo importante para a leitura da poética bandeiriana (linguagem específica do poeta/ estilo/ jeito próprio de verbalizar a vida).

- Concluído esse momento de arriscar, a partir de poemas singulares, um *dizer* mais geral sobre a poesia de Bandeira, é hora de, mais uma vez, focalizar o gênero lírico. Recobrando a compreensão atribuída à lírica na aula anterior, o professor, a partir de perguntas geradoras, do tipo: por que mesmo “narrando uma história”, com personagens e ação definidas, esse texto é considerado um poema e não uma narrativa? Que elementos nos fazem ler esse texto como poema e não como narrativa (chamar atenção para: a disposição da palavra em versos; a autoria – o autor é,

sobretudo, um poeta; a publicação do texto no livro de poemas *Ritmo Dissoluto*; a fusão das vozes do texto – o ser lírico com o ser da matéria poetizada –; etc.). Com isto, será possível introduzir os alunos na problematização do conceito de gênero lírico (este já introduzido na aula anterior), duvidando da sua definição e dos limites anteriormente traçados coletivamente.

### **3º momento**

- Leitura individual e oral do poema *Meninos Carvoeiros*, dramantizando o discurso e as vozes desse texto, de modo a animá-lo com a oralização.

- Discutir as questões trazidas pelos alunos com a leitura, orientando-lhes na observação de outros aspectos, tais como: a relação da situação social textualizada no poema com a realidade; a beleza das imagens de alguns versos; a identificação da voz lírica com os meninos carvoeiros, discutida partir de elementos do poema; a visualidade dos versos ligada a modos de compreender o poema – da agilidade dos versos mais curtos relacionados ao ânimo dos meninos ao verso longo que se arrasta como a velhinha que recolhe os carvões com um gemido –; os contrastes evidenciados na estrutura poemática: criança x trabalho; brincadeira x seriedade com o ofício demonstrada com o relho enorme dirigido aos animais; entre outras relações.

- Comparar as personagens do(s) poema(s): os meninos carvoeiros com os jumentinhos e a velhinha; os meninos carvoeiros com as crianças do poema *Balõezinhos* e com o menino José da Rua do Sabão. Ver na recorrência do cotidiano pobre, da observação do povo e da miséria a partir da fragilidade própria da criança, um dos elementos recorrentes da poesia bandeiriana.

- Ler o poema *A um poeta*, de Olavo Bilac, comparando a relação do poeta com a rua – o mundo, a realidade – verificada nesse texto e nos poemas de Bandeira. Contrapor as duas posturas poéticas: enquanto um quer fugir do turbilhão do mundo, considerado estéril (o poeta na torre de marfim), o eu lírico bandeiriano aproxima-se da rua, das pessoas, misturando-se a elas, tirando delas os motivos poéticos (o poeta, fino observador – intuidor – da realidade).

### **Considerações finais**

As reflexões até aqui tecidas e o planejamento de ensino a pouco apresentado demonstraram a tentativa de promover a unidade do trabalho com a literatura, estabelecendo uma continuidade na trajetória docente a partir da integração de três figuras fundamentais – leitor, pesquisador e professor –, convergência essa possibilitada pelo trabalho com antologias. Logo, o que pretendemos foi pensar a formação de um professor de literatura que, para o exercício de sua profissão, mobilize os lugares de leitor e de pesquisador, com o fim de relacioná-los à construção de caminhos próprios de ensino.

As ações da sequência apresentada não nasceram de encaminhamentos descolados da leitura dos poemas, mas no seio mesmo desta, enfatizando os aspectos que, para o professor-leitor, são importantes na compreensão dos textos. Obviamente, estas questões não devem ser encaradas como elementos que se sobrepõem às observações dos estudantes, mas como novos ângulos de leitura com os quais a percepção da turma pode ser alargada. Do mesmo modo, os conteúdos e conceitos trazidos pela teoria e crítica literárias só foram convocados à medida que serviam para o entendimento de algumas questões dos poemas, ampliando os horizontes dos alunos.

Na medida em que se realizou, com a recepção crítica dos textos, uma projeção dos aspectos que seriam discutidos nas obras, ordenou-se os textos, segundo os preceitos da estética da recepção (AGUIAR, BORDINI, 1988) – do conhecido (satisfação do horizonte de expectativas dos alunos) ao desconhecido (aquilo que, por fugir do repertório previsto, desequilibra o saber discente, podendo levar a uma ampliação do quadro de referência estudantil).

Por fim, também mereceu destaque o método comparativo no desenvolvimento da aulas. Seu uso teve o objetivo de mostrar as semelhanças e as diferenças entre os textos, e não de apresentá-las

de modo teórico, ou informativo. O comparatismo foi, portanto, fundamental para estimular e proceder a investigação, confrontar os textos, construir leituras com as observações do próprio leitor, criando condições para a autonomia e a intervenção significativa dos estudantes.

### **Referências Bibliográficas**

- AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: **Cultura brasileira: tradição/contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 31-58.
- COSSON, Rildo. A seleção dos textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al.. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura: ensaios**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011. p. 9-22.
- KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan.-
- LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta (orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006. p.111-126.
- \_\_\_\_\_. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, Soélis T. do P. e ROMANO, Patrícia A. B. (orgs.). **Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

---

<sup>i</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: kalinaro@gmail.com.