

TENTATIVAS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: A QUESTÃO DO GOSTO E A APROPRIAÇÃO PESSOAL DA LITERATURA

Carolina Duarte Damasceno FERREIRA¹ (FACECLA)

RESUMO Atualmente, percebe-se que os alunos tendem a ver a obra literária como um bloco de conteúdos a serem aprendidos. Assim, o prazer da leitura é escamoteado, comprometendo bastante a formação do leitor crítico. O presente artigo se propõe a tecer considerações sobre algumas das bases do ensino tradicional de Literatura, provavelmente vinculadas a esse problema. Em um segundo momento, serão apresentadas e analisadas duas experiências realizadas no Ensino Médio, de modo a delinear possíveis caminhos para fazer o aluno se apropriar de forma pessoal do universo literário.

RÉSUMÉ On remarque, actuellement, que les étudiants ont tendance à voir les oeuvres littéraires comme un bloc de contenus qui doit être appris. Ainsi, le plaisir de la lecture est laissé de côté et la formation du lecteur critique est préjudiciée. Cet article se propose à faire des réflexions sur quelques bases de l'enseignement traditionnel de la littérature, qui sont probablement liées à ce problème. Dans un deuxième moment, seront présentées et analysées deux expériences concernant des élèves de Lycée, pour ébaucher des possibles voies pour faire l'adolescent s'approprier de façon personnelle de l'univers littéraire.

Atualmente, um dos grandes desafios do professor de Literatura é fazer com que o universo literário não se configure, aos olhos dos alunos, como apenas mais um bloco de conteúdos a ser estudado. A luta contra essa tendência, a qual, infelizmente, parece predominar no contexto escolar brasileiro, pede inúmeras reflexões teóricas acerca do ensino dessa disciplina e de alguns pressupostos que, mesmo implícitos, tendem a regê-lo. O presente artigo se propõe a se inserir nessa ampla discussão, focando-se em dois pontos: a questão do gosto e a mescla entre leitura e criação. Após tecer considerações a respeito de cada um desses aspectos, aproximados pelo anseio de devolver ao aluno-leitor seu importante papel no processo de leitura, serão apresentadas atividades realizadas com alunos de Ensino Médio do Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba. A partir dessa experiência, pretende-se esboçar perspectivas capazes de dar ao aluno a chance de se apropriar de forma pessoal dos textos lidos, apropriação essa que, ao colocá-lo em lugar de destaque na aprendizagem, tende a suscitar seu gosto pela leitura.

A escolha do corpus literário a ser trabalhado é, certamente, um dos pilares centrais do ensino de Literatura. Tendo em vista que, na maior parte das vezes, o professor não tem grande autonomia para fazer seu próprio recorte, torna-se também um dos grandes problemas com o qual ele deve lidar. O programa pré-estipulado pelas questionáveis listas de vestibular ou pelas orientações da direção das escolas impossibilita que a escolha de obras possa levar em conta as peculiaridades e expectativas da classe². Essa imposição tem conseqüências: ao tolher a liberdade de construir um enfoque literário próprio, determinando tanto obras como o modo de abordá-las, frustrações vêm à tona. Uma vez que o aluno e – por que não dizer? – o professor não necessariamente apreciam os livros impostos, as perguntas se colocam: como lidar com a questão do gosto? Como transformar o trabalho com Literatura em fonte de satisfação?

A fim de tornar a Literatura prazerosa, professores podem se ver tomados pela tendência de escolher (quando a escolha lhes é possível) livros lineares, de linguagem próxima à fala e cujo enredo se aproxima de moldes tradicionais, muitas vezes presentes na indústria cinematográfica. Nos casos nos quais a possibilidade de seleção inexistente, o intuito de facilitar o trabalho do aluno pode se refletir nas abordagens das obras, as quais tendem a se centrar em resumos e esquematizações, furtando-se à análise de aspectos mais complexos. Luiz Percival Leme Britto (1997) alerta para os perigos dessa prática, denominada por ele, em uma feliz expressão, de “pedagogia do gostoso”. Segundo o autor, essa “pedagogia” contribui para a reprodução do senso comum, em detrimento da formação crítica do aluno.

Uma das funções do ensino de Literatura do Ensino Médio parece ser, de fato, oferecer aos adolescentes livros aos quais ele não teria acesso “naturalmente”. Colocar seu gosto imediato como elemento

¹ carolinaddf@yahoo.com.br

² Não se parte do princípio que, se houvesse total liberdade de escolha na lista de livros, os alunos necessariamente iriam gostar das leituras propostas, uma vez que é praticamente impossível agradar a todos. Entretanto, acredita-se que, em um programa mais maleável, o problema tenderia a se minimizar.

central do curso teria, pois, perigosas repercussões. Vivemos em um mundo marcado pela pressa, que valoriza a rapidez, a eficiência e não hesita em descartar objetos e pessoas. As características do contexto refletem-se também na ficção, seja ela literária, seja cinematográfica. Assim, além de a leitura ser, muitas vezes, completamente trocada por filmes (que são mais breves e não demandam isolamento e silêncio, como o ato de ler), os livros e filmes comerciais costumam ser lineares e pouco metafóricos, de modo a serem facilmente assimilados por pessoas cujo tempo é contado. Ao reproduzir os moldes da ficção comercial em sala de aula, alguns dos papéis da Literatura, como a possibilidade de vivenciar a alteridade, transportando o leitor a outra época e fazendo-o vivenciar realidades sociais e individuais distintas das suas, seria escamoteado. Se o aluno só tiver acesso a uma linguagem próxima à sua, representações de mundo por ele já conhecidas, qual seria a função da escola? O ensino de Literatura não poderia ser então trocado por idas à livraria e leitura dos catálogos de editoras? Considerando que uma das maiores características da experiência ficcional é relativizar o mundo no qual vivemos, ao mostrar que ele é apenas uma das possibilidades existentes (ISER, 1975), ter acesso apenas a uma ficção marcada pela reprodução, no ponto de vista formal, do modelo utilitário atualmente vigente seria especialmente nefasto.

Anteriormente, explicitou-se que o modo aqui proposto de lidar com a questão do gosto está longe da dita “pedagogia do gostoso”, considerada extremamente perigosa e reducionista. Como lidar então, em sala de aula, com essa delicada questão? Algumas colocações de Marisa Lajolo (1986) contribuem a delinear outro caminho possível. A autora defende que o professor não precisa esconder se não gosta de determinado texto, reivindicando esse direito tanto a ele quanto ao aluno. A colocação, simples e óbvia à primeira vista, traz em seu âmago importantes desdobramentos teóricos. Se parece tão natural o direito de apreciar ou não determinado filme, livro ou qualquer tipo de objeto, por que as manifestações de desagrado são tão banidas da sala de aula? A autora propõe uma interessante explicação a esse impasse, ao mostrar como esse direito de não gostar “parece às vezes exilado no dia-a-dia escolar, quando uma concepção de texto que o vê como sacralizado sobrepõe o argumento do arbítrio” (LAJOLO, 1986, p.54).

A postura diante da obra literária teria, portanto, o poder de abolir a possibilidade de apreciá-la ou não. Esse posicionamento merece uma análise mais detida. Na tradição escolar, a “sacralização” das obras ocorre em duas vertentes. A primeira se vislumbra na escolha do corpus literário, formado por livros e autores canônicos. A ausência de reflexão teórica a respeito do processo de formação do cânone transforma o valor literário em algo praticamente inquestionável. Assim, os que ousam relativizar essa verdade quase religiosa são considerados ignorantes, pois seriam incapazes de perceber as mensagens do texto. Diante desse enfoque, não surpreende a ausência de manifestações pronunciadas contrárias aos autores clássicos. Com efeito, o aluno e o professor dificilmente poderão iniciar um verdadeiro diálogo sob a sombra da heresia, correndo o risco de serem aniquilados pela voz da tradição.

A outra forma de sacralização, mais discreta, porém igualmente problemática, não se refere aos autores, mas à interpretação das obras. Não se defende aqui, de forma alguma, que haja uma liberdade irrestrita de interpretação - ao menos no âmbito escolar. No entanto, é presunçoso supor que as leituras oferecidas pelo professor e pelo livro didático são as únicas possíveis. Se a abordagem do aluno nunca for aceita, sequer parcialmente, ele não terá nenhum estímulo para tentar refletir de forma pessoal a respeito da Literatura. Nesse prisma, tende a ver os textos literários como blocos de conhecimento e sentido prontos, dos quais não pode participar.

Esse risco de distanciamento, estreitamente ligado à hierarquia e a um certo autoritarismo, é apontado por Regina Zilberman (1986) ao analisar o livro didático. Segundo a autora, a Literatura é um enigma a ser decifrado e, por sua carga simbólica, jamais se apresenta de forma completa e fechada. A auto-suficiência de leituras pré-estabelecidas seria, portanto, contrária à ficção que, “mesmo em sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário” (ZILBERMAN, 1986, p.21). O aluno, tolhido de seu fundamental direito de co-participação no estabelecimento de sentido da obra literária, pelas diversas formas de hierarquia do ensino de Literatura e do sistema escolar, tende a não se tornar leitor. Uma vez que a importância da leitura só se dá pelo uma “experiência pessoal e igualitária com o texto” (ZILBERMAN, 1986, p.21) resta a ele estudar Literatura de forma mecânica e não extrair dos textos nenhum prazer.

Com essas colocações no horizonte, parece um tanto simplista atribuir exclusivamente aos adolescentes a culpa por não apreciar os livros propostos pela escola. De nada adianta, tampouco, transferi-la unicamente ao professor. Ao invés de lançar-se a uma inócua “caça aos culpados”, vale questionar a estrutura do curso de Literatura, a fim de propor formas alternativas de lidar com a obra literária em sala de aula. Experiências dessa ordem passam a ser o foco da presente discussão.

Promover, com frequência, mesas-redondas de discussão sobre os livros lidos é um modo de propiciar o diálogo e lidar com a questão do gosto, tão cara à formação do leitor crítico. Antes de analisar essa

atividade, empreendida, principalmente, com alunos de Ensino Médio, convém apresentar os moldes escolhidos para sua realização.

Após a avaliação referente ao livro, e antes de iniciar sua análise em sala de aula, as cadeiras da sala são dispostas em círculo e inicia-se uma conversa a respeito da obra lida. Quando possível, a discussão se dá em outros lugares da escola. O formato de círculo e a busca por espaços alternativos não são meros detalhes. Na disposição tradicional do espaço, o professor, (portador da palavra, detentor do discurso) permanece à frente dos alunos, que devem, a princípio, escutá-lo. Ao modificar essa configuração, a estrutura hierárquica escolar parece também ser abalada. A percepção dessa relativa quebra partiu das colocações dos alunos. Um dia, quando a aula tinha se iniciado com atraso, a mesa-redonda foi realizada com as carteiras dispostas de forma usual. No momento, não houve queixa por parte dos participantes porém, antes da sessão seguinte, mais de um mês depois, perguntaram se o círculo seria feito. Solicitados a refletir sobre os motivos dessa preocupação, muitos alegaram se sentir mais à vontade para compartilhar suas impressões de leitura em uma verdadeira mesa-redonda, na qual poderiam, inclusive, olhar o colega que estivesse falando. Apontaram também como um dos principais motivos pelos quais gostam da atividade o fato de ela se diferenciar das outras, pois a palavra cabe mais a eles e o professor passa a ocupar um lugar atípico. A sensação de que os típicos elementos escolares “mudaram de lugar” não parece, portanto, se restringir à configuração espacial, desdobrando-se em aspectos simbólicos.

Após a preparação da sala, inicia-se a atividade. Cada aluno que quiser se manifestar toma a palavra para contar suas expectativas de leitura e sua opinião sobre o livro lido. São lembradas, de antemão, no início de cada sessão, as finalidades do debate: aprimorar a capacidade de justificar a opinião de cada um acerca da obra em questão e compartilhar apropriações pessoais da leitura, de modo a perceber semelhanças e diferenças. Assim, a argumentação do gosto, sugerida por Barthes (1989) é de mais em mais aperfeiçoada. Suas observações são anotadas pelo professor, ao qual cabem algumas funções. Além de cuidar da organização do evento - tarefa nem sempre fácil, pois, muitas vezes, os alunos querem falar imediatamente após ouvir uma observação de um colega, sem aguardar sua vez -, deve comentar cada parecer ouvido. É importante ressaltar que nenhuma nota é atribuída ao longo desse debate.

Apresentadas as diretrizes da mesa-redonda, passa-se a refletir sobre seus desdobramentos. Primeiramente, é importante justificar a decisão de não atribuir nota e de tampouco estipular a ordem das apresentações – as quais são incentivadas, jamais impostas. Uma vez que finalidade é justamente criar uma atividade diferenciada, preocupada com a percepção pessoal do aluno e com suas manifestações de prazer e desprazer a respeito do texto literário, um certo caráter espontâneo precisa ser mantido. Como manter a espontaneidade em um contexto de avaliação? Conciliar esses dois elementos é uma tarefa especialmente complexa, mais fadada ao fracasso do que ao sucesso.

Diante da opção de abolir a nota, é pertinente indagar se os alunos levam a sério um trabalho que não refletirá em seus boletins. Suas reações face às anotações feitas pela professora têm repercussões interessantes. A princípio, associavam-nas à perspectiva de serem avaliados e ficavam preocupados. Quando se asseguraram que isso de fato não aconteceria, indagaram sua razão de ser. Como resposta, ouviram que, para a professora, era importante registrar os comentários deles, inclusive para mapear seu gosto e sugerir futuras leituras. Diante dessa justificativa, as anotações parecem ter assumido um novo papel, talvez por simbolizar um respeito pela opinião de cada um, contribuindo para fazê-los apreciar essas discussões. A decisão de não os avaliar ao longo da mesa-redonda, tomada para manter a espontaneidade e torná-la mais prazerosa, pode levá-los também a perceber o quanto a importância das atividades escolares não está apenas vinculada às notas.

Se um dos papéis do professor é comentar os pareceres dos alunos, quais devem ser as linhas desses comentários? Antes de mais nada, para que as finalidades da atividade sejam atingidas, deve-se evitar toda observação pejorativa a respeito das manifestações. Uma vez tomado esse cuidado, acredita-se que a função do mediador é fazer perguntas e ponderações, inclusive em forma de paráfrase, capazes de sondar os bastidores do gosto de cada um. Alguns exemplos concretos, extraídos dessas discussões, contribuirão a lançar luz sobre esse procedimento.

Em uma mesa-redonda a respeito de *A metamorfose*, de Franz Kafka (1994), em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, alguns disseram que não gostaram tanto do livro porque “esperavam mais”. É importante, diante desse tipo de observação, tecer considerações a respeito do poder que a expectativa de leitura assume, principalmente em relação aos clássicos. Os alunos podem então perceber que, em alguns casos, ela é forte a ponto de levar à decepção e a um certo mal estar do leitor se ele não encontra em um livro o valor visto pela tradição e pelas vozes autorizadas, como críticos e autores de material didático.

Outros, por sua vez, reagiram à presença do clímax de *A metamorfose* nas primeiras linhas. Alguns alunos se incomodaram especialmente com isso, pois esperavam um relato detalhado das causas

responsáveis pela transformação de Gregor Samsa em inseto. Para outros, no entanto, a decepção foi mínima. É necessário fazê-los refletir sobre o que está em jogo nessa divergência. Se um leitor aprecia principalmente o enredo na ficção, é natural sua frustração diante de uma obra a qual descarta, já no início, qualquer compromisso com façanhas e peripécias. No entanto, cabe ao professor estimulá-los a pensar sobre as possíveis razões que levaram Kafka a boicotar a expectativa em relação a uma história tradicional. Ao longo da discussão proposta, muitos apontaram que essa escolha estilística, embora faça a leitura do livro fluir menos, é responsável por sua originalidade. Para um dos alunos, se houvesse a narração de uma história após a metamorfose do protagonista, o livro se aproximaria da ficção científica, perdendo talvez a intensidade de sua crítica à sociedade. Grande parte da sala concordou que a presença de um enredo mais convencional deixaria a densidade simbólica dessa obra de Kafka em segundo plano.

Deparar-se com a diferença de opiniões foi um dos pontos mencionados por eles quando seu gosto pelas mesas-redondas foi indagado. Disseram que é especialmente interessante saber que um colega adorou um livro odiado pelo outro, muitas vezes pelo mesmo motivo. A abertura do diálogo, ao trazer à tona diversos julgamentos, contribui para mostrar o caráter individual da leitura de cada um, ajudando, talvez, a individualizá-los de forma mais ampla.

Nessa sala, um aluno, cuja opinião se sintetizou na frase “não é um livro legal, mas é bom”, foi bastante citado. Esse comentário, aparentemente banal, revela um amadurecimento de leitura capaz de satisfazer muito o professor engajado na formação de um leitor crítico. Quando um aluno percebe o valor de um livro difícil, cuja estrutura, por se distanciar muito da ficção com a qual tem contato, não o torna imediatamente prazeroso a seus olhos, uma das funções da escola é atingida: mostrar como, muitas vezes, questões importantes somente são desvendadas a partir de um processo complexo. A percepção de que textos difíceis são importantes assume a forma de uma resistência à facilidade enaltecida pela cultura da massa. Tendo em vista que uma das funções da Literatura é justamente promover essa resistência, como foi mencionado no início deste artigo, a frase do aluno e o fato de ela ser citada pelos colegas vem reforçar o caminho escolhido para trabalhar com o texto literário.

Em uma mesa-redonda com alunos do 2º ano da mesma escola, dedicada ao livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1992), também merecem destaque algumas observações. Um pequeno grupo manifestou sua impaciência com o início do romance e, indagados sobre a razão dessa sensação, concluiriam que ela se devia ao tom “psicológico” predominante. Em seguida, dois deles acrescentaram não gostar de introspecção. Instigados a se debruçar sobre sua relação com Macabéa, protagonista do romance, alguns mencionaram o quanto a personagem era cômica e, ao mesmo tempo, provocava tristeza. Um aluno confessou ter rido muito ao longo da narrativa, mas sentir culpa por conta desse riso. Outro, por sua vez, disse que a personagem provocou nele uma grande “aflição” e, portanto, torcia por sua morte, vista, por ele, como a única solução possível. Em relação ao final do romance, a turma se dividiu, pois alguns gostaram do desfecho da personagem principal e outros, não. Na discussão a respeito dessa grande divergência, as expectativas tradicionais diante do herói de ficção, cuja história tende a terminar com um “final feliz”, vieram à tona. Depois, foram solicitados a especular sobre os motivos que levaram a autora a matar sua protagonista. Alguns alunos, inesperadamente, declararam que, até certo ponto, gostariam de ser parecidos com Macabéa. O insólito desejo de identificação remetia à falta de consciência da personagem, responsável por não perceber a existência dos problemas e, assim, sempre se sentir feliz. Diante desse comentário, iniciou-se um debate a respeito das vantagens e desvantagens de ser consciente.

Conforme foi visto, certas sensações e sentimentos, tal qual a aflição, o riso, a impaciência e a culpa, foram mencionados nessa mesa-redonda. Ao longo do trabalho sistematizado com Literatura, esse tipo de reação tende a ser escamoteado, por ser considerado um tanto ingênuo e excessivamente pessoal. Entretanto, como aponta Paulo Franchetti (2002), mapear as sensações espontâneas desencadeadas pelo texto é uma etapa primordial no processo analítico. A possibilidade de aproximar a Literatura dos sentimentos de cada um ressignifica a experiência literária e abre espaço para discussões de temas presentes no livro, como o papel da consciência na trajetória do ser humano.

A mesa-redonda, assim, cria um ambiente de diálogo, no qual o aluno aprende a embasar sua opinião a respeito do livro e, com a ajuda do professor, sondar os bastidores de seu gosto. Desenvolve-se, desse modo, um conhecimento capaz não apenas de direcionar sua relação com a ficção, mas também de fornecer indícios sobre seu modo de ser e de lidar com o mundo. Se criticar, por definição, equivale à capacidade de emitir julgamentos, é grande a possibilidade de ajudá-lo a se tornar um leitor crítico com essa atividade, na qual pode expressar seu prazer e desprazer, suas sensações mais espontâneas e, em um segundo momento, refletir sobre elas.

A apropriação pessoal da Literatura, além de ser motivada pela mesa-redonda, pode se dar por outro viés: atividades criativas baseadas nas obras estudadas. A segunda parte da reflexão aqui proposta terá como

foco os trabalhos criativos do IB (Internacional Baccalaureate)³, diploma internacional entre o Ensino Médio e o Superior, preparado por algumas escolas bilíngües brasileiras, como o Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba. Para dar prosseguimento à presente análise, faz-se necessário apresentar esse diploma em linhas gerais.

O programa referente à língua materna do IB, de forte teor literário, pressupõe a realização de duas provas (uma de análise literária, outra voltada à reflexão comparativa de obras pertencentes ao mesmo gênero), duas avaliações orais e dois trabalhos escritos. Essas modalidades de avaliação, feitas a partir da leitura de quinze obras, cuja seleção se dá de forma bastante flexível, aplicam-se nos dois últimos anos do Ensino Médio.

Dentre elas, destaca-se o trabalho criativo, chamado LM2. Trata-se de uma narrativa de mil a mil e quinhentas palavras, baseada em um dos três livros de Literatura Mundial da primeira parte do programa. Nos objetivos dessa atividade, destaca-se a preocupação em desenvolver técnicas de crítica e de análise literária não através de comentários tradicionais, mas a partir da criação e da imaginação. Assim, o aluno deve interferir de forma criativa em um livro lido. Pode, por exemplo, alterar o foco narrativo, colocar em destaque personagens secundários, modificar parte do enredo, entrevistar personagens, fazer pastiche de alguns trechos, etc. Diante de um leque extremamente amplo de possibilidades, deve ter o cuidado de apresentar uma narrativa com uma estrutura própria, capaz de lançar novas luzes sobre a obra de origem, de modo a aprofundar sua interpretação sobre ela. A elaboração do LM2 leva meses e o professor não deve atribuir nenhum tipo de nota, limitando-se a dar sugestões para ajudar o estudante a aperfeiçoar seu texto. Após a apresentação das linhas gerais desse trabalho, de cunho intertextual, cabe refletir sobre seus pilares, a fim de mostrar como ele pode ser um elo para o aluno se apropriar da Literatura e resignificá-la de forma pessoal.

Cyana Leahy-Dios (2004), refletindo sobre problemas do ensino de Literatura, afirma que o adolescente tende a ver o texto literário como algo a ser aprendido. De fato, a criatividade, presente nas atividades escolares destinadas às crianças, costuma ser banida ao longo do Ensino Médio: “Permitimos que eles escrevam sobre os textos, mas não seus próprios textos e, muitos menos, que eles sejam vistos como autores” (LEAHY-DIOS, 2004, p.24). Essa tendência tem, pois, algumas motivações, mais uma vez relacionadas a questões hierárquicas. Da mesma forma que, como foi visto na primeira parte deste artigo, o aluno freqüentemente não tem efetivo direito a uma interpretação pessoal dos textos canônicos, também não pode mais se tornar autor de narrativas literárias. Convém ressaltar, neste ponto, que a qualidade da escrita não está em questão, mas sim o direito de criar. A opção de bani-lo, além de reforçar crenças um tanto transcendentais acerca da produção literária (a qual estaria reservada a alguns poucos eleitos), segrega autores e leitores em patamares muito distintos e dificilmente conciliáveis. Ora, até que ponto a criação e a leitura literária são atividades tão afastadas?

Algumas colocações de Jean Paul Sartre (1998) põem à prova essa suposta distância. O grande escritor e filósofo francês, ao indagar a natureza a leitura, define-a, de forma sintética, como uma “criação dirigida” (SARTRE, 1998, p.50). Caracteriza o leitor como um construtor de sentido, o qual tem “a consciência de revelar e criar ao mesmo tempo, revelar através da criação, criar revelando”⁴. Com efeito, o leitor cria e recria a obra lida, tanto ao perceber as matizes de significado quanto ao projetar nela sua individualidade e suas expectativas pessoais. Eagleton (1994, p.17), por sua vez, afirma que toda sociedade reescreve, de forma consciente ou inconsciente, as obras que lê, pois as interpreta sob o pano de fundo de um novo contexto, tanto histórico quanto literário. Essa afirmação não parece então se restringir ao âmbito coletivo, uma vez que cada leitor faz, individualmente, essa releitura.

Embora quem leia participe, de certa forma, da (re)criação do texto literário, esse processo é sutil e talvez seja excessivo contar com sua real percepção por parte do aluno. A escrita de narrativas baseadas em uma das obras lidas - a qual é antecipada pelo trabalho, em sala de aula, com produções intertextuais, como paródias, por exemplo - pode ser um meio de fazer transparecer a importância de seu papel de leitor. Se a leitura é criação dirigida, como afirma Sartre, é importante apontar, no caso do LM2, qual seria esse direcionamento. O estudante não é convidado a criar um texto completamente autônomo, mas dialogar com a narrativa original. Nesse diálogo, deve materializar, através da criação de novas cenas, retomada de episódios e alterações estilísticas, sua interpretação. Trata-se, como se vê nos objetivos do programa do IB, de um modo de desenvolver a análise e a capacidade de crítica literária através da imaginação. Assim, antes

³ O IB, programa pré-universitário cuja preparação dura dois anos, foi criado em 1999, na Suíça, está se difundindo cada vez mais na Europa e nos Estados Unidos, embora também se faça presente em outras regiões. Oferece, como opção de língua materna, idiomas falados por vários países do mundo, como português, francês, chinês, árabe...

⁴ “[...] la conscience de dévoiler e créer à la fois, de dévoiler em créant, de créer par dévoilement” (tradução da autora)

do início da escrita e ao longo de todo o processo, é preciso que o aluno, com a ajuda do professor, perceba qual é a leitura da obra à qual está dando forma em sua narrativa.

Como é uma atividade criativa dirigida, sua versão deve tomar cuidado para não ir contra aos propósitos da obra original. Obviamente, delinear esses limites é uma tarefa delicada e subjetiva - quiçá impossível, se vista sob um prisma teórico. Partindo do princípio que algumas leituras são mais e outras menos possíveis, caberá ao professor-mediador interferir quando perceber uma interpretação disparatada aos seus olhos. Essa observação traz a lembrança um tanto incômoda que, apesar de não atribuir nota, a hierarquia escolar ainda se faz presente. Entretanto, no caso do LM2, ela parece mais atenuada em relação a outras atividades tradicionais, como provas, trabalho, etc.

Esboçadas algumas implicações dessa atividade, passa-se a mostrar como elas se configuram na prática. Para tal, serão apresentados e brevemente analisados alguns trabalhos dos alunos. O primeiro deles tomou como base *Esperando Godot*, de Samuel Beckett (2005). Uma das questões centrais dessa peça, na qual os protagonistas Vladimir e Estragon esperam, dias a fio, por um personagem desconhecido, talvez até mesmo inexistente, pode ser assim colocada: quem é Godot? O que ele representa? Diante desse enigma, um aluno optou, em seu trabalho criativo, por fazer um entrevista com tão célebre e obscura criatura. Nela, retoma algumas interpretações correntes da obra, ao perguntar, por exemplo, se Godot era mesmo Deus. Em sua resposta negativa, há, aliás, um tom humorístico, pois o personagem acrescenta que não teve o prazer de conhecê-lo pessoalmente. Além dessa referência a leituras tradicionais, postula sua própria interpretação: Godot declara ser o sucesso e a realização que, apesar de aguardados por muitos, somente chegam quando as pessoas deixam de passivamente esperar. Nessa resposta, é possível perceber o quanto o aluno se apropriou de forma pessoal da situação dos personagens, presos à sua espera, tentando especular o que ela significaria para si, em um contexto diferenciado. Dessa forma, deixa transparecer formas pessoais que a angustiante situação montada por Beckett assume e tenta resolvê-la a seu modo, segundo suas aspirações.

O segundo trabalho diz respeito à obra *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel García Márquez (2005). Nesse livro, Santiago Nasar, é assassinado pelos irmãos de Ângela Vicário, por ter supostamente desvirginado-a. Todos sabem da perspectiva de sua morte, menos ele, e um leque de coincidências contribuem a torná-la inevitável. Um dos objetivos desse livro parece ser indagar até que ponto o ser humano é senhor de seu destino ou se este já está previamente traçado. A fim de ressaltar a impossibilidade do protagonista de escapar de sua sentença, a aluna alterou alguns episódios e, apesar das modificações, Santiago acaba morrendo. Em sua leitura dessa obra, de nada adiantaria o personagem saber de sua sorte, pois o destino não pode ser evitado.

O terceiro e último trabalho a ser comentado recria *A metamorfose*, de Franz Kafka (1994). Nele, não é Gregor que acorda de sonhos intranquilos transformado em um inseto, mas seu pai. Nessa nova versão, o aluno explora o impacto na família face a esse suposto acontecimento. Primeiramente, o personagem metamorfoseado impressiona-se com a naturalidade com a qual sua mulher e filha reagem diante de sua transformação e a interpreta como um anseio de poupá-lo. Deduz que, por gostar muito dele e entender seu sofrimento, não fizeram observações a respeito de sua nova forma física. Sua angústia se ameniza, pois se sente amado apesar das aparências. Entretanto, quando Gregor chega do trabalho, assusta-se muito com a transformação do pai. Ao comentar o episódio com o restante da família, descobre-se que a tranquilidade das duas em nada lembra um amor incondicional e magnânimo: as duas tinham falado com ele, ao longo do dia, de forma automática, sem sequer olhá-lo com atenção. Em seu relato, o aluno dá forma a alguns temas presentes na novela de Kafka como a rotina, capaz de fazer as pessoas não perceberem os problemas e a verdadeira identidade do outro. Retoma também outro tema de *A metamorfose*: a relação entre importância e utilidade social. Gregor, quando sustentava a família, era tratado com apreço; ao se transformar em um inseto, impossibilitado de ganhar dinheiro, é visto como um ser inútil, o qual não merece consideração. A versão do aluno parece destacar essa questão, pois é possível atrelar o fato de as mulheres não darem importância ao pai a sua “inutilidade” no sistema capitalista, uma vez que ele não trabalhava.

Essas leituras criativas, além de não serem avaliadas, em termos de nota, pelo professor, costumam ser escritas em dois, três meses. Roland Barthes, ao abordar o ensino, mostra-se bastante descrente face à junção entre trabalho e prazer. Entretanto, acrescenta que, para essa relação se tornar mais possível, “seria preciso dar às crianças a possibilidade de criar objetos completos (o que um dever não pode ser), numa temporalidade longa” (1982, p.235). Embora esse trabalho do IB cumpra esse requisito, as questões institucionais e a hierarquia do sistema escolar, grandes entraves na busca pelo “prazer do texto”, segundo o autor, não são completamente eliminados. Entretanto, essa tarefa pouco convencional parece resgatar, pela liberdade de criação e pelo longo e continuado processo de elaboração, o engajamento do aluno com a obra literária, restituindo seu lugar de destaque como leitor e (re)criador. Assim, abrem-se portas para uma vivência mais prazerosa da Literatura.

Ao longo desse artigo, procurou-se apresentar e analisar duas experiências realizadas com alunos do Ensino Médio do Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba: a mesa-redonda e o trabalho criativo exigido pelo programa do IB. Embora distintas, ambas abalam, de certa forma, a hierarquia do sistema de ensino, por colocar as produções e reflexões do aluno em lugar de destaque e dar-lhe efetivo direito à voz. Essa desestabilização dos tradicionais moldes escolares tem, certamente, um alcance limitado. No entanto, acredita-se que esse tipo de abalo possibilita delinear novos caminhos para a formação do leitor crítico, levando-o a apropriar de forma pessoal da Literatura.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Aula. São Paulo: Cultrix, 1989.*

_____. *O grão da voz. Lisboa: Editora 70, 1982.*

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.*

BRITTO, Percival Leme. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (org). *O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.*

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1994.*

FRANCHETTI, Paulo. *Poesia, linguagem e vida. São Paulo: Pueri Domus escolas associadas, 2002.*

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luís Costa (org). *A teoria da literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.*

KAFKA, Franz. *A metamorfose. São Paulo: Brasiliense, 1994.*

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN (org). *Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1986.*

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. Niterói: EDFUFF, 2000.*

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.*

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Crônica de uma morte anunciada. Rio de Janeiro: Record, 2005.*

SARTRE, Jean-Paul. *Qu' est-ce que la littérature. Paris: Gallimard, 1998.*

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. . In: ZILBERMAN (org). *Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1986.*