
**LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA:
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Literary reading in the classroom: socialization of a methodological proposal

Valdirene Barboza de Araújo Batista¹
Rafaela Stopa²

RESUMO: Este artigo compartilha o resultado da aplicação de uma sequência didática disponível no livro *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação* (2012), junto a alunos do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Ourinhos/SP. A atividade foi elaborada a partir da metodologia apresentada por William Roberto Cereja no livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005). A aplicação evidenciou que a perspectiva dialógica pode oferecer contribuições significativas para a formação de leitores competentes e para a valorização estética do texto literário em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino Médio; Sequência didática.

ABSTRACT: This article reports the result of the application of a didactic sequence available in the book *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação* (2012) in a state high school class located in the city of Ourinhos/SP. The activity was developed according to the methodology presented by William Roberto Cereja in the book *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005). The application demonstrated that the dialogic perspective can offer significant contributions for the education of competent readers and for the aesthetic appreciation of the literary text in the classroom.

KEYWORDS: Literature; High School; Didactic Sequence.

INTRODUÇÃO

A tomada de consciência do papel transformador e humanizador da literatura que se deu nas últimas décadas tem norteado e suscitado muitas reflexões sobre o seu ensino em terras brasileiras. Do ponto de vista dos documentos oficiais e das investigações acadêmicas, já não é aceitável que o trabalho com a literatura no ensino médio se perca em meio a abordagens preocupadas somente em preparar o aluno para o vestibular, procedimento

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

que contribui para o engessamento da prática com textos literários e restringe o seu estudo ao viés historiográfico e à leitura de obras canônicas.

Com vistas a atuar na transformação desse cenário, muitos grupos de pesquisas têm desenvolvido estudos teórico-metodológicos e, a partir deles, apresentado sugestões que vão além das leituras de resumos encontrados na internet ou de fragmentos oferecidos pelo livro didático. Em geral, tais propostas objetivam aproximar ou reaproximar o estudante do ensino médio da literatura de modo descompromissado, tentando oferecer condições para que ele possa compreendê-la e fruí-la de maneira significativa e, gradativamente, crítica.

Pensando nisso, o grupo de pesquisa Literatura e ensino, reformulado em 2016 e integrado à linha "Leituras de literatura e formação do leitor", do grupo Leituras literárias: teoria crítica, análise e ensino, do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho, reuniu a produção do GP entre 2006 e 2008, no livro *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação* (2012).

O objetivo aqui é compartilhar o resultado da aplicação de uma sequência didática, disponível no livro em questão, junto a alunos do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Ourinhos/SP. A atividade foi elaborada a partir da metodologia apresentada por William Roberto Cereja no livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005). A aplicação evidenciou que a perspectiva dialógica pode oferecer contribuições significativas para a formação de leitores competentes e para a valorização estética do texto literário em sala de aula.

POR DENTRO DA PROPOSTA

O livro *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação* (2012) traz sequências didáticas fundamentadas em diferentes estratégias, entre elas, a proposta dialógica, de William Roberto Cereja, presente no livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura* (2005). Como se trata de abordagem pertinente para o professor interessado em realizar um trabalho diferenciado com a literatura e que busca instrumentalizar seu aluno para a sua leitura, Boberg e Stopa (2012) apresentam sua esquematização. Para as autoras, a força norteadora da proposta de Cereja (2005) está na aproximação entre as ideias de Mikhail Bakhtin, Antonio Candido e Hans Robert Jauss, como uma maneira de argumentar a favor da preservação da historicidade do texto, sem que isso aconteça em prejuízo da estética.

Conforme Cereja (2005), Antonio Candido adota um sistema dialético para analisar a literatura, levando em conta elementos externos e

internos das obras, além de imprimir em seus estudos o aspecto cultural. Já Bakhtin defende que o discurso na arte deve ser visto sob dupla perspectiva: relacionando à sua fatura a sua condição de produção. Às concepções dos dois é trazida a visão de Jauss sobre a literatura. O alemão a concebe como uma união entre a dimensão estética e a histórica, com um diferencial fundamental: ele trouxe o leitor para o centro dos estudos literários.

Entre semelhanças e diferenças, os conceitos dos teóricos podem ser uma opção para o ensino de literatura, pois os três se preocupam com os elementos internos e externos à obra, veem a historicidade do texto literário como algo não-linear e reconhecem o diálogo que a literatura mantém com outros tipos de arte. Tudo isso, com uma visão dialética do fenômeno literário. Dessa forma, o dialogismo é apontado como um procedimento de abordagem da literatura.

Cereja (2005) aponta a sincronia e a diacronia, ou melhor, o uso simultâneo das duas, como estratégia coerente à abordagem do texto literário em sala de aula, mostrando que elas não precisam ser excludentes e sim complementares. Basta que, conforme Jauss, se busque os pontos de intersecção entre ambas. Como a metodologia de Cereja (2005) é dialógica, compõe-se de idas e vindas entre os diversos textos escolhidos. Trata-se, portanto, de uma proposta cuja sistematização é um pouco mais complexa, por isso, o que se segue, é uma tentativa de demonstrar o seu encaminhamento, segundo proposição do livro de Boberg e Stopa (2012):

1º MOMENTO: escolha dos textos, com a preocupação de buscar, através do uso simultâneo da sincronia e da diacronia, pontos de intersecção que guiem a abordagem. Pode-se optar por dois caminhos:

- a) fazer um estudo comparativo entre textos de diferentes períodos e com diferentes enfoques; ou
- b) para aproveitar plenamente o que o texto oferece, não fazer uma abordagem prioritariamente por gêneros, por temas ou pela historiografia, e sim, um trabalho que deverá “[...] buscar caminhos apontados pelo próprio texto em suas relações dialógicas com outros textos”. (CEREJA, 2005, p. 166)

Escolha do ponto de intersecção:

- 1) por temas: a nacionalidade, a representação da infância, o negro, o amor, a adolescência, campo X cidade, dentre muitos outros;
- 2) por gêneros textuais: o conto, por exemplo, na perspectiva de autores com diferentes nacionalidades ou de

diferentes épocas; o mesmo procedimento para o romance e a poesia;

3) pela tradição ou pelo projeto estético: contraste entre diferentes autores que cultivaram o mesmo gênero com vistas a perceber a forma como trataram o mesmo tema; confronto entre autores que cultivaram gêneros diferentes, buscando entender como abordaram, por exemplo, a ironia; comparação entre as diferentes concepções da linguagem regional utilizada pelos autores; ou ainda considerar semelhanças e diferenças entre projetos estéticos de diferentes autores.

2º MOMENTO: como a preocupação é seguir os caminhos apontados pelo próprio texto, um desses deverá nortear as outras leituras, estimulando o diálogo. Eis os procedimentos:

a) analisar os textos de forma imanente, contextualizá-los e observá-los em seus aspectos externos;

b) realizar o processo de forma que os caminhos escolhidos fiquem bem claros para o aluno;

c) tomar um texto como ponto de partida para movimentos de leitura diacrônicos (de trás para frente ou vice-versa) e sincrônicos, aproximando autores de diferentes épocas com semelhanças em seus projetos estéticos;

d) destacar quais as alterações em relação à recepção da crítica e do leitor que o deslocamento espaço-temporal causa;

e) ressaltar como cada época literária via de forma diferente os modos de produzir os gêneros, ou abordar os temas, além das mudanças de concepção do que seja tradição literária.

3º MOMENTO: para fugir ainda mais de uma abordagem convencional, sugere-se ampliar a proposta com inclusão de músicas, filmes, peças teatrais, em consonância com a intersecção escolhida. São os passos:

a) analisar como diferentes linguagens artísticas estabelecem relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos ou inseridos na tradição;

b) observar como o corte sincrônico proporciona outros cortes no antes e no depois da diacronia.

Ao final da exposição, o autor comenta que a opção do professor por

uma das vertentes da metodologia – tema, gênero, tradição – não deve ser entendida como um roteiro inflexível, pois tendo o docente uma postura aberta, o que importa é que haja uma leitura pertinente do texto e a sua contextualização no âmbito da literatura e da própria cultura a que ele se agrega.

POR DENTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática selecionada se intitula “A poética trovadoresca: entre Manuel Bandeira e as cantigas de amor”. Ao lado de outras três, ela se configura como um modelo de aplicação da Proposta Dialógica em sala de aula. Conforme já foi mencionado, esta foi desenvolvida com alunos da terceira série do ensino médio de uma escola da rede de ensino estadual, localizada em Ourinhos/SP.

Tal sequência é apresentada no livro *Leitura literária na sala de aula*: propostas de aplicação passo a passo, com linguagem bastante didática. Sumariamente, conforme propõem Boberg e Stopa (2012), a primeira ação na esfera de sua aplicação é a seleção do texto central a ser abordado, nesse caso, o poema “Cantar de amor”, de Manuel Bandeira, composto à moda trovadoresca. Foi utilizada versão presente na sequência didática em discussão. Tal poema pode chamar a atenção porque foi escrito em galego-português, por um poeta modernista, procedimento estético que pode surpreender os alunos. Nele, o sentimento de alegria transforma-se em dor, e a única saída que este homem encontra para sanar seu sofrimento é a morte.

De acordo com as pesquisadoras, partindo do ponto de intersecção por gêneros, depois de feita a leitura, o professor poderá levantar questionamentos acerca dos elementos trovadorescos que compõem a poesia, para que os alunos comecem a lembrá-los, posto que, provavelmente, a classe já tenha tomado conhecimento do Trovadorismo. Boberg e Stopa (2012) lembram que esse período literário, tradicionalmente, tem feito parte do conteúdo programático da primeira série do ensino médio. E sugerem, para facilitar a pesquisa, que seja fornecido aos alunos um quadro sintético com as principais características das cantigas de amor, a fim de auxiliá-los na identificação dos elementos. No livro, é apresentado um exemplo de esquema que o professor pode utilizar para o desenvolvimento desse tópico.

Boberg e Stopa (2012) assinalam que a maioria dos elementos disponíveis no quadro está presente no texto de Bandeira, constatação que permite afirmar que o poema corresponde às características de uma cantiga de amor, embora escrito por um modernista. Nesse momento, é aconselhado aos docentes que construam um quadro de respostas dos alunos, que devem ser transcritas pelos estudantes para melhor fixação do conteúdo, além de

servir como material de apoio posteriormente.

Após a análise do primeiro texto, deve ser introduzido o segundo, o qual é referenciado por Bandeira na epígrafe de seu poema. Trata-se de uma cantiga de amor de D. Dinis, o rei-trovador português, que viveu entre 1261 e 1325, e está disponível na sequência didática em tela. Com isso, pretende-se levar os estudantes a observar como diferentes autores de diferentes épocas trataram o mesmo estilo, abordando os textos pelo ponto de intersecção do projeto estético.

Nesse momento, as autoras sugerem que o professor faça uma breve recapitulação sobre a personalidade de D. Dinis e o contexto em que viveu, para melhor situar o aluno no tempo e no espaço. Ainda que o docente possa apresentar o texto original, escrito em galego-português, recomenda-se, para evitar procedimentos exaustivos, que seja trabalhado com sua tradução, com vistas a não desestimular o aluno.

A partir de então, devem ser adotados os mesmos procedimentos de leitura utilizados com o texto anterior: uma primeira leitura, para tomar conhecimento do texto, e a leitura crítica, identificando os elementos da poesia trovadoresca ali presentes, exemplificando-os, sempre que possível, por meio de fragmentos da cantiga. As autoras esperam que os alunos percebam as sutilezas que são apresentadas pelo professor, e que ficam mais claras quando se chama a atenção para o tom melancólico e triste da primeira cantiga (o sofrimento de amor), enquanto a de D. Dinis é marcada pela alegria de amar.

Dando prosseguimento à sequência didática, chegamos ao terceiro momento da proposta. Boberg e Stopa (2012) propõem que o docente escolha a música “Apenas mais uma de amor”, de Lulu Santos, e apresentam alguns versos da composição. Sua abordagem se justifica, porque embora seja uma canção contemporânea, guarda semelhança temática com os demais textos, e também trata do amor ideal. Do ponto de vista de ambas, os alunos perceberão os grandes saltos na temporalidade e farão leituras dialógico-sincrônicas, englobando e reconhecendo os pontos de similaridade e alteridade que perpassam as três composições.

Nesse momento, as pesquisadoras sugerem que o professor ouça e interprete a música com a classe. Depois, solicite aos alunos que estabeleçam os pontos de semelhança e prováveis diferenças que ocorrem entre a música e as cantigas, como algumas características que perduram ao longo do tempo e estão presentes, inclusive, na progressão que os títulos dos textos sugerem: “Cantiga de amor”, “Cantar de amor” e “Apenas mais uma de amor”, corroborando a permanência da tradição de tratar do amor como tema, cuja origem está exatamente nas cantigas de amor medievais.

Para conclusão do método, Boberg e Stopa (2012) recomendam que o docente proponha aos estudantes que identifiquem outros textos que

dialogam entre si, e apontem as semelhanças presentes entre eles, construindo um quadro comparativo. Desse modo, na ótica das pesquisadoras, o aluno assimilará, aos poucos, a possibilidade de retomar os textos, colocá-los em diálogo, por via de perspectivas diacrônica e sincrônica da literatura.

POR DENTRO DA RECEPÇÃO DOS ALUNOS

Após a aplicação da sequência didática proposta por Boberg e Stopa (2012), os estudantes foram convidados a avaliar, de forma escrita, as atividades desenvolvidas. A intenção dessa proposição foi investigar a recepção de modo a poder levantar dados para avaliar o efeito, a viabilidade e a relevância dessa sequência didática para o processo de formação leitora. Cabe informar que alguns responderam às questões individualmente; outros optaram por respondê-las em dupla ou em pequenos grupos. As respostas não possuem identificação de autoria. Esse procedimento foi adotado com vistas a conceder a seus autores maior liberdade de expressão durante seus registros.

Investigar como os alunos recebem e avaliam as metodologias desenvolvidas em sala de aula pode ser um importante termômetro para o docente, posto que essa estratégia pode acenar se ele está na direção certa (ou não), bem como oferecer pistas para (re)formular os encaminhamentos metodológicos. Desse modo, para a realização desse levantamento, foi proposto que os estudantes discorressem acerca de quatro aspectos. A saber: apontamento das semelhanças e diferenças observadas nos três textos; indicação dos pontos negativos e positivos das atividades realizadas; registro sobre ter gostado ou não da atividade, com as devidas justificativas; e sinalização do aspecto mais relevante da sequência didática implementada.

Convém informar que determinadas questões tendem a valorizar a subjetividade dos alunos, o que fica evidenciado, em especial, quando eles são convidados a registrar se gostaram ou não das tarefas realizadas. Outras, ainda que mantenham espaço para a subjetividade, estão centradas no encaminhamento metodológico a que os alunos foram submetidos. A indicação das semelhanças e diferenças dos três textos, por exemplo, pode indicar se os alunos se apropriaram (ou não) do conteúdo trabalhado durante a sequência didática. Vale lembrar que o seu objetivo central é aguçar nos estudantes a percepção de diálogo entre os textos literários, por meio de perspectivas diacrônica e sincrônica.

Ainda que consideradas certas contradições e desordens em determinadas respostas, de modo geral, essas evidenciam que os estudantes foram capazes de compreender as sutilezas dos textos explorados em cada etapa do trabalho desenvolvido. Todas as respostas analisadas indicam a

abordagem do tema amor, como a principal semelhança entre os textos. A predominância da voz masculina, a valorização da figura da mulher e o sofrimento do homem, igualmente, aparecem nas respostas como ponto semelhante entre os textos, conforme é possível observar nos trechos que seguem³:

Semelhanças: os três textos estão na voz masculina, trata a mulher com ar de superioridade (mha senhor texto 1/ mia senhor texto 2) e falam de amor. Diferenças: Texto 1: sofrimento amoroso (coita). Texto 2: estado de graça e alegria por amor. Texto 3: amor platônico (somente um sabe).

Os textos demonstram respeito à mulher e ela é sempre super valorizada, envolvendo amores platônicos e o sofrimento de um homem por um amor não correspondido.

No que tange às diferenças, o modo como os três autores se relacionam com o sentimento amor é o ponto de destaque nas respostas dos alunos, sutilezas que foram bastante exploradas nas análises comparativas realizadas na esfera da sequência didática em questão. Tal percepção foi esperada pelas autoras, como podemos notar na citação seguinte: “Os alunos perceberão os grandes saltos na temporalidade, e farão leituras dialógico-sincrônicas, englobando e reconhecendo os pontos de similaridade e alteridade que perpassam as três composições” (BOBERG; STOPA, 2012, p. 86). As duas respostas que seguem ilustram essa constatação:

No primeiro texto “Cantar de amor”, de Manuel Bandeira, o eu lírico sofre de um amor não correspondido, onde ele deixa claro que se não conseguir o amor de sua amada o que restará a ele é a morte. Já no segundo texto, “Cantiga de amor”, a voz poética é feliz. Ele não se preocupa se o seu amor é correspondido ou não. Na canção de Lulu Santos “Apenas mais uma de amor”, o autor não se importa se vai receber o mesmo que sente pela sua amada, e se isso não acontecer ninguém precisa saber e ele esquecerá o seu grande amor. Nos três textos, os autores falam de seus grandes amores, e nenhum deles diz que amor foi correspondido.

A semelhança é que todos eles falam de amor, mas há uma diferença nesses textos. Quando falamos amor, todos pensam

³ As respostas dos alunos sofreram correções ortográficas e, em alguns casos, de pontuação.

que é algo mais comparado a alegria de um amor correspondido, mas não. No texto 1, por exemplo, fala de um sofrimento, o sofrimento de um amor que provavelmente não é correspondido e o que lhe resta é nada mais, nada menos, do que a morte. Já o texto 2, fala da alegria de amar. D. Dinis idealiza a mulher, ele imagina uma mulher que na verdade não existe. E na música Lulu Santos conta a história de um amor platônico, que se não for recíproco, ele irá esquecer amanhã.

De forma genérica, houve pouca variação nas respostas dos estudantes no que diz respeito às diferenças dos textos. A maior parte delas está centrada na maneira como o eu lírico de cada texto se relaciona com o sentimento amor. Esse levantamento acena para o papel do professor mediador no processo de desenvolvimento dessa sequência didática. As pesquisadoras reforçam que as sutilezas dos textos poderão ser percebidas mais claramente pelos alunos à medida que o docente for levando-os a perceber “o tom melancólico e triste da primeira cantiga (o sofrimento de amor), enquanto a de D. Dinis é marcada pela alegria de amar” (BOBERG; STOPA, 2012, p. 86). Os apontamentos supracitados sinalizam os aspectos destacados pelas autoras.

No que se refere aos pontos positivos e negativos, estes apareceram nas respostas dos estudantes de modo mais variado. Mesmo que eles tenham tido acesso à tradução dos textos 1 e 2, o projeto estético dos dois poemas, sobretudo, no que concerne à manipulação da linguagem, é citado como o principal aspecto negativo. Outros apontaram como fator de negatividade a maneira como os autores lidaram com a temática amorosa em seus textos. No trecho que segue, a título de exemplificação, o(a) autor (a) refuta os três textos.

Um aspecto negativo é que no texto 1, o autor poderia ter dado a oportunidade do eu lírico ser correspondido, no texto 2, não foi legal a forma como foi escrito, e ambos dificultaram muito a leitura. Na música não gostei do que ela quer passar para a pessoa, como se não quisesse que acontecesse um amor, representa uma ironia: “Pois que seja fraqueza então”.

Para alguns dos jovens participantes, os textos são de difícil compreensão e salientam que muitos alunos só conseguiram entendê-los com a mediação da professora, o que, na visão de alguns, tornou as atividades cansativas. Essa nuance pode ser vislumbrada na resposta a seguir: “As atividades foram cansativas, com palavras desconhecidas e complicadas, como, por exemplo, o texto 1, pela linguagem galego-português.” O mesmo,

como já era previsto, não ocorre com a recepção da música “Apenas mais uma de amor”, de Lulu Santos. Tal ocorrência pode ser justificada pela proximidade temporal e espacial entre o produtor/compositor e receptores/estudantes. O depoimento que segue é representativo dessas afirmações:

Pontos positivos: Texto 3 está claro, conseguimos ler e entender sem ajuda de ninguém. Pontos negativos: textos 1 e 2 não consegui interpretar direito, pois a dúvida sobre o amor e o modo que o autor escreveu é meio complicado de entender, são textos escritos com palavras difíceis de se ler. Tivemos ajuda da professora, pois estava escrito em línguas diferentes.

Quando o(a) estudante afirma que os textos foram escritos em “línguas diferentes”, ele(a) certamente deve estar se referindo ao galego-português. Vale notar que esse aspecto chamou bastante a atenção dos alunos. Para muitos, esse idioma revelou-se como novidade. Essa ocorrência pode ser explicada pela configuração do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens*, códigos e suas tecnologias que, a partir do momento em que começou a ser implantado, em 2008, tem dado sinais de que intenciona romper com o ensino da literatura pela via da historiografia. A proposta é desenvolver um estudo dando ênfase mais na produção literária brasileira do que na portuguesa. Nesse sentido, contrariando as previsões de Boberg e Stopa (2012), os estudantes, aparentemente, não tinham conhecimento do Trovadorismo.

Na perspectiva de vários estudantes, apesar das dificuldades de compreensão, esse contato foi importante, pois possibilitou a aproximação com as raízes da língua portuguesa. Assim, um(a) aluno(a) escreve: “A linguagem pode até ser um aspecto negativo, mas ao mesmo tempo positivo, porque estará nos ensinando mais sobre a origem de nossa língua.” E ainda:

A atividade realizada tem sua importância para os alunos, nos fazendo pensar, refletir e ter contato com um conteúdo diferenciado. Por exemplo, o uso do galego-português é algo que nós não conhecemos. No princípio tivemos dificuldades, depois da tradução fomos observando os sentidos e compreendendo melhor a obra.

Além desse aspecto, os estudantes destacam o conhecimento cultural adquirido durante o desenvolvimento da atividade e fazem comparações entre o comportamento da sociedade contemporânea, e média. As respostas abaixo confirmam essa afirmação:

Com essa atividade nós adquirimos mais conhecimento e desenvolvimento cultural, já que hoje o amor que sentimos é escancarado, todos sabem o que você sente pela pessoa ao olhar e pela maneira de se comportar. Já no século 13, o amor era mais contido e os homens tratavam as mulheres com mais seriedade.

Nos textos podemos notar que naqueles tempos os homens tratavam a mulher com respeito, e hoje não é assim. E se compararmos o texto 2 com a música, hoje não é a mesma coisa. Na música a mulher não é idealizada, ele a trata com normalidade.

Com certeza essa atividade ajuda no desenvolvimento do aluno, pois mostra outro mundo pelo qual eu não vivi. Coisas que faz eu ver o mundo de uma forma diferente, saber lidar com palavras que não faz parte do meu dia a dia, ou até mesmo por eu não gostar desses tipos de textos "sobre amor". Jamais passaria pela minha cabeça o que é uma "cantiga", pois hoje não se usa essa palavra, e sim "canções" e que os poemas estão ligados às cantigas.

Cabe destacar, no último depoimento, a relação de alteridade proporcionada pela comunicação literária. Ao comentar o efeito de ter entrado em contato com textos distantes de seu horizonte de expectativas, o(a) estudante revelou, em sua resposta, uma das funções da comunicação literária, segundo Candido (1972), que é o conhecimento de si e do outro. A resposta revela a ampliação da visão de mundo de quem a escreveu frente às atividades desenvolvidas na sequência didática proposta por Boberg e Stopa (2012).

A possibilidade de as atividades poderem ajudar os estudantes a terem um desempenho melhor em exames, como o Enem e os vestibulares, também foi apontada como um elemento positivo. Esse lado mais pragmático da atividade aparece no depoimento seguinte: "Muito maravilhoso, aprendemos muito com essas lições para a prova do ENEM e para a faculdade também."

Dando continuidade à análise, na visão dos alunos, o trabalho realizado com a música de Lulu Santos é o elemento mais marcante na esfera das atividades desenvolvidas na sequência didática em questão. Mesmo que, com outros termos para os avaliadores juvenis, a possibilidade de refletir de modo mais sistematizado sobre uma canção atual tenha dado a eles suporte

teórico para efetuarem outras análises. A passagem que segue acena para essa afirmação:

Eu já conhecia a música, mas não tinha visto ela dessa maneira. Conforme a professora foi falando os versos por etapa, eu pude perceber a história que a música conta e o verdadeiro sentido dela, pois eu ouvia por ouvir, nunca parei para pensar. Achei muito importante para poder parar pra pensar e analisar mais músicas, que talvez no nosso dia a dia passa despercebido.

O diálogo estabelecido entre as cantigas medievais com a música e o poema contemporâneos igualmente é indicado como um ponto a ser destacado. Do mesmo modo, a forma respeitosa como o homem se dirige à figura feminina na cantiga de amor também chamou a atenção dos alunos:

O que mais me marcou nas atividades foi o modo como os homens viam e respeitavam as mulheres naquela época. Viam as mulheres com ar de superioridade. Mulheres tinham valores, eles amavam e não tinham vergonha de mostrar isso nas suas "cantigas". A música do Lulu Santos, por ser uma canção bem conhecida, foi a que mais me encantou, por eu saber cantar. Passei a entender o que a música gostaria de mostrar, e eu nunca percebi.

Descobrimos que a poesia atual é parente da cantiga de amor e que as cantigas de amor são referidas às mulheres e ao amor, gostei porque descobri uma coisa nova.

De forma genérica, os apontamentos evidenciaram que os alunos gostaram da sequência didática, principalmente pelo conhecimento proporcionado. Apesar disso, respostas contrárias a essa afirmação também apareceram. A já mencionada dificuldade de compreensão dos textos 1 e 2 é a principal razão para não a terem apreciado. Para eles, esse fato deixou a análise cansativa.

O QUE FICA?

A análise da recepção que os alunos tiveram da sequência didática elaborada por Boberg e Stopa (2012), a partir da Proposta Dialógica, idealizada por Cereja (2005), sinalizou que a sua aplicação é viável e relevante. Os aspectos desfavoráveis que foram apontados tendem a revelar

mais uma defasagem no processo de formação leitora dos estudantes do que, necessariamente, uma falha na sequência. Isso porque os alunos estão matriculados na última série do ensino médio, etapa que já deveriam ser capazes de compreender o projeto estético de uma cantiga de amor, mesmo que com o auxílio de um glossário. Vale observar que as críticas recaíram, majoritariamente, sobre a linguagem do texto já traduzido. Da mesma maneira, cabe ressaltar que essa constatação corrobora os baixos índices de proficiência leitora declarados pelos mais variados sistemas de avaliação externos nessa fase de ensino.

Em contrapartida, o depoimento de vários alunos revela o caráter desafiador da atividade. Conforme revelam os estudos de Vygotsky (2003) sobre a evolução das funções psicológicas, esse procedimento é crucial para o desenvolvimento do indivíduo. Um(a) aluno(a) escreve assim: “Gostei, pois vi que para aprender tem que seguir em frente mesmo que tenha obstáculos. Por mais que a escrita estivesse difícil, conseguimos chegar ao fim.” Nesse sentido, a sequência didática em questão conseguiu, por meio da aquisição de conhecimentos científicos, culturais e literários, proporcionar, àqueles que aceitaram o desafio proposto, desenvolvimento intelectual. Cabe reiterar a importância do professor mediador nesse processo de construção da atividade significativa, que ficou bastante latente nos apontamentos dos estudantes.

Nesse contexto, vale a pena ainda chamar a atenção para o depoimento de um(a) aluno(a) que afirmou não gostar das atividades realizadas. Em sua visão, considerou o trabalho muito cansativo:

Particularmente, eu não gostei, pois é algo cansativo e essa atividade gerou pouca participação da sala. Com isso tornou desinteressante para alguns alunos. Mas pensando pelo lado positivo, a maneira como se aborda o sentimento e como mostrou o tratamento com as mulheres deixou uma discussão do que é moderno, e como essa modernidade mudou tudo, tanto na evolução da escrita como na humanidade. Essa atividade deixou em mim uma nova maneira de pensar. Aprendi que diante de algo diferente, antes de criticar ou dizer que não entendi, é necessário saber sim o significado e principalmente saber de onde e como surgiu, e o melhor de tudo é perceber toda a mudança na educação e a transformação no comportamento e saber que a questão do respeito, a diferença social e o amor sempre existiu. A poesia acompanhou todo esse comportamento evolutivo.

as reflexões tecidas pelo(a) estudante acerca de seu processo de aprendizagem elucidada que, tanto Boberg e Stopa (2012) quanto Cereja (2005), conseguiram atingir seus propósitos. As pesquisadoras porque, entre outros anseios, desejavam que os alunos conseguissem estabelecer pontos de semelhanças e diferenças entre os projetos estéticos dos textos analisados, bem como que pudessem perceber a continuidade da tradição nas produções literárias modernas. A permanência da tradição de tratar o amor como tema, cuja origem está nas cantigas medievais, é um exemplo disso. Não se pode negar que essa percepção está sinalizada nos apontamentos supracitados.

No que tange aos escopos de Cereja (2005), sua proposta, ao unir diacronia e sincronia, possibilita uma análise centrada no texto literário, sem descartar a importância do contexto histórico-social e cultural em que ele foi produzido, como também não deixa ausente as particularidades de quem o produziu. A metodologia proposta por ele está em consonância com o que propõem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Em linhas gerais, esse documento preconiza que o estudo das condições de produção deve estar subordinado à apreensão do discurso literário. Portanto, as respostas dos estudantes, em maior ou menor grau, evidenciam que a perspectiva dialógica pode contribuir significativamente para a formação de leitores proficientes e para a valorização estética do texto literário, possibilitando aos alunos, ao mesmo tempo, a fruição e o desenvolvimento da criticidade.

REFERÊNCIAS

BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues; STOPA, Rafaela. *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba: CVR, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 806-9, set. 1972.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São*

Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Data de recebimento: 5 maio 2020

Data de aprovação: 10 jun. 2020