

**A LEITURA LITERÁRIA E O
MÉTODO RECEPCIONAL: POSSIBILIDADES
DE RECEPÇÃO DAS OBRAS “A CRUZADA DAS
CRIANÇAS”, DE BERTOLT BRECHT, E
“FUMAÇA”, DE ANTÓN FORTES**

*The literary reading and the recepcional method: possibilities of
reception of the books: “A cruzada das crianças”, by Bertolt Brecht,
and “Fumaça”, by Antón Fortes*

*Alexandre Leidens¹
Fabiano Tadeu Grazioli²*

Recebido em: 19 abr 2016

Aceito em: 23 jul 2016

RESUMO

Este trabalho procura elucidar o Método Recepcional para o ensino de Literatura no Ensino Médio, abordando-o tanto em uma perspectiva teórica quanto prática e, posteriormente, propondo uma sequência didática a partir das orientações do método ancorada em fatos históricos tratados pela literatura, tematizados na Segunda Guerra Mundial e no Holocausto. Para isso, são discutidos os pressupostos teóricos do método, bem como as justificativas e fundamentos para sua aplicação, subsidiando-se da Estética da Recepção e tendo em vista a formação leitora coerente, sistemática e assistida do estudante por meio da ampliação do seu horizonte de expectativas. Acredita-se que apresentar uma proposta didática a partir do método, visando à emancipação dos estudantes e

1 SESC - Serviço Social do Comércio - Unidade de Francisco Beltrão. Licenciado em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Orientador de atividades: Letramento, no SESC de Francisco Beltrão. E-mail: xandyleidens@hotmail.com.

2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Doutorando em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela mesma instituição. Professor do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS. E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br.

utilizando-se de temas que lhes despertam interesse seja um quesito facilitador para o professor e fundamental para os estudantes entenderem como e porque a leitura e recepção literária são importantes.

Palavras-chave: Método Recepcional. Horizonte de Expectativas. Leitura Literária.

ABSTRACT

This work seeks to elucidate the Recepcional Method for Literature teaching at High School. It approaches the matter both in theoretical and in a practical perspective. Then, it proposes a didactic sequence from the method based on the orientation of it. This work is anchored in historical facts presented by the Literature in which they talk about World War II and the Holocaust. Thus, it is discussed the theoretical assumptions of the method as well as the reasons and grounds for its application. This work brings about a contribution from the Aesthetics of Reception and it has as an objective a consistent reader training, in a systematic and assisted way. So, the student is able to open his horizon of expectations. It is believed that presenting a didactic proposal from the method aims the emancipation of the students and it uses themes which call their attention. This is a facilitator item for the teacher and mainly for the students understand how and why reading and the Literary Reception are important.

Keywords: Recepcional Method. Horizon of Expectations. Literary Reading.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o ensino de Literatura está ligado a uma perspectiva positivista, com forte teor histórico e social, baseando-se, geralmente, em uma visão unívoca dos fatos, das obras, das correntes e escolas literárias, dos cânones, da Literatura em si. Por essa razão, não causa espanto o pouco – ou nenhum! – espaço dado, nas escolas brasileiras, ao Método Recepcional, sistematizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) e difundido por meio da obra “Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas”.

No Ensino Médio, principalmente, não é comum a adesão dos estudantes à leitura e às discussões literárias, bem como à busca pela

leitura, sobretudo a dos clássicos da Literatura, tanto brasileira como estrangeira. A metodologia predominante hoje em dia para o ensino de Literatura tende a criar uma visão maniqueísta dos livros literários, dada a forma como são tratados os clássicos ou os autores de leitura “obrigatória” em sala de aula. De um lado, a obrigatoriedade que faz os jovens enxergarem obras de qualidade estética como enfadonhas, rançosas, chatas, velhas e de leitura complicada, que servem apenas para situar-nos em alguma época da história e para passar de ano ou no vestibular. De outro, e sobretudo pela falta de contato com elas no Ensino Médio, as demais obras, preferencialmente as contemporâneas, que aos olhos dos estudantes parecem ser mais apetecíveis à leitura e ao deleite, seja pela temática, seja pela linguagem.

A problemática no ensino da literatura, contudo, não tem origem somente quando o estudante inicia o Ensino Médio. A literatura infantil e juvenil, no Ensino Fundamental, muitas vezes aparece ligada a atividades pedagógicas que objetivam apenas ensinar algo ou alguma virtude às crianças de modo padronizado, sem sequer especular sobre a importância da leitura de obras com valor literário para o seu desenvolvimento humano e intelectual. Essa visão, totalmente ligada a uma dimensão utilitária da literatura na escola, culmina, no Ensino Médio, com a metodologia que apontávamos acima, e, por meio de uma metodologia do Ensino da Literatura fracassada na Educação Básica, o jovem brasileiro passa pela escola sem se beneficiar, de fato, da leitura literária. Outro entrave encontramos nesse contexto ao percebermos que, embora muitas proposições sejam desenvolvidas, aplicadas e divulgadas, são poucas as que saem do meio acadêmico e chegam até a escola, que se mantém aquém de muitas possibilidades de aperfeiçoamento na metodologia de ensino de literatura.

Não podemos negar que, nas últimas décadas, professores, estudiosos e pesquisadores começaram a defender o espaço privilegiado que a Literatura Infantil e Juvenil tem por direito, seja na escola, seja no mercado editorial. Subsidiando essa afirmação, existem, hoje, diversas pesquisas que revelam ser a obra literária muito mais eficaz para o crescimento do jovem leitor do que livros infantojuvenis que sustentem um tom normatizador e conformador. Também não ficaram, os pesquisadores, apenas questionando e avaliando a consistência e o

valor literário da obra que é apresentada ao leitor. Foram além, criaram metodologias para o trabalho com a literatura em sala de aula. Um exemplo disso é a obra já citada, na qual as autoras se empenharam em elucidar cinco métodos para o Ensino da Literatura, os quais podem ser utilizados em qualquer nível de Ensino. São eles: Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, Método Comunicacional e Método Semiológico. O conhecimento da obra e, portanto, dos métodos é, a nosso ver, fundamental para as ações de qualquer mediador de leitura, principalmente os licenciados em Letras e Pedagogia.

O foco deste trabalho é o Método Recepcional, como já anunciado. No decorrer das próximas páginas elucidaremos tal método e buscaremos em aspectos fundamentais da Estética da Recepção – principalmente a partir dos estudos de Regina Zilberman (2012) – a explicação de sua base teórica. Na sequência, proporemos uma exemplificação de aplicação do método em questão, seguindo as etapas arroladas por Aguiar e Bordini, utilizando-nos das obras “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht, e “Fumaça” (2011), de Antón Fortes, esta última distribuída às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola, edição 2014. Essas obras tematizam a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, temas de relevância histórica inquestionável para o jovem leitor e que flertam com o Método Recepcional na sua proposta, nos seus princípios.

As análises apresentadas neste artigo possuem abordagem qualitativa, sendo de natureza aplicada, propondo saberes para aplicação prática. Quanto ao objetivo proposto, o estudo enquadra-se como exploratório-descritivo e o procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de conhecimentos já produzidos para explorar o *corpus* do estudo: as obras “A cruzada das crianças” e “Fumaça”.

MÉTODO RECEPTIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Uma obra literária não é apenas um índice para uma análise ou contextualização histórica. Portanto, não deve ser trabalhada como se isso fosse. Embora possa ser utilizada para conhecimento, pesquisa e

desenvolvimento histórico, a obra literária é muito mais do que apenas uma fotocópia de sua época: ela pode atravessar o seu espaço-tempo para ganhar sentidos vários e até adversos, de acordo com a recepção, visão e postura do leitor. Ainda assim, devemos ressaltar que ela já é uma leitura dentre muitas do seu tempo, praticada pelo autor, que pode ou não ter sido fiel aos hábitos e costumes de então, pode ou não ter inserido ou omitido alguns aspectos que considerou desnecessários para a obra escrita. Enfim, se puséssemos a obra literária apenas como um constructo histórico, estaríamos descartando todo o seu valor literário, estaríamos deixando-a nua, como se não precisasse que nós a completássemos, a vestíssemos e, posteriormente, em uma nova leitura, trocássemos a sua vestimenta, pois a obra nunca está completa, de tal forma que, a cada leitura, podemos vesti-la de forma diferente, enxergá-la de maneira até oposta. É esse aspecto que não pode ser esquecido no ensino de literatura e que é deixado de lado quando a observamos apenas historicamente. A obra é um pequeno recorte do real que deve ser considerada pelo valor que tem em si, como obra, como texto, como a arte da palavra, em todos os níveis de ensino.

O texto, na obra literária, atua como um mediador entre o leitor e o mundo. No movimento de leitura de uma obra, o indivíduo passa por um processo inevitável: o de se desligar automaticamente do mundo real e adentrar, desde que ele esteja preparado e aberto para isso, o mundo da ficção, da literatura. Isso evidencia uma substituição momentânea da realidade, na qual o real deixa de ser o mundo em que o leitor vive e está familiarizado ou acostumado para imergir no mundo da ficção, que ele adentra sem conhecer. Imerso nesse novo mundo, o indivíduo começa a perceber, a observar, a analisar o universo apresentado pela obra, o recorte que o autor fez do real. À narrativa, à obra literária, cabe a característica de maior eficiência no trato, na transformação, na reconfiguração do real. O leitor, então, atua de forma a afastar-se do mundo real, renegando-o pelo breve momento da leitura, de maneira que esse distanciamento traça uma expectativa de leitura do mundo mais interessante do que a real.

Em outras palavras, embora a obra escrita, de um lado, signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto,

denegrindo as qualidades deste ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade (ZILBERMAN, 2012, p. 18).

Sendo assim, o ato da leitura indica a possibilidade de o indivíduo viver, observar e analisar a realidade através de uma perspectiva de mundo diferente da sua, desconhecida até então e encontrada no texto. Ele abandona, pelo tempo da leitura, a sua própria disposição e passa a se preocupar com algo que nunca experimentou, de modo a vivenciar a alteridade com protagonismo, sem perder, no entanto, as orientações do seu plano de fundo: o real (ZILBERMAN, 2012).

Mesmo abarcando essa entrada em outro mundo, mais valioso e menos efêmero, que é o da literatura, não pode o leitor, de forma alguma, assumir uma postura de passividade perante o texto. Esse é um pressuposto fundamental para a leitura, tão importante quanto estar aberto e preparado para entrar no mundo da ficção. O leitor que se mantém passivo diante de uma obra literária não colabora para que ela se complete, fica inerte em frente a um mundo que precisa de sua participação, de sua manifestação. Se retomarmos a metáfora utilizada anteriormente, esse leitor é justamente o indivíduo que deixará a obra nua, não a vestirá, nem fará esforço para isso. Vestir a obra é completá-la. Ademais, da mesma maneira que uma vestimenta não é perfeita para todos os momentos, a obra literária também nunca estará completa nem será definitiva – sempre poderão existir novas possibilidades de leitura a partir do texto escrito.

Percebemos, dessa maneira, a amplitude e a fundamentação primeira de uma obra literária. Não sendo ela uma trama fechada e intransitiva, embora imutável enquanto projeto escrito, não faz outra coisa senão fornecer apenas rotas e sinais ao leitor, de tal modo que ele deve segui-los e, na medida do possível, desvendá-los. O texto, então, depende dessa disponibilidade do indivíduo em reunir os aspectos que lhe são dados, desenvolvendo uma sequência ou um encadeamento de imagens e acontecimentos que termina na construção do significado da obra. Isso acontecerá na imaginação do leitor, após ele “absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente” (ZILBERMAN, 2012, p. 44). Essas aberturas para a

inserção e movimentação do leitor dentro do contexto do mundo da ficção são exatamente os fatores decisivos no que tange à completude de uma obra; entretanto, a sua abertura é de tal modo perene e eficaz que o leitor pode completá-la de maneira adversa em uma segunda leitura, ou ainda em uma terceira, e assim sucessivamente.

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro, se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar no preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (ZILBERMAN, 2012, p. 43).

Necessário para que isso aconteça é, também, uma observação, análise e reflexão do leitor. Muito embora essa ação possa pender a um reflexo incondicionado, ele deve realizar a leitura, ou as leituras, observando a maneira de pensar ou de agir do personagem frente aos problemas ou conflitos que o afligem, avaliando o modo como a trama se desenha, os embates presentes na história e a maneira como se encaminham para o desfecho, o modo com que estão escritos, a sintaxe, a utilização das palavras. O leitor pode, inclusive, se colocar no lugar do outro, nesse caso, tanto do personagem como do escritor, questionando as ações e os acontecimentos dentro da história, seja na amplitude que forem. Baseando-se na série de reflexões que são possíveis a partir da leitura literária, o indivíduo, ainda, pode perceber que faz parte de um sistema que tem seus problemas e que está ligado direta ou indiretamente com as mazelas e infortúnios sociais, podendo o leitor, também, se notar como protagonista ou antagonista nesse meio.

O Método Receptional trabalha com essa abertura para leituras das mais diversas, desde que permitidas pelo texto, e vai além, estimula uma receptividade cada vez maior de textos literários e de complexidade crescente. Esse Método, diferentemente das metodologias correntes,

acredita no relativismo histórico e cultural, bem como na mutabilidade dos objetos, dentre eles, a obra literária. Como pré-requisito, o Método Receptional reconhece o texto escrito para além do seu valor histórico e social, mas sim literário, além de prezar pela participação e capacidade do leitor em empreender as mais diferentes leituras e interpretações do texto literário.

Segundo os teóricos da Escola de Constança, a recepção é tida como uma “concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação de estética da recepção” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82). Ingardem e Vodicka iniciaram os estudos na perspectiva apontada. Ingardem, conforme destacaram Aguiar e Bordini (1993), afirma que a obra literária é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada por pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais. Durante a leitura ou a escrita esses pontos são atualizados e tornam-se objeto estético do leitor. Vodicka, também em conformidade com as autoras citadas, se ocupa de aspectos relacionados à sensibilidade, acredita ele que a obra seja um signo estético que se volta ao leitor e que exige uma reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender como a obra se concretiza.

A concretização, nesse caso, seria operada por meio de avaliações que o leitor atribui à obra-signo em sua consciência a partir de determinada norma estética vigente. Por isso, as concretizações de um texto se modificariam constantemente, segundo a sociedade avaliasse naquele momento a obra e seus lemas e procedimentos estruturais (VODICKA apud AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82).

Percebemos que o sistema estético em voga no momento inter-vém claramente no julgamento do leitor sobre a obra, atuando como um agente influenciador nas decisões e até nas leituras então possíveis; entretanto, como esse modelo estético se modifica com o tempo, as avaliações do leitor tendem a mudar também, na medida em que isso acontece. Vodicka, dessa forma, corrobora a defesa da perspectiva da mutabilidade dos objetos, antes mencionada.

As ideias de Vodicka renderam outros estudos e foram reestruturadas posteriormente. A concretização como um processo de

interação entre o leitor e o texto foi retomada por teóricos posteriores. O texto é uma pauta, então todo o não dito e o que foi omitido estabelecem espaços cujo leitor deverá interferir, criando e dialogando com o texto, sem que nenhum dos dois se sobreponha ao outro. Todavia, esse é um diálogo incerto, pois a obra não permite que o leitor saiba o quanto são acertadas as suas apreensões sobre ela.

Sob esse aspecto, Iser (1996) trabalha com a possibilidade de se criar um quadro de referências que permite essa comunicação entre leitor e texto, reafirmando, entretanto, que durante o diálogo isso não é possível, é antes preciso um reagrupamento e uma reestruturação do código, uma vez que o que rege tal código está fragmentado no texto. Ilustrando esse pensamento, Aguiar e Bordini (1993, p. 82) afirmam que:

O quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pelas indicações e perguntas que cada falante faz a seu interlocutor para assegurar-se de que está controlando a fluência comunicativa. Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa imobilizar seu imaginário para continuar o contato.

O exercício imaginativo que é preciso para o leitor continuar esse contato com a obra sem perder o seu eixo, sem desencaminhar-se da congruência do texto e da fundamentação de sua leitura é a finalidade primeira, por assim dizer, da literatura. Isso só é possível pela interação. A interação tem um pressuposto básico simples: texto e leitor devem fundir seus horizontes históricos para que haja comunicação. O problema, no entanto, é que esses horizontes históricos podem estar distantes, sem um ponto de encontro que seja eficaz para que a comunicação ocorra. Entendemos, assim, que texto e leitor, antes da leitura, já carregam seu horizonte histórico separadamente e, para que haja comunicação, devem encontrar pontos, mesmo que parciais, que possam se comunicar e, além disso, gerem a intercomunicação de um todo, necessária entre leitor e texto. De acordo com Aguiar e Bordini (1993), esses são nada mais do que os quadros de referências, chamados por Jauss de horizontes de expectativa.

Posteriormente, Zilberman (1982) elencou algumas ordens de convenções que são cruciais para essa comunicação e pelas quais o

leitor pode interpretar a obra. É, geralmente, por meio de uma delas – ou até mais que uma – que fazem, texto e leitor, essa ligação entre os seus horizontes históricos:

- Social: depende da posição social do indivíduo, dentro da hierarquia presente na sociedade;
- Intelectual: depende da sua visão de mundo, sendo proveniente, grosso modo, do término da sua educação formal e do seu lugar na sociedade;
- Ideológica: depende dos valores circulantes na sociedade em que vive e não consegue se desligar;
- Linguística: depende do padrão expressivo, que pode estar de acordo ou não com o padrão prestigiado socialmente. Tem relação com a educação e com o espaço social ocupado;
- Literária: depende das leituras já realizadas, bem como das preferências artísticas e do que é oferecido pelos meios de comunicação. Tem relação, também, com a educação.

Por último, Zilberman coloca uma ordem que pode influenciar na comunicação de qualquer uma das outras de forma relativa: a afetiva, que promove adesões ou rejeições das ordens anteriores. Isto é, dependendo da condição afetiva do leitor no momento, poder-se-á ter uma comunicação diferenciada para com as ordens acima, de maneira que poderá haver uma grande adesão quanto ao aspecto intelectual ao passo que uma vista rejeição quanto ao aspecto ideológico (AGUIAR; BORDINI, 1993). No entanto, como já dito, isso se inclinará à mudança, se a condição afetiva ou a leitura for outra.

A complexidade da perspectiva de horizontes na estética da recepção fica assim evidente. A fusão dos horizontes de expectativas é de suma importância para a comunicação entre texto e leitor e, também, obrigatória, “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 83).

Nesse sentido, é importante ficar claro que o leitor já tem um horizonte de expectativa construído pelo que acredita, pelas convenções que aceita, além das suas leituras e vivências e, no ato da leitura literária, deverá ver seu horizonte de expectativas sofrer mudanças, de modo a expandir-se. Ou seja, o leitor, na medida em que conhece uma

nova obra, fará contato do seu próprio horizonte de expectativas com o horizonte apresentado pelo texto. Essa interação resultará na expansão do horizonte de expectativas do leitor, que o deixará mais preparado e mais sensível para receber novas leituras, de maneira a abrir novamente seu horizonte de expectativas em um movimento paulatino.

Mais especificamente, durante a leitura

[...] as reações do leitor são induzidas pela estrutura do texto, que contém indeterminações, bem como orientações, códigos, estratégias e comentários; mas o leitor participa da construção do texto quando traz para dentro dele seus próprios códigos. Dão-se, pois, dois tipos de concretização: a do horizonte implícito de expectativas proposto pela obra, intraliterário, e a do horizonte de expectativas extraliterárias, que balizam o interesse estético dos leitores. Da inter-relação do efeito condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração ou o conflito entre esses dois seres vivos (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Embora haja comunicação entre os dois horizontes de expectativas, da obra e do leitor, a expansão dar-se-á, predominantemente, pelo viés do estranhamento. É, sobretudo, a partir de uma obra que apresenta um estranhamento, se comparado ao que está o leitor acostumado, que vai o horizonte de expectativa do leitor se expandir. Ele deverá sentir uma quebra, ver que algo está destoando da amenidade na narrativa ou do modo em que está acostumado: continuasse assim o seu horizonte de expectativas não sofreria um alargamento. Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por se oporem às convenções conhecidas e aceitas por ele (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Além disso, ressaltamos que se a obra apenas corrobora o sistema de normas, valores e crenças do leitor nada acontecerá, sua posição é e permanecerá sendo de conforto e seu horizonte de expectativas ficará inerte. A consagração de uma obra se dá, entre outros motivos, pela consecutiva abertura no horizonte de expectativas de sucessivas gerações, tornando-se perene. Iser, de acordo com Zilberman (2012), postula que obras literárias se tornam perenes porque têm uma estrutura muito permeável, cujo leitor de épocas distantes pode adentrar os

acontecimentos ficcionais apresentados e compartilhar um universo de alteridade ali presente.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 84),

Obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito.

Isso evidencia uma aproximação do leitor com a obra de leitura difícil, cujo esforço para compreensão é necessário e fundamental, pois essa comunicação se dá por meio da tomada de consciência da distância entre as visões de mundo do leitor e as apresentadas pela obra. Esse aspecto pode ser auxiliado pela formação intelectual do leitor e pelas suas perspectivas estética e ideológica. Nesse meio, fica claro que quanto mais desafiadoras forem as leituras do indivíduo, tanto maior será a probabilidade de estar reformulando o seu horizonte de expectativas.

Assim sendo, não sem lógica, a exigência do leitor para com as obras que lê será cada vez maior, mais latente e crítica. Além disso, fica evidente também a função social da literatura, que só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social (JAUSS apud ZILBERMAN, 2012, p. 41).

O leitor começará, sem dúvida, a colocar em prática a alteridade que a leitura literária e a expansão de seu horizonte de expectativas proporcionam-lhe e, por conseguinte, estará mais preparado para receber as incongruências e conflitos de sua própria vida. Ademais, a literatura é o agente propulsor da emancipação do leitor. Nesse sentido,

A experiência de leitura pode libertá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativa da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos

desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura (JAUSS apud ZILBERMAN, 2012, p. 41).

Como podemos observar, a emancipação do leitor é o maior êxito do Método Receptional e da leitura literária de um modo geral. As obras de arte, nas suas mais variadas formas, fazem com que o indivíduo, no mínimo, repense o mundo em que está inserido; todavia, a literatura vai além, apresenta um mundo alheio, mas não menos real nem menos vivo, que reapresenta e recobre toda uma perspectiva de observação e reflexão sobre a vida e a própria existência do ser e, ainda, modela, paulatinamente, a capacidade de inserção e reação do indivíduo dentro do literário, mas que se expande, consecutivamente, para o mundo real.

Por fim, acreditamos que manter as aulas de Literatura sob um viés histórico e unívoco impede o desenvolvimento do indivíduo no sentido de não permitir a sua emancipação. Uma vez que o objetivo principal do Método Receptional é o rompimento do horizonte de expectativa do leitor, o professor deve incitar a leitura de diferentes textos que propiciem ao estudante essa ruptura, bem como conhecer ou determinar o horizonte a ser rompido. Basicamente, o trabalho consiste na comparação entre o conhecido, o familiar e o novo e se dá com a participação ativa do estudante na forma de debates e discussões em grupo, ou mesmo individualmente, tanto de maneira oral quanto de forma escrita, subsidiado especialmente no seu questionamento.

Porém, para que isso se concretize, é preciso atingir alguns conceitos básicos com os estudantes. São eles: a receptividade, a concretização, a ruptura, o questionamento e a assimilação. A princípio, o leitor precisa estar aberto para receber o novo e conhecer algo diferente, ao passo que o professor fará a concretização, satisfazendo o horizonte cultural do estudante, apresentando-lhe um texto que apenas atualizará seus conceitos. A ruptura acontecerá no contato do leitor com outro texto que ultrapasse e se distancie de seus horizontes culturais e gerará, inevitavelmente, o questionamento dos seus conceitos, a reavaliação de suas necessidades e possibilidades como leitor, assim como a reformulação de suas ideias e comportamentos. Por fim, a assimilação acontecerá quando ele introduzir esses novos sentidos ao seu universo vivencial e ao seu horizonte cultural (AGUIAR; BORDINI, 1993). A operacionalização do Método Receptional a partir dessa sequência

didática é fundamental para o sucesso da metodologia e resultará, sem dúvida, no rompimento e alargamento do horizonte de expectativas do leitor. Mais especificamente, para o trabalho com o método na sala de aula, é imprescindível que sejam seguidas as 5 etapas, cujas especificações faremos depois de apresentarmos as obras a partir das quais exemplificaremos o método em questão.

“A CRUZADA DAS CRIANÇAS”, DE BERTOLT BRECHT, E “FUMAÇA”, DE ANTÓN FORTES: MEMÓRIA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Certo é não haver facilidade em representar fatos tão ultrajantes, sofridos e sórdidos como os proporcionados pela Guerra em um meio que, isoladamente, já trabalha com as percepções, a consciência, as memórias e os sentimentos como é a Literatura. Não apenas por essas questões, mas também pela delicadeza com que esse assunto de sequelas recentes e vivazes é tratado, é atípica a introdução de um tema como esse na literatura para jovens.

Não obstante, existem algumas exceções como “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht, e “Fumaça” (2011), de Antón Fortes. Brecht é um dos maiores dramaturgos do século passado e em “A cruzada das crianças” (2014) narra, na forma de poema, a travessia de um grupo de órfãos que fogem da destruição e tentam achar refúgio durante a Segunda Guerra Mundial, na esperança de chegar a um local seguro. Sem líder nem mentor, em um cenário de destruição e em pleno inverno, uma das crianças assume a condução dos demais, querendo não mais que salvar suas vidas. O grupo vai crescendo compulsivamente, até chegar ao número de 55 crianças e um cão. É justamente esse cachorro que dá esperanças de socorro a elas, pois pedem ajuda por meio de uma placa pendurada no seu pescoço, achando que o cão iria, dessa forma, achar alguém e conseguir ajuda; no entanto, o cão não volta e a ajuda não vem. Embora ancorado na experiência do próprio autor em relação à Guerra e aos rumores de que realmente houve uma peregrinação de órfãos durante esse período, o poema é ao mesmo tempo sensível e forte, emocionante e impactante. Além disso, as ilustrações de Carme Solé Vendrell, que enaltecem o desespero causado pelo frio e pela

dor, pela morte e pela destruição, colaboram positivamente para essas sensações. Enfim, Brecht produziu um belo texto que apresenta os horrores da Guerra na perspectiva dos refugiados, dos que não estão envolvidos diretamente nem compactuam com ela, mas sofrem suas consequências.

Antón Fortes, escritor galego, por sua vez, apresenta em “Fumaça” (2011) uma perspectiva um pouco diversa. A história acontece em uma narrativa envolvente dentro dos campos de concentração. O protagonista não nomeado descreve o que consegue entender de todos aqueles acontecimentos. É um inocente menino que foi levado com toda a sua família para os campos de concentração. Sua mãe e ele foram separados do pai, permanecem junto com outras tantas mulheres e alguns outros meninos, tão inocentes quanto ele, que têm medo, sofrem e choram. Alguns deles são levados do local e não voltam mais, ao passo que outros, como é o caso do protagonista, são colocados para trabalhar, fazendo o que podem para sobreviver e tornando-se responsáveis pelas suas tarefas. O menino demonstra sua inocência várias vezes durante a narrativa, acreditando no que a mãe lhe conta e refletindo, à sua maneira, sobre os acontecimentos que presencia. Os horrores passados pelo protagonista ficam evidentes; entretanto, ele procura seguir os conselhos de sua mãe: “Sempre levanto as mãos quando vêm guardas com pistola e com cães que mordem. Pior é quando nos levam ao pátio e enforcam pessoas. Mamãe me diz para fechar os olhos, senão mais tarde sonho com dragões” (FORTES, 2011, p. 22). Para se aliviar da história trágica que está vivendo, o menino relembra momentos bons vividos com o pai, com a família. Por fim, depois de somente obedecer e seguir as indicações de sua mãe até então, foi enganado por um guarda e acreditou que ele e o único amigo estavam sendo levados para tomar um banho. A narrativa termina justamente dentro das câmaras de gás, onde a escuridão não permitia ao narrador enxergar mais nada. Com a escuridão veio o medo e a mão do amigo foi seu último refúgio.

Essa narrativa é mais uma das que retratam as várias famílias destruídas pelo nazismo. Temas de decorrem deste tema central, tais como a solidão, a separação da família, a lembrança e a saudade estão no enredo. Todas essas características são impulsionadas no texto pela inocência do narrador. Um pequeno menino que mal consegue entender

o que está acontecendo e vai amadurecendo prematuramente dentro de um cenário de desastre e horrores, de sofrimento e desesperança, que agrega ao texto um caráter mais emocional e mais comovente. Decerto, aos olhos de uma criança que procura um sentido onde não há, evidenciando a alienação e a falta de razão das ações dos adultos e demonstrando a desumanização do ser humano, o descrédito para com os seus iguais, a falta de importância dada à vida, independentemente de quem seja aquela vida e de qual a sua raça, crença ou cor, o texto torna-se mais forte, mais duro, mais profundo e mais difícil de ler e aceitar. Com um olhar infantil, o autor consegue dar uma voz diferente e mais enfática às vítimas, demonstrando as atrocidades que o homem é capaz de cometer, conservando na obra uma linguagem leve e terna. Mesmo Fortes não sendo um sobrevivente do Holocausto, consegue, sem dúvidas, apresentar de forma ímpar esse episódio.

As ilustrações de Joanna Concejo são impactantes, fortes e causam um choque inicial considerável. Poucas são as cores em meio à opacidade dominante, que retratam, no entanto, exemplarmente a situação de desespero pela qual as os personagens passam. A riqueza de detalhes não deixa aspecto nenhum do texto esquecido. Concejo faz isso se utilizando muitas vezes de elementos fantásticos, mas não menos assustadores, que dão um significado e uma amplitude ainda maior ao texto, como a ilustração frígida e sem cores que introduz o texto (p. 4-5), na qual a aglomeração de pessoas ao entrarem nos vagões do trem é vigiada por algumas aves pretas que mais parecem urubus com cabeças de homens sem nenhuma feição, nem emoção, como a estarem indicando a rota sombria para a qual aquele trem os levará. Outros exemplos importantes de ilustrações carregadas de elementos fantásticos e assustadores estão nas páginas 18-19 e 24-25. Nas primeiras há, em um tom opaco e sem vida, duas cabeças de meninos junto a batatas cruas, como se ao monte de batatas pertencessem e, ao fundo, figuram os dois garotos em posse de algumas delas. Mais adiante, nas páginas 24-25, momento em que o menino descreve os enforcamentos que acontecem no pátio, há uma ilustração em preto com fundo azul, na qual em primeiro plano são vistas apenas roupas presas em redes, como se flutuassem dispostas de uma forma que aparentam estar recobrando seus donos, e, embaixo e ao fundo, os músicos que

compunham a trilha sonora para aqueles momentos. Devemos ressaltar que na obra predominam ilustrações em tamanho grande que ocupam duas páginas, como nos exemplos aqui citados. Em meio a uma narrativa tão relevante e comovente, as ilustrações conseguem potencializar e dar uma significação mais ampla e menos hermética à leitura, causando estranhamento e até repulsa no leitor não acostumado com obras deste nível de representação do horror. De fato, a leitura dessa obra é uma experiência singular.

Como percebemos, apesar de incomum, os temas das obras em questão podem ser apresentados aos jovens leitores. Cada uma à sua forma, essas duas obras fazem uma leitura particular e bastante interessante sobre a Guerra e o Holocausto e que, certamente, influenciará os leitores na sua percepção, no seu entendimento e na sua interpretação desses fatos históricos.

UMA POSSIBILIDADE APLICAÇÃO DO MÉTODO RECEPTIONAL

Como antes especificado, para a execução do Método Receptional é necessário que o professor siga as cinco etapas listadas. Mas não apenas isso: optar pelo trabalho com o método requer, ainda, um planejamento bastante pontual quanto à metodologia, além do conhecimento de várias obras que possam ser úteis para o desenvolvimento das atividades, pois, quanto mais obras o professor conhecer e melhor for sua precisão na seleção, maiores serão as possibilidades de elas romperem o horizonte de expectativa dos estudantes. Conhecê-los também é fundamental. A primeira etapa se constitui na determinação do horizonte de expectativas da turma. Nossa proposta foi pensada para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Nessa fase do método, o professor poderá prever as suas futuras ações dentro da atividade, pois o horizonte de expectativa do leitor, nesse caso, da turma, está ligado às suas formas de enxergar o mundo, suas crenças, modismos e preferências.

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas e leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates,

discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 88).

Conhecendo previamente os estudantes, bem como a natureza dos trabalhos com os quais estão acostumados, o professor pode pensar em estratégias para a determinação do horizonte de expectativas dos estudantes. Existe a possibilidade de inovação, como, por exemplo, incluir aos conteúdos leituras de outras matérias sobre a mesma temática, de modo a ampliar a compreensão do estudante sobre o tema e determinar ainda melhor o horizonte a ser rompido. Supomos, para esta atividade, que o professor tenha percebido, por meio de debates anteriores e conversas, a curiosidade dos estudantes sobre a Guerra, então proporemos uma aplicação do Método Recepcional com base nas obras antes apresentadas. Uma vez que a Literatura está ligada à História, a interação entre esses dois campos se torna interessante e importante, sobretudo nessa primeira etapa em que os estudantes estão ainda construindo sua visão sobre o tema escolhido, neste caso a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Sendo assim, o professor pode iniciar fazendo leituras e discussões com os estudantes, apresentando vídeos, filmes ou documentários, ou, inclusive, solicitar ao professor de História uma breve explanação sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, no intuito de que todos os estudantes fiquem familiarizados com o tema. Uma reflexão sobre os refugiados, a morte e as crianças que viveram aquele período é bastante importante para a sequência da atividade.

Tendo essa discussão ocorrido, pode partir o professor para a segunda etapa: o atendimento do horizonte de expectativas. Nesse caso, sobretudo se os estudantes estão acostumados a trabalhar com textos poéticos, ou a ouvirem sua declamação, sugerimos o trabalho com a obra “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht. Aqui, os estudantes familiarizados com o gênero encontrarão um poema que narra, como já nos referimos, a procura de refúgio de um grande grupo de crianças órfãs durante a guerra. Haverá uma apresentação aos estudantes de um texto literário em um gênero já conhecido sobre um tema já tratado. Determina-se, assim, o horizonte de expectativas dos estudantes.

Sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89).

Provavelmente, o horizonte de expectativas dos estudantes já sofrerá alguma alteração com a leitura dessa obra, não com a mesma amplitude que o será até o final da atividade. “A cruzada das crianças” (2014) poderia, também, ser inserida na próxima etapa; no entanto, para essa proposta, ela serve perfeitamente neste estágio em que a inserimos e cumpre um importante papel nesse momento. Além disso, a ruptura e consequente abertura do horizonte de expectativas do leitor é um processo gradativo e sem um final definido. Quanto maiores e mais amplas forem as leituras, tanto maior será a abertura do seu horizonte de expectativas. Isso acontece paulatinamente e se dá em toda a vida do indivíduo enquanto leitor, não se restringindo apenas à etapa de alfabetização, escolar ou universitária.

Seguimos, então, para a terceira etapa do Método Recepcional: a ruptura do horizonte de expectativas. Essa é a etapa fundamental, em que o horizonte de expectativas dos estudantes vai sofrer a maior ruptura em nossa exemplificação. É o momento em que o leitor tende a ser mais abalado, seja pelo aprofundamento da temática, seja pela forma como o texto é escrito ou pela proximidade com que os fatos são narrados. Como anteriormente dito, essa ruptura se dá, em geral, por meio de aversão, repulsa ou estranhamento. “O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89). Nesse momento, então, o professor apresenta aos estudantes a obra “Fumaça”, de Antón Fortes (2011). Porém, além da leitura, as atividades desenvolvidas em sala de aula ou fora dela devem ser diferentes das que os estudantes estão acostumados. Essa obra é desafiadora, seja pelo texto, seja pelas ilustrações ou ainda pela proximidade com que os fatos históricos e horrores do Holocausto são narrados. Apresenta uma visão mais próxima e mais comovente da

guerra por estar o narrador dentro dos campos de concentração e também por ser uma criança, tal qual eram, até pouco tempo, os estudantes. Embora já tenham tido uma visão histórica, ainda na primeira etapa do método, debatido e refletido sobre isso, bem como feito a leitura da obra anterior, nenhuma dessas atividades, decerto, será tão marcante e perturbadora como a leitura de “Fumaça”.

O professor pode fazer uma leitura expressiva, uma análise mais detalhada e trabalhar com a relação e a perspectiva de visão desse livro para com o Holocausto, além da ligação das ilustrações com a narrativa, dentre outras possibilidades. Nessa obra, ele pode dedicar mais tempo, analisá-la com perícia e fazer inúmeras reflexões, de tal modo que os estudantes tenham abaladas sua concepção e certezas sobre o tema, sobre a guerra e sobre as relações humanas a partir da leitura e análise do livro.

A quarta etapa do Método Recepcional é o questionamento do horizonte de expectativas. Os próprios estudantes farão uma análise comparativa das leituras que acabaram de realizar. Nesse sentido, é comum que textos com caráter artístico muito acentuado e de leitura um pouco mais complexa sofram com certa resistência do leitor, não sem que ele perceba a importância dessa etapa para seu desenvolvimento. Esse é um tempo reservado para que o leitor avalie suas perspectivas e pressuposições, além do seu próprio momento de leitura, suas reações, comportamentos, pensamentos, atitudes e respostas ao texto. Aguiar e Bordini (1993) sugerem algumas alternativas de atividades para essa etapa, como o debate sobre o comportamento dos próprios estudantes no momento em que liam os textos, a análise dos desafios e problemas enfrentados por eles nesse momento, além da reflexão sobre o que é preciso para que esses obstáculos não apareçam mais durante as próximas leituras, entre outras. Essas atividades podem ser realizadas no grande grupo, ou, ainda, em grupos menores, importando sempre que cada estudante consiga perceber e refletir sobre o processo de leitura sobre o qual acaba de passar e contribua na discussão com seus colegas.

Por fim, a última etapa do Método Recepcional é a ampliação do horizonte de expectativas. Essa etapa é o resultado da sequência de todas as outras e a propulsão para as próximas leituras e, possivelmente,

para novos rompimentos e alargamentos do horizonte de expectativas dos estudantes. Nessa fase, mais precisamente, eles tomam consciência de suas aquisições e alterações a partir dessa experiência de leitura, percebendo que suas exigências se tornaram maiores e que estão preparados para novas experiências literárias. “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91). Apurar sua própria evolução como leitor é essencial nesse momento. O professor deve conduzir o estudante a fazer uma reflexão não mais apenas sobre as leituras que acabou de realizar ou sobre a temática trabalhada, mas sobre todo o processo pelo qual passou desde a primeira etapa do método e sobre sua mudança de perspectiva para com as obras literárias ou a temática e para consigo mesmo, de maneira a estar disposto e preparado para novos abalos no seu horizonte de expectativas. Na sala de aula, o estudante pode fazer isso de forma escrita ou dialogada, apresentando sua evolução ou a percepção de suas leituras para a turma ou apenas escrevendo um texto sobre o processo a partir de provocações do professor. O essencial nesse momento é que haverá uma conscientização e compreensão do estudante sobre o processo pelo qual a literatura permite-lhe passar, tanto na observação dos fatos históricos, como os apresentados nas duas obras lidas, ou do seu cotidiano, como os questionamentos e incertezas que permeiam tanto a história como o seu dia a dia, além do modo como essa perspectiva de abertura do seu horizonte de expectativas é aplicável e extensiva à sua vida.

Certamente, o desenvolvimento do estudante, tanto em seu gosto pela literatura como em sua capacidade de recepção e análise de textos literários, será melhor aproveitado quando o trabalho metodológico for bem realizado. O Método Recepcional não só permite como dá garantia de um avanço considerável, preparando o estudante para novas e sucessivas rupturas e possíveis alargamentos de seu horizonte de expectativas, além de conscientizá-lo sobre o processo literário pelo qual passou e sobre sua função como leitor nesse processo. Para tudo isso é necessário um professor conhecedor do método e preparado para sua aplicação.

PALAVRAS FINAIS

Muitas propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura foram desenvolvidas, aplicadas e divulgadas durante os últimos anos. Embasadas em um referencial consistente, visando a um melhor aproveitamento das aulas e um desenvolvimento do estudante mais coeso e pleno, o Método Recepcional é uma delas.

Dando voz ao estudante e observando com clareza o seu progresso por meio da ruptura e alargamento do seu horizonte de expectativas e sendo, ainda, um trabalho autorreferencial, em que o estudante não só participa ativamente, mas também reflete, observa e percebe o percurso pelo qual acaba de passar e a sua própria transformação como leitor, além de prepará-lo para futuros abalos e novas transformações, o Método Recepcional dá forma a um desenvolvimento coerente, seguro e assistido do estudante.

Certamente, apresentá-lo teoricamente e propor uma atividade com base em obras literárias como fizemos é pouco se considerarmos a amplitude das mudanças, tanto metodológicas quanto teóricas, que devem acontecer e o engajamento necessário dos professores para um real aproveitamento das aulas de literatura na escola. Entretanto, nosso objetivo de trazer o Método Recepcional à tona e exemplificá-lo pode motivar professores e demais mediadores de leitura a se aprofundarem nessa metodologia e fazer uso dela em suas aulas.

Quanto às obras escolhidas para a exemplificação, afirmamos na Introdução se tratar de obras especiais para a metodologia em questão. Queremos agora dizer por que: passar por uma experiência de leitura literária como a proporcionada pelo Método Recepcional e adentrar temas poucas vezes apresentados aos jovens por meio de obras literárias, a nosso ver, potencializa a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores e reforça a possibilidade de a aula de literatura resultar na emancipação dos leitores, como quer Jauss (apud ZILBERMAN, 2012), colaborando para o entendimento da condição humana, social e política dos seres humanos de uma época e de um contexto histórico específico, o que não furta o leitor de refletir sobre as suas condições de indivíduo que adentra cada vez mais o Século XXI.

REFERÊNCIAS

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

BRECHT, Bertolt. **A cruzada das crianças**. Tradução de Tercio Rondono. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

FORTES, Antón. **Fumaça**. Tradução de Marcos Bagno. Ilustrações de Joanna Concejo. Curitiba: Positivo, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Volume 1. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. A formação do leitor. In: _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. O leitor e o livro. In: _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

