

**UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA:
A ANTÍGONA DE SÓFOCLES NA AULA DE LITERATURA****UNE EXPÉRIENCE DE LECTURE LITTÉRAIRE:
L'ANTIGONE DE SOPHOCLES EN CLASSE DE LITTÉRATURE****CALDAS, Viviane Moraes de.**

Universidade Federal de Campina Grande; vivianemoraes@gmx.de

Resumo

Esta pesquisa teve por finalidade realizar uma experiência de leitura da tragédia clássica grega *Antígona*, de Sófocles, com alunos do 1º ano do ensino médio, com o objetivo de apresentar a eles um texto clássico e inserir no cotidiano deles esse tipo de texto. Buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa: 1) É possível trabalhar uma tragédia grega em sala de aula?; 2) Que temas poderão ser suscitados a partir da leitura dessa tragédia?; e, 3) De que modo os alunos vão fazer relações entre esses temas e sua experiência? Nos utilizamos de uma metodologia que prioriza uma aula dialogada, na qual os leitores são postos como protagonistas no processo de leitura. Para refletir acerca do ensino de literatura, nos embasamos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) e nos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006); Colomer (2007) nos auxilia a refletir sobre a leitura compartilhada e Petit (2008) acerca do papel do mediador. Quanto à recepção do texto literário, Jauss (1994) e Iser (1996) nos ofereceram as principais bases teóricas. Os resultados da pesquisa revelaram que é possível realizar a leitura integral de uma tragédia clássica com alunos do nível médio. A experiência de leitura comprovou que esses alunos sentem-se à vontade para expressar a sua opinião quando a leitura é realizada de maneira compartilhada e dialogada, participando ativamente do processo de significação do texto. Assim, percebem a literatura como algo que não está tão distante da realidade deles.

Palavras-chave: Tragédia grega. Antígona. Leitura compartilhada. Ensino de literatura.**Résumé**

Cette recherche a visé la réalisation d'une expérience de lecture de la tragédie grecque classique *Antigone*, de Sophocles, a l'auprès des élèves de la première année du Lycée, dans le but de leur présenter un texte classique et insérer dans leur quotidien ce genre de texte. En outre, nous avons cherché des réponses aux questions de recherche suivantes: 1) Est-t-il possible de travailler une tragédie grecque dans la salle de classe?; 2) Quels thèmes peuvent être soulevés à partir de la lecture de cette tragédie?; et, 3) Comment les étudiants feront des relations entre ces thèmes et de leur expérience? En ce qui concerne notre expérience, nous avons utilisé une méthodologie qui est basée sur une classe dialoguée, dans laquelle les lecteurs deviennent des protagonistes dans le processus de lecture. Pour réfléchir sur l'enseignement de la littérature, les bases ont été les documents officiels - *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) et *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006); Colomer (2007) nous a aidé à mener une réflexion sur la lecture partagée, et Petit (2008) nous a appuyé à la réflexion sur le rôle du médiateur. Par rapport à la réception du texte littéraire, Jauss (1994) et Iser (1996) nous ont offert les principales bases théoriques. Les

résultats de cette recherche ont montré qu'il est possible de réaliser une lecture intégrale d'une tragédie classique avec des élèves au niveau intermédiaire. L'expérience de lecture a démontré que ces élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs opinions lorsque la lecture est effectuée de manière partagée à travers le dialogue, en participant activement au processus de la signification du texte. Donc, ils perçoivent la littérature comme quelque chose qui n'est pas si éloigné de leur réalité.

Mots-clés: Tragédie grecque. Antigone. Lecture partagée. Enseignement de la littérature.

1 Introdução

Existem, no Brasil, dois documentos importantes que se propõem a refletir sobre as práticas docentes no que se refere ao ensino de literatura: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), de âmbito nacional; e os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, este estadual. Pode-se constatar, em ambos documentos, a preocupação em trazer sugestões acerca do ensino de literatura cujo objetivo é a formação de leitores crítico-reflexivos e que sejam capazes de transitar por diversos gêneros literários. De acordo com as OCEM, por exemplo, deve-se formar, prioritariamente, um leitor literário de modo que ele possa se apropriar daquilo a que tem direito.

Além do que consta nesses dois documentos, podemos citar o inciso III, do Art. 35, das Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN, 1996, p. 53), que nos auxilia a pensar o objetivo do ensino de literatura no nível médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” Ou seja, está prevista na lei a formação de leitores crítico-reflexivos e, sobretudo, autônomos; daí a importância do ensino da literatura nas escolas. Mas para que isso ocorra, faz-se necessário que os alunos tenham contato com o texto literário, se apropriando dele, construindo sentidos através da leitura literária, lançando mão, para isso, do seu conhecimento de mundo, de modo que essa experiência literária lhe permita ampliar seus horizontes, tornando-o, dessa forma, um leitor proficiente, crítico e reflexivo.

Cabe ao professor, portanto, estimular seus alunos a lerem as obras e a se confrontarem com as ideias presentes nelas, sem se prenderem ao historicismo tradicional; ou seja, deixá-los mergulhar no texto e refletir sobre as questões apresentadas nele a partir de inquietações suscitadas pela leitura. Essa concepção de ensino pressupõe que o professor não seja o detentor de todo o saber, mas que, através de uma aula dialogada, estimule os alunos ao debate, levando sempre em consideração o conhecimento de mundo deles. Quanto a isso, Queiroz e Santos

(2003, p. 85) afirmam que “se o que se chama ‘ensino’ não levar o saber acumulado e as histórias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, constituir-se-á em mero acúmulo de informações...” O aluno não pode estar no lugar apenas de ouvinte, mas de participante na construção do saber e, para que isso aconteça, o professor deve estar aberto ao diálogo e ao que os alunos têm a dizer, de modo que o ensino não seja uma via de mão única, em que o professor é considerado como o detentor de todo o saber.

Mas como deve ser realizado o ensino da literatura no nível médio? De acordo com os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, a leitura de obras integrais deve estar presente nos currículos desde o ensino fundamental de modo que o aluno vá aos poucos descobrindo a leitura e se encantando com ela. Quando ele chegar ao ensino médio, será dada uma continuidade ao trabalho iniciado anteriormente com o auxílio de obras que representem situações e contenham uma linguagem mais próxima da realidade dos jovens leitores. É importante ressaltar que é fundamental iniciar o estudo da literatura através da leitura de obras de autores contemporâneos, dando ênfase ao estudo dos gêneros literários e não privilegiar o historicismo literário. Deve-se evitar o estudo de excertos de obras, uma vez que a leitura de trechos dificulta ao aluno adentrar no texto literário. Faz-se necessário ressaltar que, quando falamos em trechos de obras, estamos nos referindo a excertos de romances, peças, contos, pois, quando se trata de um livro de poesia, por exemplo, é possível ler dele um ou outro poema sem prejudicar a compreensão do leitor.

Ao abordar uma obra mais detalhadamente, através de uma leitura individual e pormenorizada, contribui-se para a formação de um leitor capaz de debater acerca da obra literária lida e de, também, se confrontar com as ideias dos outros alunos-leitores. Mas para que isso ocorra é necessário não só que o aluno desperte seu interesse para a leitura de textos, mas que o professor também tenha conhecimento literário suficiente para conduzi-lo nessa experiência literária. Além disso, a literatura, entendida como arte, é uma das possibilidades de se atingir o objetivo final do ensino médio cuja meta é o “desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006, p. 53).

Para atingir esses objetivos é necessário formar um leitor literário através da leitura integral das obras, sem se deter ao estudo tradicional sobre épocas, estilos e características das escolas literárias. Trata-se de um letramento literário que pode ser definido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-

o.” (BRASIL, 2006, p. 55). Essa experiência literária só ocorre quando há efetivamente um contato direto e integral com a obra literária. Cabe aqui uma crítica ao livro didático que privilegia a leitura de excertos de textos e o estudo historiográfico da obra prejudicando, assim, a formação literária dos educandos.

Através da leitura das obras “ampliam-se os horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico” (BRASIL, 2006, p. 55). Além disso, a fruição e participação se constituem como prazer estético que é difícil de ser conceituado. Dada a dificuldade de se conceituar o prazer estético, podemos simplificá-lo afirmando que “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor” (BRASIL, 2006, p. 59). Isso ocorre à medida em que o leitor se apropria e constroi ele mesmo os significados do texto. Ou seja, “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética.” (BRASIL, 2006, p. 60).

O leitor que se deseja formar na escola é um leitor crítico-reflexivo, ou seja, aquele que tem a capacidade de percorrer um arco maior de leituras. O leitor proficiente é aquele que se apropria do texto e consegue atribuir um significado a ele. Mas são muitas as dificuldades para se formar esse tipo de leitor e um dos desafios é fazer com que o jovem se interesse pela leitura integral das obras literárias. Outro problema é o fato de os professores serem, muitas vezes, obrigados a seguir somente o livro didático em suas aulas, se utilizando, portanto, de fragmentos de obras e do historicismo para ensinar literatura. Isso ocorre mesmo sabendo que esta não é a forma mais apropriada para se formar um leitor crítico-reflexivo.

Sendo assim, fundamentados nas orientações presentes nos documentos parametrizadores para o ensino de literatura no nível médio, nosso artigo tem como objetivo trazer o resultado de uma experiência de leitura literária com a tragédia grega *Antígona*, de Sófocles, realizada com alunos do ensino médio. Nossa proposta procurou atender às diretrizes do componente curricular Literatura presentes nos documentos que privilegiam, pois, “o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (PARÁIBA, 2006, p. 81). Além disso, nossa metodologia primou pela aula dialogada, sendo o professor o mediador das discussões.

2. O leitor como ator principal no processo de leitura

Já na década de 1960 do século XX, percebe-se a inquietação de Jauss (1994) no que se refere ao estudo da literatura. Ele já apontava para o grande problema de se estudar a literatura através da perspectiva histórica – o que se vinha fazendo ao longo de muito tempo na Alemanha e ainda se faz no Brasil. De acordo com Jauss (1994, p. 5), “em nossa vida intelectual contemporânea, a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão-somente uma existência nada mais que miserável [...]”.

Podemos compreender que, sob a perspectiva historiográfica, a literatura era estudada com base em períodos históricos (escolas literárias) hermeticamente fechados que consistiam em memorizar não só as características a partir das quais se classificavam as obras e os autores, como também datas que marcavam o início e o fim de cada período. Ou seja, o trabalho principal era de reconhecimento de tais características como se isso auxiliasse na compreensão da obra literária propriamente dita e que todos os autores que pertenciam à determinada escola apresentassem as mesmas características que permeavam toda a sua obra.

O ensino de literatura a partir da história literária não formaria leitores críticos-reflexivos. No entanto, é assim que essa disciplina é ensinada ainda nos dias atuais. Essa é uma questão bastante discutida e há, inclusive, teses que comprovam a sua ineficácia, mas ainda assim é sob essa perspectiva que são constituídos os livros didáticos. Então, se o ensino da literatura sob a perspectiva histórica não é eficiente e não forma leitores, o que é preciso ser feito para que leitores sejam formados? Com base nas postulações teóricas acerca da recepção da obra literária, que coloca o leitor como ator principal no processo de leitura, é possível criar metodologias que favoreçam o ensino da literatura, cujo objetivo é a formação de leitores proficientes.

Jauss (1994) critica abertamente o historicismo literário e defende seu ponto de vista em sete teses. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor.

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...] É esse caráter dialógico da obra literária que explica porque razão o saber filológico pode apenas consistir na continuada confrontação com o texto, não devendo congelar-se num saber acerca de fatos. (JAUSS, *op. cit.*, p. 25)

Percebe-se que essa relação dialógica só ocorre a partir do momento em que o leitor entra no jogo de interpretações e isso se dá porque é ele que constrói o sentido do texto e o que permite que o faça é a sua experiência não só literária, mas também o seu conhecimento de mundo. Iser (1996, p. 51) afirma que “o texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio.” Para corroborar essa afirmação, Compagnon (2003) faz referência ao leitor quando trata da *obra aberta*, um conceito desenvolvido por Umberto Eco (2012). Para ele, uma obra é aberta, pois o leitor tem liberdade para interpretá-la, ou re-significá-la, não só a partir do próprio texto, mas também a partir do seu conhecimento. Ou seja, a obra literária não é hermeticamente fechada, ela depende do leitor para dar sentido a ela. Cada leitor fará uma leitura diferente e isso ocorre pelo fato de a linguagem literária ser polissêmica, permitindo uma pluri-significação, isto é, cada leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, a partir da sua experiência, poderá atribuir um sentido diferente diante da obra. Isso não significa que tudo seja permitido, mas que não há somente uma possibilidade de interpretação, e sim diversas.

Ou seja, o leitor é peça-chave no processo de leitura e a sua experiência é de fundamental importância. Além disso, o leitor cria certas expectativas ao ler um texto literário que podem ser confirmadas ou não. Jauss (1994, p. 52) afirma que

o horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura.

A questão estética pode oferecer certa dificuldade, uma vez que o que é novo pode assustar o aluno, mas é preciso acreditar no potencial dele. Um estranhamento inicial pode ser importante para se começar esse trabalho com o texto literário e esse estranhamento já é um primeiro efeito proporcionado pelo texto. No que se refere a isso, mais uma vez cito Jauss (1994, p. 53) ao afirmar que

a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da **experiência cotidiana de vida**. [Grifo nosso].

Faz-se necessário levar em consideração a “experiência cotidiana” do aluno-leitor que tem muito a contribuir para a significação do texto literário. Além disso, é importante fazer o aluno perceber que a literatura não é algo tão distante da realidade dele. Fazer essa relação entre literatura e realidade é importante, pois pode aproximá-la do aluno. Em *Antígona*, por exemplo, percebemos “o primeiro protesto contra a onipotência dos governantes e a prepotência dos adultos.” (KURY, 1994, p. 14). Kury (1994, p. 14) afirma ainda que “esta obra de Sófocles é o único exemplo em que o tema central de um drama grego é um problema prático de conduta, envolvendo aspectos morais e políticos, que poderiam ser discutidos [...] em qualquer época e país.” A personagem principal da tragédia de Sófocles é Antígona que representa uma jovem que acredita em sua cultura e a coloca acima de qualquer lei. Descumprindo as ordens dadas pelo rei Creonte, ela realiza as honras fúnebres ao seu irmão Polínicês e é, por causa disso, punida com a morte. Antígona é uma mulher que vive em uma sociedade patriarcal na qual as mulheres permanecem enclausuradas em um gineceu. É justamente esse ato de rebeldia que a torna uma personagem intrigante e fascinante.

Essa relação entre a obra de arte e a realidade é importante porque aproxima o aluno do texto literário, uma vez que ele pode perceber que a literatura faz parte do seu cotidiano e que ela não habita um espaço distante dele, muito pelo contrário, ela está em todo lugar. Além disso, um leitor crítico-reflexivo é aquele que é capaz de ver a literatura em todas as coisas e, através da leitura, constituir-se criticamente como um ser social e se posicionar diante de questões vivenciadas por ele na sociedade.

Sobre a importância acerca da contribuição específica da obra literária na vida social dos leitores, Jauss (1994) afirma que a função da literatura não se esgota na função de uma arte da representação; ou seja, ela apresenta uma contribuição para a vida social do aluno/leitor e é importante também porque o faz refletir sobre as suas práticas sociais cotidianas. Mas isso só ocorre através de uma leitura integral da obra e através de uma discussão, de um diálogo com o professor e, também, com os outros alunos/leitores.

Refletindo sobre a importância do leitor no processo de significação, temos o que Iser (1979) denominou de interação do texto com o leitor. Ele define interação como a influência que a leitura tem ao unir o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Nesse processo comunicativo, há a presença de espaços que Iser (1979) nomeou de ‘vazios’. Para ele,

são os vazios, a assimetria fundamental entre o texto e o leitor que originam a comunicação no processo de leitura. [...] O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio construtivo é constantemente ocupado por projeções. (ISER, *op. cit.*, p.88)

Temos, na interação leitor-obra, a presença dos vazios, ou seja, lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor para dar significado o texto. Esse preenchimento das lacunas será realizado através da experiência de mundo de cada leitor. Iser (1979) denomina esse processo de *Erfahrungslücke* – Erfahrung (experiência) e Lücke (lacunas/vazios); ou seja, a experiência está diretamente relacionada ao vazio expresso no texto e o leitor lança mão dela no momento de significação.

Iser (1979, p 91) compreende o texto como um sistema de combinações que necessita de algo/alguém, em um lugar dentro do próprio sistema, que as realize: “este lugar é dado pelos vazios (*Leerstellen*) no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor.” Ou seja, faz-se necessário buscar fora do sistema (texto) uma peça-chave no processo de comunicação e produção de significados: o leitor; e os vazios deixam de existir a partir do momento que são preenchidos pelas projeções do leitor. A relação dialética texto-leitor força, portanto, o leitor a produzir imagens e elas são compreendidas como o efeito causado pela obra literária.

Percebe-se que, no processo de leitura e significação da obra, alguns mecanismos são ativados. Temos, através da decodificação, uma compreensão estrutural do texto (capacidade cognitiva) e, ao produzir sentido, uma reação estética (capacidade emocional) que afeta o leitor. A obra literária depende do leitor para lhe dar vida e do efeito causado nele para se constituir como tal. O leitor é, portanto, o ator principal no processo de leitura e significação. Sem ele, o texto literário seria letra morta.

As discussões realizadas nesse capítulo nos mostraram alguns aspectos fundamentais para o ensino da literatura: privilegiar o contato com a obra literária, lendo-a integralmente; promover uma discussão sobre ela, levando em consideração a experiência do aluno no processo de significação; e, com isso, reconhecer o aluno/leitor como peça principal no processo de leitura.

3. Conhecendo a escola e os alunos

Nossas observações de campo foram realizadas durante cinco dias consecutivos de aulas, ou seja, cinco encontros, totalizando oito horas-aula. Essa

primeira parte da intervenção teve por objetivo conhecer a escola, visitar a biblioteca, delimitar os horários; participar das aulas para ter acesso ao horizonte de expectativa dos alunos.

Os colaboradores desta pesquisa foram alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade, localizada na cidade de Campina Grande-PB. A turma era composta por quinze alunos matriculados, mas somente onze frequentavam regularmente as aulas. Eles se encontram na faixa etária entre 14 (catorze) e 17 (dezessete) anos.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir dos dados coletados por meio dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: questionário com perguntas abertas, anotações de campo, atividade de leitura realizada durante as intervenções.

Nossa experiência de leitura na sala de aula foi dividida em dois momentos: no primeiro, foram feitas observações durante as aulas de literatura. No segundo, foi realizada a intervenção, de modo que a leitura integral da tragédia ocorreu juntamente com as discussões acerca do texto, dividido em cinco partes que foram lidas e discutidas integralmente; no penúltimo encontro, realizamos uma atividade relacionada à tragédia. Foram destinados à leitura e discussão da tragédia *Antígona* cinco encontros, totalizando sete aulas (315h/a). Com o objetivo de não identificar os colaboradores, eles serão citados pelas letras iniciais de seu nome.

4. “Sempre nos ensina uma lição”

Durante a leitura da tragédia *Antígona*, percebemos que, em vários momentos, os alunos se utilizaram da sua experiência para fundamentar a sua opinião. Eles sempre faziam uma comparação com fatos acontecidos na realidade – fatos esses ou presenciados por eles, ou conhecidos através da mídia.

Como exemplo, podemos citar o trecho da peça, durante o diálogo entre Tirésias e Creonte, que trata do vaticínio do adivinho que percebeu que o rei seria punido por um erro cometido por ele ao desrespeitar a lei dos deuses. Os alunos fizeram uma comparação entre as épocas – Antiguidade e Atualidade – afirmando que havia uma diferença entre elas: na Antiguidade existiam vários deuses e, na Atualidade, há um deus só¹. No entanto, reconheceram que em ambas as épocas havia algo em comum: uma punição àqueles que desobedecessem às leis divinas,

¹ A afirmativa refere-se à tradição cristã ocidental.

que eles denominaram de castigo. Todos concordaram que a punição não precisaria ser com a morte, mas com outra coisa. Com isso, percebemos que os alunos compreenderam que um ‘erro’ deve ser, de alguma maneira, punido. Daí podermos concluir que o texto literário pode ‘educar’ de certa maneira o leitor, pode torná-lo consciente de seu papel de cidadão em uma sociedade.

Eles fizeram uma adaptação da situação vivenciada na peça para o contexto social em que estão inseridos e compreenderam que a consequência de um erro deveria ser uma punição, um castigo. E. citou um dos dez mandamentos bíblicos para embasar a sua opinião: “Honrar pai e mãe.” Para ele, quem desrespeitar esse mandamento, será castigado de alguma forma por Deus. Ele relacionou a punição de Creonte, que desobedece às leis divinas, a um mandamento religioso que preceitua o que deve e o que não deve ser feito pelos cidadãos da sociedade a qual ele próprio pertence. Ou seja, E. se utilizou do seu conhecimento de mundo para dar significado ao texto literário; ele aproximou a literatura do seu contexto social, daquilo que ele conhecia. Ele percebeu que o que acontecia na Grécia Antiga não está muito longe do que ocorre hoje em dia.

Ainda nesse sentido, isto é, relacionando literatura e realidade, no quarto encontro, solicitamos aos alunos que buscassem, nos meios de comunicação, reportagens atuais que eles considerassem trágicas, que mostrassem ou que pudessem explicar o que seria uma tragédia. Essa atividade tinha como objetivo não só identificar o que eles consideravam uma tragédia, mas também mostrar aos alunos que a literatura não está tão distante deles e que podemos, por exemplo, encontrar uma ligação entre fatos do cotidiano num texto trágico.

No quinto encontro, dispusemos a sala em um semicírculo de modo que todos pudessem se olhar durante as apresentações e a discussão. Os alunos levaram várias reportagens que expressavam uma tragédia. J. apresentou a tragédia ocorrida em uma boate, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para ele, aquilo se considerava uma tragédia porque muitas pessoas morreram. Também houve um erro que desencadeou a tragédia – esse erro não foi cometido por um herói trágico como em uma tragédia grega, por exemplo, mas os alunos perceberam que há uma relação entre uma falta cometida e o fim trágico.

A aluna A. apresentou uma reportagem sobre um tsunami ocorrido em Tóquio que também causou a morte de muitas pessoas. Ela salientou que, nesse caso, o erro não tinha sido cometido por uma pessoa, mas pela natureza. Durante essa

apresentação, os colaboradores comentaram sobre outras tragédias de causas naturais. Observamos que os alunos estavam atualizados com o que acontecia no mundo e faziam relação entre as diversas tragédias naturais de que tinham conhecimento. Se antes da nossa intervenção, eles compreendiam a tragédia apenas como algo que apresentava um fim triste, depois dela, acrescentaram ao seu conhecimento também o ‘erro’ que impulsiona a um fim trágico. Sempre que se fazia necessário, eles comparavam a tragédia que apresentavam com a *Antígona*, tendo esta como parâmetro para discutir as outras tragédias.

J. citou uma tragédia ocorrida em uma cidade, na Paraíba, em que a mãe² assassina seu próprio filho com a ajuda do padrasto do menino. Ela também lembrou o caso do estupro coletivo, na cidade de Queimadas, também na Paraíba. Ao apresentar essa tragédia, a aluna falava os nomes das vítimas como se as conhecesse – depois a aluna explicou que uma das vítimas era amiga da família. Outras tragédias desse tipo foram lembradas pelos alunos e o aluno E. levou algumas imagens que expressavam cenas trágicas. Eles salientaram, também, que essas tragédias causaram uma comoção nacional. Com isso, observamos que os alunos qualificam o trágico a partir de sentimentos que ele desperta nas pessoas: tristeza, dor, culpa, angústia, medo, revolta.

Depois de realizada essa atividade, os alunos se sentiram mais à vontade para comentar acerca de tragédias ocorridas em sua própria família. J. nos contou sobre a morte do seu irmão de quatro anos, enquanto A. relatou a morte de uma prima que tinha sido envenenada. Vemos que eles começaram a atividade apresentando tragédias não-particulares até se sentirem confortáveis para falar sobre tragédias particulares. Com isso, percebemos uma aproximação da literatura com tragédias ocorridas na sociedade e, mais particularmente, com tragédias ocorridas com algum conhecido ou com alguém de sua família. A todo momento, os alunos recorreram a fatos ocorridos no seu cotidiano para compará-los com um fato literário para buscar a sua compreensão. Pensando na formação de um leitor reflexivo, podemos relacionar a leitura da *Antígona* à experiência de vida dos alunos, de modo a perceber como eles

² Esse é um tema presente na tragédia *Medéia*, de Eurípedes, na qual a mãe Medéia assassina seus próprios filhos com o objetivo de vingar-se de seu esposo Jasão. A peça *Gota d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes (1999), é baseada na tragédia euripídiana, cujo enredo foi adaptado à realidade de uma comunidade menos favorecida da cidade do Rio de Janeiro.

leem a obra a partir do seu conhecimento de mundo. Um dos papéis da leitura literária seria, de acordo com Tinoco (2013, p. 142),

transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidas).

Além disso, os alunos perceberam que os temas das tragédias são diferentes, mas a estrutura do desenvolvimento trágico é muito parecida, os sentimentos despertados no leitor/expectador também, e o fim é quase sempre o mesmo: a morte. Eles também salientaram que vários tipos de tragédia ocorrem na *Antígona* sofocliana: suicídio (Antígona, Eurídice e Hémon); irmão que mata irmão – fratricídio (Polinices e Etéocles); filho que tenta matar o pai (Hémon e Creonte).

Os alunos também compreenderam que o trágico “sempre nos ensina uma lição” – afirmação do aluno J. Para ele, nós aprendemos com a tragédia a pensar antes de agir; para a aluna A., ela nos ensina a pensar “nos nossos atos porque eles podem causar dor nas pessoas, e isso pode se virar contra nós.” Ou seja, a aluna, muito provavelmente, pensou nos atos do rei Creonte e os transpôs para a realidade em que vive.

Um dado importante, ressaltado pelos alunos, foi o fato de eles comentarem que uma tragédia chama muito mais à atenção justamente por causa dos sentimentos que ela desperta por se colocarem na posição da vítima. Neste momento, confirmamos o que Aristóteles (1449b) afirma acerca do trágico, o sentimento catártico, que ocorre no momento em que o expectador se identifica com o personagem, sofre com ele e purifica seus sentimentos: “a tragédia é a imitação de uma acção elevada [...] que serve de acção e não de narração que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões.”

4.1 Algumas impressões: “Interessante porque muda o cotidiano”

No último encontro, discutimos sobre a leitura integral de um texto, na sala de aula. Questionamos a opinião deles acerca da experiência de leitura integral da peça. Vejamos as respostas: J. “foi legal. Todo mundo participou.”; E. “não foi cansativo porque todo mundo participou.”; Jo. “foi bom porque todo mundo leu um pouco.”; A. “interessante porque muda o cotidiano.” Através dessas respostas, podemos concluir que a leitura da tragédia foi avaliada de maneira positiva pelos alunos. A resposta da

aluna A., ao afirmar que “muda o cotidiano”, nos faz pensar que esse tipo de leitura não é realizada em sala de aula e que eles têm acesso à literatura de uma outra forma, que podemos supor que seja a historicista. Pinheiro (2006, p. 110), em um estudo sobre o livro didático de literatura, conclui que

a opção por ensinar a história da literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular.

Ou seja, prima-se pela informação em detrimento da vivência da leitura. As obras literárias não são lidas e discutidas, mas listadas, nos livros didáticos, como exemplos de determinada escola literária. Além disso, algumas passagens do texto servem apenas para ilustrar as características do estilo de época, previamente elencadas.

Questionamos também se esse tipo de leitura acrescentou algo ao aprendizado deles e eles afirmaram que sim, uma vez que houve muita interação; que eles aprenderam um vocabulário novo. Uma resposta significativa para a nossa pesquisa foi a dada pela aluna Jo. Para ela, ter lido uma tragédia clássica fez com que eles conhecessem melhor um gênero literário que eles só haviam visto muito rapidamente no livro didático. Com isso, confirmamos a nossa hipótese de que a leitura integral de uma obra, juntamente com uma discussão mediada pelo professor que deixe o aluno/leitor em primeiro plano, deva ser realizada em sala de aula de modo a fazer com que o aluno torne-se um leitor proficiente e reflexivo.

Sobre a opinião deles acerca da tragédia, J. salientou que gostou “porque mostra o que o poder faz com o homem”. Muito provavelmente, J. se referiu a Creonte, punido pelo erro que cometeu, ao infringir a lei divina. Uma resposta nos chamou à atenção porque expressa o resultado a que buscávamos chegar com esta pesquisa. Ao falar sobre a tragédia lida, A. afirmou que

coisas que aconteceram há muitos anos, muitos anos atrás, a gente vê que tem um pouco de semelhança com o que a gente vive hoje em dia; em relação às mulheres, o homem se considerar o mais forte e a mulher frágil, a mulher não pode impor também a sua opinião.

A aluna ressalta dois aspectos importantes apreendidos a partir da leitura integral da tragédia: 1) a proximidade entre literatura e realidade; e, 2) a condição da mulher. Confirmamos com isso que ela percebeu uma característica da obra literária, isto é, a sua relação com a realidade e, também, temas com os quais nos deparamos

na sociedade atual, por exemplo, a condição feminina. Essa característica da literatura, a relação com o real, nos remete, mais uma vez, a Iser (1979) ao tratar do preenchimento dos vazios através da experiência de mundo de cada leitor.

Os alunos também ressaltaram que a linguagem da peça foi de fácil acesso³ e que isso foi importante para a compreensão do texto. Salientaram, também, que tiveram problemas iniciais com os nomes dos personagens, mas isso não comprometeu a leitura.

Sobre a estrutura da tragédia que leram, comentaram principalmente o erro como o aspecto principal que movimenta a peça. Eles foram unânimes ao tratarem do final e ressaltaram que quase todos os personagens morrem, com exceção de Creonte.

Considerações Finais

Através dessa pesquisa, buscamos responder algumas questões no que se refere ao ensino de literatura no nível médio e, sobretudo, na formação de leitores proficientes, isto é, leitores que se posicionam criticamente diante de um texto literário. Para isso, realizamos com alunos no primeiro ano do nível médio a leitura integral da tragédia grega clássica *Antígona*, de Sófocles.

Para muitos, os textos clássicos são considerados difíceis, inalcançáveis, destinado apenas a eruditos. O que constatamos, ao final da nossa intervenção, realizada por meio de aulas dialogadas que colocam o leitor como protagonista no processo de aprendizagem, foi o oposto do que pensa o senso comum: a nossa vivência com a tragédia grega clássica foi muito produtiva; os colaboradores participaram das leituras realizadas oralmente; fizeram reflexões a todo o momento, buscando na sua experiência de mundo elementos que pudessem auxiliá-los na compreensão do texto. Ou seja, o texto clássico foi bem recebido pelos alunos e constatamos isso não só pela participação nas discussões, mas, também, pelo entusiasmo deles em mostrar para os outros professores e para os pais que estavam lendo uma tragédia grega na escola.

Um exemplo que ilustra que os alunos perceberam que as aulas tinham sido 'diferentes' está no comentário de um deles: 'interessante porque muda o cotidiano'.

³ Utilizamos, na nossa intervenção, a tradução realizada por Millôr Fernandes.

Muitos outros mencionaram a interação como ponto principal das aulas: E. afirmou “não foi cansativo porque todo mundo participou.”; e J. “foi bom porque todo mundo leu um pouco.” Isso nos mostra que os alunos se sentiram à vontade para participar porque lhes foi dada a oportunidade de discutir, de expor seu conhecimento, de dialogar e de expressar a sua opinião sobre aquilo que compreenderam ao ler a peça.

O nosso papel durante a experiência foi o de ‘mediador’ (PETIT, 2008) das discussões. O papel de protagonista da leitura e significação foi exercido pelos alunos e eles reconheceram isso como importante. Isto é, quando o leitor é posto em primeiro plano (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e a ele é dada a incumbência de produzir sentidos no processo de leitura, ele o faz e o resultado, como vimos, é positivo.

Na busca pela compreensão, os colaboradores se utilizavam de elementos da sua experiência para dar significação ao texto; isto é, comparavam os fatos do cotidiano com aqueles presentes na peça. Isso nos confirma o que Langlade (2013) aponta como adesão viva à obra.

No que se refere à realidade, eles perceberam que muitos fatos do cotidiano estão presentes no texto literário. No ato da leitura, na busca de fatos vivenciados como auxílio na interpretação, constatamos a observação de Jouve (2013, p. 54) em relação à experiência do leitor: “é no processo de representação que os traços do vivido individual aparecem mais claramente.” Além disso, fizeram comparações com tragédias ocorridas nos últimos anos – como exemplo, citaram a tragédia de uma mãe que mata seu próprio filho (tema da *Medéia*, de Eurípides) – mostrando que a literatura não está tão distante da realidade que eles conhecem.

Realizar esse tipo de leitura literária na sala de aula foi uma experiência enriquecedora, pois não só percebemos o interesse dos alunos pela tragédia grega, assim como tivemos, por meio das discussões, a oportunidade de trocar experiências de leitura com eles. Além disso, pudemos confirmar nossa hipótese de que dando voz aos alunos eles se envolveriam com o texto literário de forma prazerosa e, com isso, poderiam se tornar leitores proficientes.

Referências

ALVES, J.H.P. Reflexões sobre o livro didático de literatura. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. e notas Ana Maria Valente. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

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

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. **Gota d'Água**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. IN: _____. **O demônio da literatura: literatura e senso comum**. 2ª. impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. IN: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. _____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol.1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação** (A história da literatura como provocação à teoria literária). Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KURY, Mário da Gama. **A trilogia tebana**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LDBEN. Comentada e interpretada por Carlos da Fonseca Brandão. 4ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

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

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto C. Linhas para o ensino da literatura. IN: BARBOSA, Marcia H. S.; BECKER, Paulo. (Orgs.) **Questões de literatura**. Passo Fundo: UFP, 2003.

SÓFOCLES. **Antígona**. 6ª. ed. Trad. Millôr Fernandes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. IN: DALVI, M.A. et *alii.* (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Recebido em novembro de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.