

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO EM LETRAS EM REDE NACIONAL – PROFLETRAS

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MORAIS

Uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental II:

A hora da estrela, de Clarice Lispector

São Paulo

2018

Ana Carolina de Oliveira Morais

**Uma experiência de leitura literária no Ensino
Fundamental II: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Letras em Rede
Nacional - PROFLETRAS da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de
Rezende

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M827e Morais, Ana Carolina de Oliveira
 Uma experiência de leitura literária no Ensino
Fundamental II: A hora da estrela, de Clarice
Lispector / Ana Carolina de Oliveira Morais ;
orientadora Neide Luzia de Rezende. - São Paulo,
2018.
 115 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino de leitura literária. 2. Educação. 3.
Literatura. I. Rezende, Neide Luzia de, orient. II.
Título.

Nome: MORAIS, Ana Carolina de Oliveira

Título: Uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental II: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu alicerce. Aos meus pais, Rita e Agnaldo, meus exemplos, ao meu marido, Rafael, meu companheiro de toda e qualquer hora, pelo apoio, pela solidariedade, pelo auxílio, pelo suporte, pela paciência, pelo amor.

A todos os meus colegas de trabalho, de ontem e de hoje, meu incentivo. Aos professores/pesquisadores que venceram esta etapa em dois anos comigo, Anderson, Carolina, Daniela, Elisângela, Lígia, Liliane, Mariana, Mônica, Patrícia, Sueli, pela força, determinação, garra, amizade. À minha amiga Jéssica, pela tradução realizada.

Aos meus professores, minha inspiração. À Neide, pela compreensão, pelo olhar atento, pela correção.

Aos meus alunos, de todas as escolas por que passei e passarei, do Ensino Fundamental I ao Cursinho pré-vestibular, minha esperança.

À Instituição CAPES pelo auxílio financeiro concedido em parte da realização deste trabalho.

Resíduo

*De tudo ficou um pouco
Do meu medo. Do teu asco.
Dos gritos gagos. Da rosa
ficou um pouco.*

*Ficou um pouco de luz
captada no chapéu.
Nos olhos do rufião
de ternura ficou um pouco
(muito pouco).*

(...)

*Se de tudo fica um pouco,
mas por que não ficaria
um pouco de mim? no trem
que leva ao norte, no barco,
nos anúncios de jornal,
um pouco de mim em Londres,
um pouco de mim algures?
na consoante?
no poço?*

(...)

De tudo fica um pouco.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

MORAIS, A. C. O. **Uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental II: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

A presente dissertação tem como objetivo discutir aspectos da leitura literária em sala de aula a partir da leitura do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, aplicada nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola municipal de São Paulo. Esta pesquisa insere-se no contexto do Mestrado Profissionalizante em Rede Nacional – Profletras, que visa promover a educação continuada dos professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino público do país. Por isso, professor e pesquisador aqui são um único sujeito que busca aprimorar e refletir sobre sua prática pedagógica. A partir dos estudos dos documentos oficiais nacionais e municipais e das discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de Leitura Literária (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013), foi realizada a leitura compartilhada da obra de Clarice Lispector, com duas turmas de 9º ano em 2017. O planejamento, sua execução e a coleta de dados não se deram sem imprevistos e percalços, típicos em qualquer escola ou sala de aula. Todas essas etapas, bem como os comentários e produções textuais dos estudantes, foram descritas e analisadas com vistas a se perceber as leituras realizadas por estudantes/leitores reais em uma sala de aula sob a mediação do professor/pesquisador, leitor experiente que busca uma leitura implicada e significativa. Os resultados demonstram avanços e recuos de estudantes ainda pouco familiarizados com o repertório próprio da cultura literária, mas que a partir de suas experiências pessoais e da partilha de interpretações e impressões apoderam-se e utilizam-se do texto literário de modo singular. Nesta experiência, alguns conceitos provaram ser decisivos para o sucesso da atividade: a mediação do professor, a partilha dentro da comunidade leitora e o pacto que não se estabelece apenas entre leitor e obra, mas entre estudantes e professor.

Palavras-chave: leitura literária, mediação pedagógica, ensino

ABSTRACT

MORAIS, A. C. O. **A Literary Reading Experience at Middle School: A Hora da Estrela, by Clarice Lispector.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

The present dissertation aims to discuss literary reading aspects in the classroom about the romance *A Hora da Estrela*, by Clarice Lispector, applied in Portuguese lessons in a municipal school situated in São Paulo. This research is a result of the National Vocational Masters Program, PROFLETRAS, which intends to promote the ongoing development of Portuguese teachers working in public schools in Brazil. Therefore, teachers and researchers have a single role, which is to improve their pedagogical practice and to reflect on these practices. By studies made over national and municipal official files and discussions over theory and methodology used in the teaching process of literary reading (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013) a sharing reading of Clarice Lispector's book was accomplished with the 9th grade groups in 2017. The planning, its execution and the data gathering have come out throughout mishaps and unexpected situations, as expected at any school or classroom. All the steps taken, as well as the comments and students' text productions were described and examined with the intent to observe the reading processes of real students/readers in a classroom under the mediation of the teacher/researcher, this last one being an experienced reader searching for an involving and meaningful reading. The results show progress among some students and setbacks among others that are not familiar enough with the existent variation in the literary culture, but that could use the reading process in a very particular way due to the sharing of interpretations and impressions of the book. In the experience, some concepts have proved to be decisive to the success of the task: The teacher's mediation, the sharing inside the reader's community and the pact that is not only established between the reader and the book, but also between students and teacher.

Keywords: literary reading, pedagogical mediation, teaching

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	8
II. O ENSINO DE LITERATURA	10
1. ASPECTOS TEÓRICOS	10
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	14
2.1 <i>A língua portuguesa</i>	14
2.2 <i>O lugar da Literatura e da Leitura literária</i>	18
3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	24
4. O LEITOR COMO FOCO DO ENSINO DE LITERATURA	29
5. O PAPEL DO PROFESSOR NESSA NOVA CENA.....	35
III. CONTEXTO DA PESQUISA	40
1. METODOLOGIA DA PESQUISA	40
2. A COLETA DE DADOS	43
3. A ESCOLA	45
4. OS ALUNOS REAIS – AS TURMAS DE 9º ANO	48
5. A ESCOLHA DA OBRA LITERÁRIA	52
IV. ENTRE O PROJETO E SUA REALIZAÇÃO	54
1. O PLANEJAMENTO	54
2. AS ATIVIDADES ESCRITAS PROPOSTAS	59
3. A EXECUÇÃO	62
3.1 <i>Observar os paratextos</i>	62
3.2 <i>A dedicatória</i>	64
3.3 <i>Música clássica e leitura</i>	64
3.4 <i>A leitura em voz alta x a leitura dos alunos</i>	65
3.5 <i>A leitura na área externa</i>	66
3.6 <i>As atividades escritas</i>	67
3.7 <i>O tempo</i>	68
V. ANÁLISE	70
1. A EXISTÊNCIA DE MACABÉA	70
2. O DENTE DE OURO DE OLÍMPICO.....	73
3. VALORES E REPRESENTAÇÕES	75
4. UMA PALAVRA FAZ TODA A DIFERENÇA	78
5. O CONCEITO DE ROMANCE.....	80
6. À ESPERA DA FELICIDADE.....	82
7. O NARRADOR DA HISTÓRIA.....	85

8. TODOS TEMOS UMA HISTÓRIA PARA CONTAR.....	87
9. SOMOS TODOS MACABÉA.....	97
10. A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	102
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se em um contexto ainda pouco difundido no Ensino Superior no Brasil, o mestrado profissionalizante destinado a docentes. Seu objetivo principal é recolocar os professores das redes públicas de ensino em uma posição de aluno/pesquisador. Essa volta do professor aos estudos considerando suas experiências profissionais é fundamental para que sua prática possa ser aperfeiçoada, principalmente se considerarmos que o trabalho do professor não pode ser automatizado, e sim fruto de uma constante reflexão sobre as metodologias, finalidades e atores envolvidos no ensino. Infelizmente, hoje, educadores cumprem jornadas de trabalho exaustivas, o que os impossibilita de participar de um tempo e um espaço para repensar seu fazer e suas concepções.

Nesse cenário, iniciativas como o PROFLETRAS procuram apresentar-se como uma possibilidade de adquirir esse tempo e espaço. Contudo, os professores que foram aprovados por um processo seletivo bastante excludente, depararam-se com as dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Quando ingressei na rede pública de ensino, minha primeira lição – polêmica – foi: “depois que você fecha a porta de sua sala, a aula é sua”. Nós, professores, continuamos sozinhos, por entre muitas portas que se fecham a todo tempo com a suposta justificativa de uma autonomia, de um poder a ser exercido.

Este trabalho, nesse contexto, tenta mostrar-se como resistência a essa concepção individualista do trabalho do professor ao compartilhar uma experiência de leitura literária realizada com estudantes de nono ano em uma escola da rede municipal de São Paulo, a partir de reflexões que puderam ser realizadas sob a orientação da professora Neide Rezende e de professores ministrantes das disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de mestrado. Isso só foi possível pelo valioso auxílio de meus colegas/professores/pesquisadores do Profletras, dos muitos profissionais que partilham comigo o cotidiano escolar, e pela tentativa de ter sempre um olhar atento e crítico aos modos pelos quais meus alunos aprendem.

Para planejar a proposta de intervenção de leitura literária, propusemo-nos a discutir o ato de ler literatura na sala de aula, buscando refletir sobre as singularidades da leitura e da literatura no ensino a partir da análise de documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas e de textos teórico-metodológicos que apresentam a discussão do tema.

Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição. A literatura é afastamento, e ela se pratica também à distância nos limites do território, lá onde as fronteiras logo se tornam porosas. A subjetividade aparece aí, antes de tudo, não como um tema ou um dado sobre o qual podemos nos debruçar a fim de lhe avaliar a performance, mas como condição fundamental à sua prática.” (GERVAIS, 2013b, p. 51)

Para que essa ideia de leitura e literatura possa conduzir o trabalho na sala de aula, é importante refletir sobre os dois principais atores do processo de aprendizagem: o estudante e o professor. Esse é o caminho metodológico que culminou na proposta de leitura literária realizada no segundo semestre de 2017 com os estudantes dos nonos anos de uma escola pública da rede municipal de ensino, em São Paulo. Após breve descrição e análise, pode-se concluir que o ensino de leitura literária é importante para a constituição de comunidades leitoras e de sujeitos leitores, quando não se pretende uma leitura distanciada e analítica, mas implicada.

II. O ENSINO DE LITERATURA

1. Aspectos teóricos

Para compreender o que está em jogo quando se lê literatura na escola, é preciso refletir sobre como se deu seu lugar no ensino da língua. Primeiramente, a literatura era considerada um modelo de erudição a ser seguido (ideal ainda perceptível em alguns dos manuais utilizados na escola) e, conseqüentemente, a principal ferramenta para o ensino da língua (COLOMER, 2007), uma vez que a partir das escolhas linguísticas de poetas e escritores pautava-se o uso desejável da língua. Segundo Zilberman (2009), esse modelo escolar, herdado por nós da Grécia Antiga, tinha como principal finalidade ensinar às crianças conhecimentos sobre a linguagem e a poesia que pudessem ser por elas reproduzidos.

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. (ZILBERMAN, 2009, p. 11-2)

Cabe lembrar que antes da criação do cargo de Professor de Português no Brasil, em 1871, médicos, engenheiros e advogados comumente lecionavam pautados em antologias de textos clássicos. Esse tipo de antologia continuou na tradição escolar brasileira até 1960, impondo um padrão normativo para os usos da língua, estabelecido por textos canônicos da literatura. (SÃO PAULO, 2016). Com o crescente acesso de diferentes classes sociais às escolas, nos anos 1970 do século passado, e seguindo uma

tendência presente em outros sistemas de ensino, outros gêneros textuais passam a integrar a disciplina de Língua Portuguesa, desse modo retirando da literatura a exclusividade de ser o modelo mais adequado para o uso da língua a ser aprendido.

Efeitos se produziram no âmbito do conhecimento da literatura, que, como se observou antes, passou a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos. A adoção da denominação “Comunicação e Expressão”, vigente na década de 1970, é sintomática do alargamento da concepção de obra em circulação na sala de aula, que pôde acolher desde então matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias. (ZILBERMAN, 2009, p. 15)

Esse movimento coloca linguistas e professores já em 1980 para discutir o ensino da gramática, o preconceito linguístico, entre outros aspectos da língua até então ignorados, contribuições teóricas aproveitadas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), publicados em 1998. Ao resumir os dois objetivos do ensino de língua portuguesa – uso e reflexão –, os PCN retomariam, pois, a finalidade que tinha o ensino praticado na Antiguidade, quando o uso público da linguagem também era valorizado, mas não sendo agora os textos literários os gêneros mais utilizados para essa prática da linguagem entre nós, o que contribuiu também para o apagamento da relevância do estudo de literatura¹.

Esta visão pragmática e profissional do ensino de Língua Portuguesa tem contribuído para a ausência da leitura literária nas aulas, sobretudo no Ensino Médio que, com a história dos movimentos literários, suas características de autores e obras consagrados, abandona a leitura dos textos. Nos livros didáticos ainda se observam seleções de trechos literários para a compreensão de um determinado movimento estético ou escolha estilística típica de determinado autor ou época, ou ainda quando de um trecho literário busca-se apenas a exemplificação de uma regra da gramática normativa.

Segundo Rezende, “Na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia ao ensino fundamental ‘despertar o gosto’ e, ao ensino médio, um aprendizado sobre a

¹ Essa crítica pauta-se em Zilberman. Para a autora, os PCN são um exemplo de ruptura com a história do ensino de literatura, justificada pela não-identificação dos alunos com a tradição literária. Em suas palavras, “Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história.” (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

execução das obras e sobre a história literária.” (REZENDE, 2013, p.109) O problema é: enquanto no Ensino Fundamental I os alunos, em processo de alfabetização, leem de tudo (neste de tudo entende-se seu viés positivo, de pluralidade, mas também o negativo, como a falta de qualidade estética nas obras escolhidas), no Ensino Médio, os professores têm por hábito cumprir os objetivos convencionados sem, contudo, dar a eles a sustentação a partir da obra.

Já no Ensino Fundamental II, a leitura de literatura tem sido alvo de constantes críticas por outras razões, tais como uma preferência em trabalhar obras por sua temática atual, linguagem de fácil compreensão ou que apresente recursos visuais ou midiáticos (e não por seus atributos estéticos), a leitura de adaptações e resumos de clássicos, ou apenas trechos ilustrativos de determinado contexto social ou conteúdo gramatical a ser lecionado. Dessa perspectiva, o Ensino Fundamental II, por estar entre os ciclos inicial e final da Educação Básica, parece ter menos parâmetros do que é ensinar literatura na escola. Os livros didáticos para essa faixa etária constantemente apresentam os textos literários incompletos como pretexto para o ensino de gramática, e a leitura de características próprias à literariedade do texto tendem a ficar em segundo plano.

Literariedade, termo utilizado a princípio pelos formalistas russos, é definido por Guimarães (1994) como um elemento distintivo da literatura no que concerne sua linguagem, retomando a proposição de Jakobson sobre os objetivos do texto literário. Esse conceito se expressaria quando as formas linguísticas obtêm um valor autônomo e a comunicação recua a um plano menos relevante para a compreensão do texto. Dessa relação entre plano da expressão e do conteúdo, resultariam alguns traços característicos, como: intangibilidade, conotação, plurissignificação, novidade do significante linguístico, que causam no leitor um efeito de estranhamento, obrigando-o à reflexão sobre a formulação da mensagem. "A literatura nos apresenta o estranho, o deformado, o distendido, o singular, que desafia a nossa percepção, desautomatizando-a. A literatura nega, portanto, um sentido único, uma direção ordenadora, embora, como obra, ela guarde uma unidade." (LOYOLA, 2013, p. 120)

A julgar, pois, pelo que nos apresentam os livros didáticos, e a partir das reflexões de Zilberman, o ensino de literatura, assim como o de gramática, parece-nos passar por uma crise de pertencimento às aulas de língua portuguesa, na medida em que suas especificidades não são abordadas como conteúdos nas práticas docentes.

No entanto, uma análise dos documentos vigentes no município de São Paulo pode demonstrar uma tentativa crescente de trazer para os professores reflexões mais

consistentes, problematizando as atuais práticas e materiais didáticos, embora, como bem ressalta Magalhães, talvez ainda apresentando uma profusão de teorias que muitas vezes adentra a escola de modo bastante impreciso e confuso. "Antes que a escola dê conta de assimilar uma teoria, constituindo-a como sua, uma nova já surge, num modelo de repetição e diferença que mais confunde do que contribui para uma modificação no ensino da literatura no interior da escola." (MAGALHÃES, 2013, p. 56).

De todo modo, ainda não é perceptível nas práticas docentes uma mudança tal qual Rezende propõe: "ir do ensino de literatura para o de leitura literária, quando o objeto do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula." (REZENDE, 2013, p. 13)

2. O ensino de língua portuguesa e literatura nos documentos oficiais

2.1 A língua portuguesa

Os documentos oficiais têm modificado suas concepções relacionadas ao ensino de língua portuguesa, em consonância com os debates nas áreas da linguística, pedagogia, psicologia. Sendo assim, caberia à escola desenvolver em seus alunos habilidades e competências referentes às diversas áreas do conhecimento. Segundo os PCN do Ensino Fundamental, “a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (PCN, 1998, p. 35).

Perspectiva muito próxima a esta é adotada pela **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), que coloca em seus fundamentos pedagógicos o objetivo de desenvolver competências a partir da construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando uma educação integral do sujeito, entendida como a busca pela formação intelectual e afetiva do estudante, respeitando-se suas singularidades. O Ensino Fundamental II é descrito como um momento importante de transição entre os ciclos, cabendo a ele consolidar as aprendizagens, ampliar as práticas dos estudantes e fortalecer sua autonomia.

Língua Portuguesa torna-se um componente curricular, não mais disciplina, da Área de Linguagens, junto a Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Dentre as competências a serem desenvolvidas em conjunto pelos componentes da Área de Linguagens, citamos a primeira, a segunda e a quinta por estarem em consonância com a proposta de leitura literária aplicada.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva
(...)

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
(BNCC, 2017, p. 63)

Uma visão importante sobre a organização dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa, e que de certa forma anima todos os documentos aqui estudados, pode ser definida neste trecho da BNCC:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BNCC, 2017, p. 69)

Para compreender como essa proposta chega aos professores das escolas municipais de São Paulo, recorreremos aos últimos documentos publicados², uma vez que são utilizados na rede pública de ensino para elaborar desde os planos de aula de professores ao Projeto Político e Pedagógico da escola. Sendo assim, eles apresentam uma visão dos PCN que deve ser adotada nas práticas e reflexões docentes. Referimo-nos aos documentos que nortearam os planejamentos realizados nas escolas a partir de 2007 e aos que foram publicados em 2016, mas que tiveram sua discussão iniciada em 2013.

Vale destacar que existe uma compreensão por parte dos profissionais de que, como os documentos municipais são substituídos com uma certa constância (atribuída à mudança de governo devida às eleições), é movimento recorrente dos professores buscar perceber nesses documentos o que se mantém estável ou o que parece “dar certo” em sala de aula. Essa percepção é o que de fato baliza as ações docentes nas salas e em reuniões. Ou seja, embora os documentos de 2006 e 2007 possam parecer desatualizados e não serem aceitos como referências pelas Diretorias de Ensino na elaboração dos documentos escolares, eles ainda fazem parte da prática docente, como não poderia deixar de ser, uma vez que na Educação não é possível fazer substituições de referências teóricas, didáticas e metodológicas sem considerar a experiência e o histórico das práticas escolares³. Essa foi a mesma conclusão de Asbahr (2014), ao realizar uma análise dos documentos que norteiam as práticas docentes dos professores da rede pública de ensino estadual de São Paulo:

no nosso convívio com professores da rede estadual nos últimos anos e pesquisas etnográficas recentes têm apontado haver certa descrença em relação aos projetos que têm sido implementados. Como o mágico da Taberna Minhota, personagem de Murilo Rubião que se cansa das mágicas sucessivas e mirabolantes que não controla, os

² No dia quinze de dezembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou novos documentos que devem nortear as práticas pedagógicas das escolas municipais em 2018. Infelizmente, o “Currículo da Cidade”, sob gestão do Secretário da Educação municipal Alexandre Schneider, não pôde ser analisado aqui. Cabe, no entanto, a ênfase às constantes mudanças de documentos que balizam a prática docente como um agente negativo para a reflexão das propostas para a Educação.

³ Na análise subsequente mostraremos que os documentos não são excludentes ou divergentes no que se refere aos conteúdos apresentados aos professores, mesmo porque ambos estão pautados na LDB e nos PCN. Na nova conjuntura, por exemplo, com a volta do Secretário de Educação Alexandre Schneider, a expectativa dos professores e da equipe gestora das escolas era que os antigos referenciais fossem revalidados, daí nossa preocupação em voltar a discuti-los – infelizmente não houve tempo nessa pesquisa de ler os novos documentos para constatar se isso se concretizou. Assim, o que se percebe de fato com essas novas publicações a cada mudança de gestão municipal é uma falsa tentativa de reestruturação da Educação Pública Municipal como resposta aos constantes baixos índices de alfabetização e escolarização.

docentes, diante da miríade de projetos, podem pensar que se trata de mais uma novidade de duração efêmera que será substituída em breve. Esse “desencanto” relaciona-se ao modo de atuação da SEE, marcado por mudanças contínuas na equipe gestora e políticas públicas descontínuadas, havendo a proposição recorrente ou reformulação de projetos sem uma avaliação consistente dessas iniciativas. (ASBAHR, 2014, p. 151)

As **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa**, de 2007, apresentam como objetivo da educação básica a preparação para o exercício da cidadania. Para atingi-lo, a escola deveria promover uma aprendizagem significativa a partir da seleção de expectativas de aprendizagem adequadas ao nível em que cada estudante se encontra. Em língua portuguesa, sendo a linguagem o objeto de ensino, sua finalidade é preparar o estudante para “usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos.” (SÃO PAULO, 2007, p. 30). Portanto, a partir da concepção de que a língua é constituída pelos seus usos, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem são organizados pelas esferas de atividade humana (nomeadamente escolar, jornalística, literária, vida pública e profissional), com foco na aprendizagem dos gêneros discursivos.

Os conteúdos propostos no presente documento, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão organizados em Prática de escuta e leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, articuladas ao eixo ‘USO’ e Práticas de análise linguística, relativa ao eixo ‘REFLEXÃO’. (SÃO PAULO, 2007, p. 39)

Nas expectativas gerais do campo da leitura, os objetivos visam em sua maioria a compreensão, interpretação e contextualização textual, a partir da análise linguística e composicional do texto. No entanto, há uma preocupação com a recepção em dois itens em particular: “P22: Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” e “P23: Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos” (SÃO PAULO, 2007, p. 54). Logo, compreendemos que o documento busca estar alinhado com as propostas teóricas mais recentes debatidas nas áreas da Linguística, Pedagogia e Literatura, embora de modo bastante tímido. Neste contexto, cabe uma análise mais detalhada do trabalho específico proposto para a literatura.

2.2 O lugar da Literatura e da Leitura literária

A BNCC, propondo o texto como elemento central na definição de habilidades, conteúdos e objetivos para as aulas de língua portuguesa, divide os conhecimentos em três eixos: leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica. O eixo de Leitura compreende “toda interação ativa do leitor/espectador/ouvinte com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação)” (BNCC, 2017, p. 69) e relaciona-a a práticas de uso e reflexão. Por sua vez, a Literatura é concebida como um campo de atuação, denominado Campo Artístico-literário, junto aos Campos da Vida Cotidiana, das Práticas de Estudo e Pesquisa e da Vida Pública (este último organizado nos anos finais do Ensino Fundamental em Jornalístico/Midiático e Campo de Atuação na Vida Pública).

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BNCC, 2017, p. 82)

Como se pode notar, o espaço da Literatura tem sido diminuído paulatinamente nos documentos oficiais. Nas “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, apenas o item 9 trata exclusivamente do texto literário, ao propor que os estudantes devam:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 85)

Por outro lado, a concepção do ensino de literatura privilegia o lugar do texto literário como manifestação artística, que deve ser reconhecida, valorizada e “fruída”

pelos estudantes para que estes se tornem leitores literários. O protagonismo do leitor é considerado quando esse “leitor-fruidor” é descrito no documento como alguém “capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (BNCC, 2017, p. 136)

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, 2017, p. 137)

Por sua vez, o **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Língua Portuguesa**, de 2006, após a elucidação de conceitos sobretudo da teoria bakhtiniana, apresenta um capítulo específico sobre textos literários, em que há reflexões e sugestões de sua abordagem na sala de aula.

Parte-se aí do princípio de que o estudo do texto literário é privilégio do professor de língua portuguesa, pois, uma vez que o conteúdo é tão importante quanto sua expressão, sua matéria-prima é o texto em si. Assim, apoiando-se na definição de texto ficcional de Candido, “criação literária que o autor produz com base em sua própria imaginação” (SÃO PAULO, 2006, p. 28), o documento coloca como fundamental que o aluno tenha a percepção de que o texto literário é uma obra de arte e, retomando a origem da palavra estética como sensação, que ele se familiarize com esse tipo de emoção para valorizar o ato de ler. Mais uma vez, a constatação de que o texto existe em sua recepção mostra-se presente, embora não haja menção explícita à Estética da Recepção ou qualquer outra teoria que estabeleça o leitor como instância literária:

Os autores criam textos para os leitores. Estes devem compreender não só o que está explícito no texto (as linhas), mas também o que não está (as entrelinhas). O segredo, para ler os textos literários, é descobrir as ‘pistas’ que os autores deixam e construir, com base nelas, os sentidos. (SÃO PAULO, 2006, p. 29)

Após a breve discussão teórica, são apresentadas três propostas metodológicas de abordagem do texto literário para poesia, crônica e conto. Nessas, sempre há uma

preocupação de que o professor estabeleça um diálogo com os estudantes antes, durante e após a leitura, cujos objetivos centram-se principalmente no reconhecimento do valor estético a partir de recursos utilizados pelos autores do texto, que devem ser reconhecidos e interpretados pelo leitor com certa autonomia e liberdade. Mais uma vez, percebe-se a tentativa de filiação do documento às discussões mais recentes sobre a importância do leitor em literatura. Nesse sentido, o Referencial propõe uma atividade com o texto literário na contramão dos principais materiais de apoio que chegam às mãos dos professores. Ainda assim, vale ressaltar a característica prescritiva do documento, sobretudo ao apresentar as teorias da linguagem de modo relativamente pouco aprofundado e os exemplos de práticas pedagógicas como modelos a serem seguidos. Essa estruturação parece colocar o professor em um lugar de “receptor de informações”, o que pode abrir um espaço perigoso para que práticas e projetos sejam adotados como verdadeiros manuais de como abordar determinados textos, diminuindo a autonomia do professor na elaboração de sua aula e, conseqüentemente, a liberdade do estudante em participar ativamente de sua aprendizagem.

Em 2016 foi publicada a coleção **Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**, documento que reestruturou as séries do ensino fundamental em Ciclo de Alfabetização (1ª a 3ª séries), Interdisciplinar (4ª a 6ª séries) e Autoral (7ª a 9ª séries), propondo uma desfragmentação do ensino dos conteúdos a partir de uma reordenação de objetivos para cada nível. Aqui, a preparação do estudante para a cidadania dá lugar a uma finalidade da escola um pouco mais desenvolvida: “fazer ligação entre a vida, seu sentido e o conhecimento sobre ela, e contribuir na construção de possibilidades para a participação crítica no mundo.” (SÃO PAULO, 2016, p. 18)

Propondo uma escola inclusiva, que considere todos os estudantes sujeitos de um saber, o documento suscita muitas reflexões importantes sobre o papel da escola e dos professores, sem apresentar “listas de conteúdos obrigatórios”, “receitas” ou “manuais” de como lecionar. Mais uma vez, a preocupação com o estudante real (e a realidade da escola, da comunidade) é o ponto de partida para pensar as ações pedagógicas.

A prática pedagógica, flexível e diversificada, que atende às necessidades deste público, criará caminhos e novas possibilidades para a efetiva aprendizagem, para a inclusão de todas(os). Trata-se de uma proposta de educação que reconhece, respeita e valoriza a diversidade e a diferença, propiciando desafios, valorizando a

riqueza do convívio, apostando nas possibilidades de crescimento de cada um/a das/os estudantes, reconhecendo suas singularidades. (SÃO PAULO, 2016, p. 34)

Nos **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa**, é importante destacar que, enquanto no Referencial de 2006 as definições eram pautadas em teorias afiliadas às linguísticas (ainda que não houvesse menção explícita a nenhuma delas, como é da natureza desses documentos, era possível identificá-las implicitamente), aqui há uma preocupação muito maior com a dimensão política e social que as concepções podem assumir. Assim, se os documentos anteriores consideravam a língua um “sistema de signos verbais, cujas normas que predispõem seu uso são definidas histórica e socialmente.” (2007, p. 35), agora a definição parece-nos mais problematizadora:

A língua é a mais importante construção e herança simbólica de um povo; é parte da cultura, alimenta e é alimentada por ela. Em sua gênese, estão todas as lutas, sempre políticas, travadas no viver cotidiano de todas as gentes, instituições e sociedades. Sempre conviveu com os verbos dominar, impor, intervir, inventar e reinventar como parte de seu devir histórico. É por esse caminho que se deve buscar compreender o que hoje chamamos de português brasileiro. (SÃO PAULO, 2016, p. 12)

Dessa percepção mais politizada de língua, o documento segue para a discussão das variações linguísticas, numa clara alusão aos estudos sociolinguísticos. O ensino de língua portuguesa é considerado do ponto de vista interdisciplinar, e tem como objetivo o (multi)letramento. Há sempre referência expressa à necessidade de a escola formar cidadãos críticos e conscientes em relação aos meios de manipulação que a sociedade e a mídia utilizam para reforçar as desigualdades, a partir do uso da língua.

Dessa forma, a relação com o conhecimento não pode operar sob o espectro de uma falsa neutralidade – como um ensino de língua portuguesa puramente instrumental almeja. Ao contrário, é preciso, por um lado, evidenciar os discursos e textos que operam ali – afinal, são práticas socioculturais –, e, por outro lado, garantir a presença textual e discursiva de todos os segmentos sociais, e não apenas de um grupo hegemônico (que representa no topo de sua hierarquia o branco, rico, homem, letrado,

cristianizado e europeizado). (SÃO PAULO, 2016, p. 32)

O item “Os estudos literários nos ciclos interdisciplinar e autoral” define que “A literatura é, portanto, um meio (e um fim) para o (re)conhecimento do outro e de si próprio a partir da relação que se estabelece no contato com essa linguagem.” (SÃO PAULO, 2016, p. 33). Assim como Petit (2008), ele reivindica a importância da literatura para a construção da identidade e/ou de um espaço íntimo, seja de enfrentamento, liberdade imaginativa e criativa, ou percepção do mundo, retomando ainda a concepção de direito humano de Candido (da qual trataremos brevemente mais adiante).

Problematiza-se também a hierarquização a que as manifestações artísticas estão sujeitas, seja por imposição de uma elite tradicionalista ou do mercado editorial, enfatizando-se que todas devem ser abordadas em sala de aula a fim de reconhecer as diferentes vozes ali representadas. Essa visão precisa de um cuidado interpretativo considerável: uma vez que a seleção de textos e sua abordagem apresentam necessariamente um posicionamento político por parte do professor ou da sociedade, a pluralidade e a multiplicidade talvez devam ser o critério de escolha dos textos, para que não se abandonem os clássicos, por exemplo, em prol de apenas uma vertente cultural.

Dentro dessa concepção de literatura, a escola – especialmente as aulas de português e de Sala e Espaço de Leitura – tem o desafio de problematizar e desconstruir algumas práticas e (re)inventar outras. Nesse sentido, é inconcebível a presença do texto literário a serviço do ensino de determinado elemento linguístico (lexical ou gramatical). Exercícios de interpretação de texto – típico dos livros didáticos – também precisam ser questionados. Que função social apresentam esses exercícios? Que escolhas e concepções estão em jogo quando escolhemos mediar a relação do leitor com o texto literário com uma lista de perguntas verificatórias? (SÃO PAULO, 2016, p. 36)

Seguem-se a isso problematizações do ensino de produção textual, gramática e oralidade, além de uma breve discussão sobre o ensino de libras e a inclusão. Os capítulos subsequentes discorrem, entre outros assuntos, sobre gêneros discursivos, as Tecnologias da Informação e Comunicação e apresentam estratégias e ações educativas já realizadas e descritas de modo reflexivo, e não normativo como no documento anterior, além de tratar-se de experiências reais. A proposta presente neste documento

parece-nos colocar o professor em um lugar de sujeito de suas escolhas, responsável e capaz de planejar seu programa a partir da reflexão do lugar da literatura na formação do cidadão, sem perder de vista a sociedade em que estamos inseridos.

Assim, a partir dessa breve análise, parece-nos estar claro que existe um diálogo entre as teorias desenvolvidas nas universidades e nos documentos oficiais municipais, a diferença em relação a seu caráter mais prescritivo no documento anterior se comparado ao caráter mais reflexivo do documento atual. No entanto, liberdade e protagonismo não parecem estar tão presentes em sala de aula.

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece.” (PCN, 1998, p. 35)

3. A importância da leitura do texto literário na escola

O trabalho com o texto a partir da perspectiva do estudo dos gêneros textuais está prescrito nos documentos oficiais analisados de modo a considerar a leitura, a produção textual, a análise linguística e a oralidade como campos igualmente importantes para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, o que se percebe na prática é uma redução da complexidade do conceito de gênero, geralmente abordado a partir de uma apropriação equivocada das sequências didáticas, que prejudica o ensino, em especial, da leitura literária.

Em “O problema e sua definição”, Bakhtin (2016) ressalta que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem e, logo, esta se apresenta na forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. A partir dessa concepção, o filósofo elenca três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como determinantes do enunciado que, embora seja individual, apresenta uma relativa estabilidade (relativa devido à heterogeneidade das atividades humanas), o que permite denominá-lo um gênero discursivo.

Marcuschi, acrescenta outras duas definições comumente encontradas pelos professores em materiais de apoio à prática docente: *tipo textual* “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (...) abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*”; e *gênero textual* “como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (2003, p. 23)

Ao propor o texto como um evento comunicativo, ambos os autores buscam ampliar a concepção de gênero, definindo-o a partir de elementos internos e externos que estão relacionados. No entanto, em sala de aula seu estudo é muitas vezes reduzido a apenas um desses elementos⁴, perdendo-se assim os múltiplos sentidos que ele pode adquirir.

⁴ Nas aulas do Mestrado Profissionalizante, após analisar os livros didáticos aprovados no PNLD, o grupo de professores ainda percebeu muitas atividades que propunham, a partir de textos ou trechos pouco contextualizados, o trabalho com apenas um elemento constitutivo do gênero (geralmente

Os gêneros textuais, atualmente o principal objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, norteadores não só da leitura, mas também da produção escrita e oral e análise da língua, são usualmente ensinados a partir das sequências didáticas, propostas por Schneuwly e Dolz (2004). Elas não só organizam os conteúdos em capítulos de livros didáticos, mas são apresentadas como principal forma de planejamento das aulas nos cursos de formação de professores⁵. De acordo com os autores, “Uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.” e “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicacional” (SCHNEUWLY, DOLZ ET AL., 2004, p. 82). Sua estrutura base apresenta quatro etapas:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e profundeada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência. (SCHNEUWLY, DOLZ ET AL., 2004, p. 98)

Essa estruturação das aulas de Língua Portuguesa, embora contemple os eixos de análise de língua e produção textual, não prevê o trabalho com os objetivos específicos

relacionado a uma questão da língua) e que não necessariamente era o elemento mais relevante para a compreensão do sentido global do texto.

⁵ A título de exemplo, das dez disciplinas obrigatórias cursadas neste Mestrado profissionalizante, cinco exigiram como trabalho para a obtenção dos créditos propostas de sequências didáticas aplicadas ou aplicáveis em sala de aula.

do eixo de leitura, que geralmente aparece nas etapas de *apresentação da situação* ou *módulos* com o intuito de ampliar de repertório do aluno (seja vocabular ou estrutural).

As entradas para o aprendizado podem ser diversas e o conceito de sequência didática pode aplicar-se à leitura, mas não é a única possibilidade de trabalho. No caso da sequência sobre a leitura, é essencial a análise dos obstáculos para a compreensão dos alunos.

É obrigação da escola ensinar a ler e escrever, habilidades indispensáveis ao cidadão. A produção de textos convoca sempre à leitura, de uma maneira ou de outra, porque quando você escreve, você lê, mas as finalidades são diferentes, o tipo de trabalho também. (DOLZ, 2010, p.4)

Embora a leitura seja parte importante na instrumentalização do estudante, principalmente no que diz respeito ao conhecimento de estruturas linguísticas e composicionais que promovem certa estabilidade ao gênero para sua posterior aplicabilidade em um texto de autoria do próprio aluno, essa não deve ser a única finalidade do ensino de leitura. No entanto esse formato de sequência didática tem tido a predileção dos professores nas salas de aula de Língua Portuguesa.

O trabalho com gêneros literários justifica-se nas palavras de Candido (2004), para quem a literatura é vista como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. Em suas palavras, “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 22). Neste texto, a relação entre literatura e direitos humanos é abordada sob dois aspectos distintos: o primeiro confirma a literatura como “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.”; o segundo revela o caráter de crítica social do fazer literário, uma vez que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles” (2004, p. 28).

Em seu artigo “A literatura e a formação do homem” (1999), Candido detém-se mais sobre o caráter humanizador da literatura, atribuindo-lhe três funções. A função psicológica estaria relacionada à capacidade do homem de fabulação que certamente, de modo consciente ou não, influencia as camadas profundas de constituição de nossa personalidade. A partir dessa constatação, Candido problematiza a função educativa da

literatura, que atuaria como a vida, e não como instrução moral e cívica ou seguindo as pretensões de determinado grupo social, justamente por seu caráter paradoxal.

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 1999, p. 85)

Além de satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade, a literatura teria ainda a função de conhecimento do mundo e do ser: “a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.” (1999, p. 86)

Se voltarmos à concepção dialógica imediatista da língua, certamente não há porque priorizar a leitura de textos literários mais distantes espacial e temporalmente dos estudantes. Contudo, se considerarmos a obra literária a partir de sua relação com os direitos humanos e das funções elencadas por Candido, perceberemos a importância de estabelecer um diálogo entre os textos e os alunos, para que sua proficiência na língua não seja apenas cotidiana ou trivial, mas que possa inseri-los como seres atuantes e conscientes do meio cultural e histórico que constitui sua língua materna, que por consequência os constitui como sujeitos também. Nesse contexto, o objetivo do ensino de literatura não deve estar restrito a catalogações espaço-temporais, tornando as publicações documentos históricos de registro de língua e de uma visão de mundo específicos. Quando abandonamos o ponto de vista “do ensino de literatura para o de leitura literária, quando o objeto do ensino de literatura passa a ser a experiência da leitura literária, experiência e reflexão” (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 13), conseguimos perceber a relevância do estudo do texto literário para além de apropriações utilitárias e tecnicistas.

A finalidade do que propomos é aliar o estudo da língua ao de literatura, a fim de formar um leitor que seja sujeito de sua língua ao interpretar um texto literário. Nesse sentido, a leitura de literatura em sala de aula não pode ser entendida como uma prática a parte dos objetivos da disciplina de língua portuguesa, mas organicamente necessária

ao desenvolvimento de competências e habilidades do estudante com relação à sua língua materna, que precisa ser compreendida como pertencente a uma cultura e indispensável à constituição dos sujeitos.

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...) a partir da recepção do aluno, convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas. (ROUXEL, 2013, p. 20)

Para que o estudante possa apropriar-se do texto, é fundamental que possua um saber sobre o texto, sobre si e sobre a própria atividade lexical. Nesse processo não se pode esquecer que a gramática é parte essencial da língua e das qualidades literárias, logo, é fundamental que seja trabalhada junto aos estudos de literatura na sala de aula, espaço intersubjetivo e lugar do debate interpretativo. Para que tudo isso ocorra, o professor deve assumir seu papel de mediador do conhecimento ao evocar os mecanismos de fazer-sentido, para que os estudantes sejam capazes de trabalhar habilidades e técnicas que podem tornar suas leituras mais precisas e profundas (BAZERMAN, 2011).

Para que a literatura seja garantida como direito, requer-se abordagem múltipla, em que além de capacitar as educandas e educandos a uma aproximação mais densa e investigativa, também se faz necessário repertoriá-los no universo literário. Os espaços escolares já contemplam o aspecto instrumental por meio dos estudos de estruturas, relações com o momento histórico, exercícios sobre os gêneros, excertos de textos utilizados em livros didáticos e leituras direcionadas para tanto. Esta abordagem geralmente está vinculada à avaliação escrita ou aos exercícios de compreensão do texto em que se busca localização de informações, exercício hermenêutico, atividades de análise linguística e fluência leitora.” (SÃO PAULO, 2016, p. 71)

4. O leitor como foco do ensino de literatura

É fato que a Educação tem cada vez mais considerado os estudantes como sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem, como visto nas análises dos documentos oficiais e em cursos de formação de professores, mas também as teorias linguísticas e literárias promoveram mudanças no que diz respeito a seus objetos de pesquisa. O Estruturalismo, por exemplo, cujos estudos iniciaram-se no Brasil após os anos 1960, propõe que a obra seja interpretada a partir dos elementos constitutivos do texto escrito. Disso decerto decorreram algumas impropriedades, como buscar regularidades que permitissem categorizar obras, autores e estruturas composicionais; no entanto, esse ponto de vista tornou possível o estudo mais atento do texto e de suas características mais intrínsecas.

Interessantemente, um dos teóricos franceses mais atuantes dessa Teoria, Roland Barthes, escreve no início dos anos 1970 a obra *Le plaisir du texte*, que propõe a leitura literária como um ato de sedução; anteriormente, em 1969, *S/Z* anulava a importância do autor do texto, o que é confirmada em “A morte do autor”, ensaio publicado em *O rumor da língua* (2004). Esses pensamentos fazem parte de uma concepção de que a fruição estética depende da relação estabelecida entre obra e leitor. Outra corrente, a dos alemães, professores da Escola de Constança, discute a estética da recepção, e Hans Robert Jauss, seu membro mais conhecido, profere a famosa conferência, *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994). Mais tarde (com a obra *Pour une esthétique de la réception*, datada de 1978) a Teoria da Recepção começará a deslocar de modo mais intenso o centro do estudo da obra literária para o leitor.

Analisando esse caminho, os estudos sobre teoria e ensino parecem confluir para perceber a atuação do leitor/estudante no processo de leitura/aprendizagem.

A formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de ótica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de ‘ensino da literatura’ por uma nova denominação de ‘educação literária’. (COLOMER, 2007, p. 32)

Para Rouxel, a finalidade desse ensino deve ser “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de

argumentar sua recepção (...) a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013, p. 20). Para isso, parece-nos fundamental compreender quem são esses jovens leitores, pois eles

Leem e escrevem abundantemente em múltiplas telas. Alguns, em números até significativos, até leem literatura, só que não é a desejada pela escola. Os gêneros que eles amam não são legítimos no campo escolar. Ora, rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. (BUENO, REZENDE, 2015, p. 559)

Os PCN também demonstram preocupação em delinear expectativas de aprendizagem para tornar o estudante um leitor literário competente, sem, contudo, preocupar-se em perceber quem é esse jovem leitor na realidade.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1998, p. 41)

Perrone-Moisés define que “Ler é dar sentido, sincronizar, vivificar, escolher e apontar valores. A leitura ativa é construtiva porque ela pretende orientar os rumos do futuro; e é destrutiva, porque ultrapassa e invalida as regras de medida vigentes.” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 60). Embora a crítica também desconsidere o leitor comum, o aluno, como parte desse processo, talvez porque, segundo a ela, “Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual” (1998, p. 178), partiremos para um movimento oposto, pois, mesmo essa percepção sendo válida, o trabalho a ser realizado a partir dessa constatação deve ser inverter o atual processo de exclusão do jovem leitor da sala de aula. Sua leitura, como todas as leituras, são legítimas, mas para serem consideradas como tal, é preciso

que o estudante tenha consciência dessas desigualdades existentes, posicione-se e se faça ouvir dentro e fora da escola.

A partir da distinção proposta por Iser, (1985, p. 48 *apud* JOUVE, 2002, p. 127): “Pode-se dizer que a obra literária tem dois pólos: o pólo artístico e o pólo estético. O pólo artístico refere-se ao texto produzido pelo autor, enquanto o pólo estético diz respeito à concretização realizada pelo leitor.”. Essas são as duas dimensões da leitura, uma mais circunscrita ao texto e, portanto comum aos leitores, e outra individual e infinitamente variável. Busca-se aqui considerar esse segundo pólo, uma vez que o primeiro tradicionalmente faz parte da escola. Nele, visamos observar o caráter ativo do leitor, e pensar numa alquimia da recepção, tal qual explica Petit “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. (...) Mas ele também é transformado” (PETIT, 2008, p. 28).

A pesquisadora, antropóloga de formação, elucida com propriedade a transformação interna que ocorre no leitor, apontando para uma construção de si consciente e relevante inclusive para seu posicionamento diante e na sociedade. Ela, pois, considera que a obra só existe nesse diálogo com o leitor (qualquer e todo leitor), diálogo este que de forma alguma é visto de modo assimétrico: “o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser.” (PETIT, 2008, p. 37). Esse movimento constante da leitura, e que certamente apaixona por ser muito particular, não pode ser controlado ou programado na sala de aula, mas precisa manter-se vivo em um horizonte de utopias que move as escolhas de um professor, pois só quando um leitor descobre-se em uma obra, é que se pode criar a expectativa de que ele tenha conquistado um lugar, podendo voltar ao livro já sem a necessária mediação de um leitor mais experiente. “Ler é vir a ser, isto é, começar a participar mentalmente (e mesmo fisicamente pela atividade mimética) da vida particular do próprio texto.” (JOUVE, 2002, p. 120)

Contudo, embora consideremos o aspecto mais individual e subjetivo da leitura, é possível trabalhá-la em sala de aula também a partir de sua característica coletiva, formada pelo conjunto de leituras de cada aluno.

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas essa singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que

pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER apud DALVI, 2013, p. 69)

Para compreender esse processo, vejamos a retomada de um conceito feita por Jouve: “Se o leitor está ao mesmo tempo ‘orientado’ e ‘livre’ no decorrer da leitura, é porque a recepção de um texto se organiza em torno de duas vertentes, que podemos chamar, como Otten (1982) de ‘espaços de certeza’ e espaços de incerteza’.” (JOUVE, 2002, p. 66). Como exemplos de espaços de incerteza, há a ambiguidade, o resíduo, o branco ou a contradição, todos esses presentes no texto e minimamente programados pelo autor. Dessa perspectiva, o leitor insere-se como instância nos estudos literários de modo pouco livre. Jouve, no texto “A leitura como retorno a si” (JOUVE, 2013b), expande as possibilidades de inserção da subjetividade do leitor, admitindo além daquela necessária (programada pelo texto) uma *subjetividade acidental*, que ocorreria justamente pelos processos de identificação do leitor com o texto. A questão para o ensino seria, pois, confrontar o leitor consigo mesmo a partir do texto, a fim de aprofundar o conhecimento sobre as representações que fazemos enquanto leitores e definem em certa medida nossa identidade dentro de uma comunidade leitora, no caso, a sala de aula.

Para essa discussão, cabe retomar ainda a diferença entre interpretar e utilizar presente em Eco e reelaborada por Rouxel (2013b) para que se entenda a especificidade de ler literatura em sala de aula. Segundo a autora, Eco propõe três distinções entre os dois conceitos. Uma primeira que diz respeito ao ato de ler como individual e coletivo: “utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra.” (ROUXEL, 2013b, p. 152) Isso implica nas outras duas distinções, pois, para interpretar, é preciso recorrer a um saber literário ou enciclopédico, o que sugere um modo de pensar mais racional e analítico, enquanto utilizar pode estar limitado a uma experiência mais pessoal do leitor, o que, por sua vez, denota um pensar mais livre e imaginativo.

O desafio para o ensino de leitura literária está justamente pautado na tentativa de fazer confluir esses dois processos, que ocorrem concomitantemente em sala de aula e são realizados pelos estudantes em momentos diversos, como veremos nas análises. O leitor interpreta e utiliza ao longo da leitura em medidas diferentes, o que promove em cada um reações diversas, dentre elas, cita Rouxel, estão a recusa de compreender o inaceitável, a tentativa de construção de uma narrativa conforme as suas expectativas iniciais, a projeção dos clichês de seus universos pessoais. É preciso, logo, fazer com

que os jovens leitores percebam essas reações espontâneas e confrontem-nas com outras possibilidades interpretativas, canalizando sua subjetividade, o que de nenhuma maneira significa abandoná-las ou desvalorizá-las, mesmo porque essa leitura é o que proporcionará a implicação dos estudantes na obra a partir de sua imaginação.

A fronteira entre utilizar e interpretar é igualmente impossível de ser deduzidas em certos lugares do texto. Dessa forma, os caminhos abertos autorizam o leitor a interpretar o texto com uma relativa liberdade assim como a sonhar. A imaginação desempenha, em ambas situações, uma função primordial.” (ROUXEL, 2013b, p. 161)

No entanto, apesar da crescente consideração do leitor nos campos da literatura e da educação, sua aproximação real com o texto ainda é muitas vezes desvalorizada. Langlade (2013b) explicita que, a partir das teorias ligadas à estética da recepção, pode-se diferenciar duas formas de realização do texto pela leitura. Uma que percebe o texto como um guia para o leitor que, seguindo suas pistas, alcança o sentido do texto.

Assim, por mais presentes e ativos que sejam, em toda a experiência literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013b, p. 25)

A outra forma de realização do texto pela leitura, adotada nesse trabalho, admite o leitor como um ser singular que, dotado de suas experiências literárias ou não-literárias, produzirá um texto tão singular quanto ele próprio. Trata-se de considerar o leitor real, cujas vivências e referências serão balizadoras de sua leitura e de sua aproximação ou não com o texto lido. Dessa perspectiva, é possível estabelecer uma distância crítica sem necessariamente realizar uma análise formal da obra.

De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser 'ingênua' e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra

como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013b, p. 37)

O fracasso do ensino da leitura literária, segundo Rouxel (2013), residiria justamente na tentativa de autorreferencialidade da literatura como único modo de interpretar um texto literário. A contextualização ou recontextualização de uma obra depende da subjetividade do leitor, pois é ela que fará aflorar as referências que serão base de sua interpretação. O que se deve pretender na escola, pois, é aumentar as possibilidades de referencialidade para que o aluno possa, ao ampliar seu repertório, entrar em contato com novas interpretações. De uma perspectiva didática, Rouxel (2013b) defende o desenvolvimento da didática da implicação, uma proposta mais livre de leitura, em que seja valorizada a relação pessoal do estudante com a obra,

impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. (ROUXEL, 2013b, p. 206-7)

5. O papel do professor nessa nova cena

A mediação exercida pelo professor nas aulas de leitura literária é comumente referida nos textos teóricos e críticos sobre ensino, por ser ele o leitor experiente em sala de aula. Mas essa tarefa, nada simples, ainda não conseguiu atingir seu objetivo de elevar de forma consistente os últimos índices⁶ sobre leitura e leitores no Brasil .

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar (...). Se o tema preocupa tanto na atualidade é porque existe uma consciência generalizada, (...), de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado, de modo que vão aparecendo diferentes hipóteses sobre as causas desse desajuste. (COLOMER, 2007, p. 102)

Apesar de compreender o papel do professor no ensino de leitura literária, o paradigma do professor como detentor de um saber a ser transmitido ao aluno, embora ultrapassado, ainda está bastante presente, uma vez que, na realidade, a configuração espaço temporal das escolas, a relação institucional burocratizada e as expectativas da sociedade ainda se mostram como empecilhos a uma mudança consistente no cotidiano escolar.

O papel intersubjetivo do professor nesse processo de ensino de leitura também não deve, no entanto, tornar seu fazer menos profissional, desvalorizando sua carreira ou sua imagem pessoal. Embora não se possa desconsiderar o lado humano e individual dos seres envolvidos nessa relação, não sendo possível compará-la a outros ramos profissionais claramente configurados no capitalismo, não há um contrato de compra e venda entre a sociedade e professor (embora muitos queiram conceber dessa forma), mas o compartilhamento de um saber, considerado fundamental, com um jovem que está ainda em processo de viver suas experiências. Essa percepção cria um dilema ao professor: a profissionalização de um fazer que jamais conseguirá se dar num contexto mercadológico capitalista.

⁶ Como exemplo, citamos a 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2016, que aponta um aumento ainda pouco expressivo de leitores (56%) e da quantidade de livros lidos pelos brasileiros (menos que cinco por ano) em relação aos anos anteriores.

Assim, é preciso considerar o ponto de vista como “definidor de uma definição” e, por consequência, perceber a definição como algo construído intencionalmente. Dessa percepção vem a importância dos enunciadores em qualquer discurso. A título de ilustração, pode ser relevante retomar aqui a reflexão de Eduardo Duarte sobre o que está em jogo em literatura, quando ao discutir a questão do negro, comenta a relação entre o enunciador na obra literária e o professor, um segundo enunciador no momento da leitura.

Assim, já por esse pequeno sumário da questão, pode-se deduzir que, da militância e celebração identitária ao negrismo descomprometido e tendente ao exótico, passando por escritos distantes tanto de uma postura como de outra, literatura negra são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico. (DUARTE, 2010, p. 118)

Essa problemática do “ponto de partida” assumido pela e na obra literária é potencializada quando se considera o professor também uma voz no processo de leitura em sala de aula, e mais ainda quando se percebe que os leitores/estudantes também são vozes que configuram o texto. A pluralidade que advém dessa confluência jamais pode ser prevista, mas precisa ser mediada, papel fundamental do professor, que precisa ser, em primeiro lugar, consciente das intencionalidades presentes na literatura (estabelecimento de conceitos, cânones) e na educação (objetivos do ensino de literatura), e colocar-se também como sujeito crítico a seus alunos. Assim, consciente de que mesmo a teoria é a adoção de um ponto de vista, ele pode apresentar posicionamentos para que os estudantes continuem seu processo de amadurecimento. Para isso, é importante o professor justificar aos alunos as escolhas pedagógicas e metodológicas, não porque se encontra em uma situação mercadológica de compra e venda, ou de transmissão de conhecimento, mas sim por estar em um ambiente de partilha de saberes. Partindo do mesmo princípio, por exemplo, ao caracterizar o conceito de literatura afro-brasileira, Duarte também se compromete com seu leitor ao adverti-lo “Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos.” (DUARTE, 2010, p. 122)

Ao adotarmos o pressuposto de que o professor, mesmo tendo orientações governamentais, acadêmicas e da sociedade, é responsável por escolher o que será lecionado e, consciente disso, deve expor uma justificativa a seus alunos, é preciso

considerar que o lugar do qual parte o professor como enunciador também é partilhado e definidor da relação estabelecida em sala de aula. Ao ler um texto literário, o professor presentifica uma obra. Esse é mais um complicador a ser percebido no ensino de leitura literária: como atualizar uma obra sem deturpar sua enunciação? Não é necessário ter vivido o que o autor viveu para ler, interpretar ou emocionar-se com sua narrativa, mas nesta posição de mediador assumida pelo professor, não há como excluir o olhar, a sensibilidade, a entonação deste que é a ponte entre o leitor e esse mundo desconhecido. Na leitura de uma obra literária, não há como nem por que buscar uma neutralidade.

A escolha de um texto clássico de Machado de Assis ou romances atuais de que os alunos gostem, ou um poema da dita literatura periférica, é a assunção de uma concepção do que é literatura. Nada mais importante a ser lecionado do que a percepção desse lugar do qual o professor resolve partir, para que cada aluno possa também, de forma autônoma e consciente, assumir seu lugar de leitor, de onde quer e pode partir. Para isso, é importante que o professor torne-se também um leitor especialista, interessando-se pelo que diz a crítica especializada para ampliar e aprofundar sua visão e técnica, assim, configurando a obra literária não só como objeto de trabalho, mas também de constante estudo.

Esse processo, no entanto, não significa colocar os estudantes como leitores cujas interpretações e opiniões são menos legítimas. É perceptível atualmente “uma circulação indiferente da arte, como um dos bens de consumo da sociedade capitalista.” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 177), porém existem também grupos minoritários apropriando-se da arte de forma muito peculiar, muito inovadora. Há, pois, uma aproximação entre obra e receptor que tentou ser apagada em virtude, talvez, do estabelecimento de um cânone, de um *status* para a arte. Contudo, essa concepção de arte que não percebe as obras como um ato de comunicação diferida, ou seja, uma relação entre dois interlocutores distanciada no tempo e espaço (JOUVE, 2002), está fadada ao fracasso, pois uma obra não existe sem seus interlocutores.

Insisto que, ainda sendo o movimento subjetivo fundamental para a formação do leitor, o papel do professor mediador não deve ser apenas o de apresentar obras com qualidade estética e aguardar por essa trajetória individual, como se este fosse um processo natural. Petit (2008) enumera três aspectos da leitura a serem considerados como objetivos ao professor de língua portuguesa: os alunos, a partir da leitura, devem ter (1) acesso aos conhecimentos formais, (2) a um uso mais desenvolvido da língua e (3) à construção de si mesmo. Isso pode ocorrer pelo contato dos estudantes com experiências, vivências esteticamente trabalhadas, para que possam confrontar seu lugar

com outros, assumidos por outras pessoas, em outras épocas, em outros espaços. Assim talvez possamos conseguir chegar ao que propõem as reflexões de estudiosos do ensino de literatura.

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. 'Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade', um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, 'construído por' e 'construtor de palavras' carregadas de sentidos. (BARBOSA, 2013, p. 11)

A obra define seu modo de leitura por participar de um gênero e de um lugar na instituição literária, o que faz o leitor acreditar no texto e buscar uma pertinência no que lê. Esse pacto de leitura é construído por referências externas e internas à obra que nem sempre são explícitas. O entendimento dessas informações pode ser a chave para o estabelecimento de uma relação de cumplicidade entre o leitor e o texto. Esse processo pode ser o responsável pela adesão do leitor à obra.

Há ainda, dois processos importantes para a criação de um horizonte de expectativas: a simplificação e a antecipação. Esses reflexos básicos da leitura (ECO, 1985) podem ser direcionados, mediados, a fim de que os estudantes sempre voltem ao texto, mesmo que a leitura muitas vezes os instigue a fazer o contrário. Essa pode ser mais uma estratégia a se considerar para perceber se o estudante está lendo a obra literária de modo significativo, pois a compreensão do que se lê e o envolvimento também fazem parte da aceitação da obra, bem como do prazer durante a leitura.

Cada aluno, em cada leitura, demonstra uma forma de ler o texto, posicionando-se em relação a ele às vezes de modo mais cético, mais emotivo, mais crítico, mais desconfiado, mais ingênuo. A sensibilidade do professor será requerida todo o tempo. Bazerman (2011) pontua o interesse como algo externo ao texto, definindo-o como uma resposta do leitor. Assim, durante a leitura, é preciso evocar os mecanismos de fazer-sentido, para que os alunos sejam capazes de trabalhar habilidades e técnicas que podem tornar sua compreensão mais precisa e profunda. Isso não significa que o interesse só é evocado com leituras que reflitam o mundo que ele já conhece, daí a necessidade de o professor mediador ser um estudioso da obra escolhida, para que possa criar pontes com

outros textos, situações, valores e, a partir de sua leitura, ampliar as possibilidades de interesse e leitura de seus alunos.

A admiração é talvez a “primeira das paixões” no campo da leitura. Como destaca Emmanuel Pasquier. “ela transcende a distinção entre o afetivo e o intelectual”. Sua presença é, então, garantia de que a dimensão emocional e estética da leitura não é excluída e que a obra literária é percebida como obra de arte completa. Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração obrigatória e conformista, nem de uma admiração estéril, que faz ficar “mudo de admiração” ou falsamente admirado. (HOUDART-MÉROT, 2013b, p. 115)

Essa admiração do professor serve como modelo aos jovens leitores, o que não obriga toda a obra partilhada nas aulas de leitura literária a ser objeto de predileção do professor, mas que este precisa mostrar-se implicado nela, seja de modo mais afetivo ou crítico. Lebrun (2013b) afirma que um professor que demonstre estar engajado na leitura, nas decepções e descobertas, promove a sala de aula como um ambiente propício ao debate interpretativo.

Assim, a classe se torna um lugar de objetivação da experiência estética, que corresponde a uma sublimação da subjetividade, um lugar de negociação de sentidos, um lugar de escuta do outro, um lugar de tolerância, um lugar de manifestação crítica, um lugar de escuta de si: enfim, um lugar de intersubjetividade, onde a leitura se torna um prazer de gourmet partilhado, que remete ao convívio. (LEBRUN, 2013b, p. 147)

III. CONTEXTO DA PESQUISA

Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando as mãos uma na outra para ter coragem. (LISPECTOR, 1998, p. 14)

1. Metodologia da Pesquisa

O objeto deste estudo é descrever e analisar as leituras realizadas por estudantes reais e refletir sobre o ato de ler literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Para isso, optou-se por aplicar uma proposta de intervenção nas duas turmas de 9º ano que me foram atribuídas em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, em 2017. A direção, a coordenação e os pais dos estudantes foram informados no primeiro semestre de que a pesquisa ocorreria, mas que não prejudicaria o andamento do conteúdo, uma vez que as atividades propostas já faziam parte do planejamento anual das turmas e estavam em acordo com a documentação oficial do município. Ademais, por ser a professora regente de Língua Portuguesa, essa aplicação em nada interferiu na organização escolar. Contudo, para preservar todos os envolvidos, não há qualquer menção explícita a nomes de alunos ou funcionários ou mesmo identificação da escola.

A leitura foi possível pelo empréstimo de 30 obras realizado pelo professor de sala de leitura da escola municipal em que lecionei nos dois anos anteriores. Nessa escola, o grupo de professores de Língua Portuguesa, do qual eu fazia parte, o coordenador pedagógico e a direção escolar elaboraram um projeto de leitura de romances a ser desenvolvido em todos os anos do Ensino Fundamental II. O objetivo era proporcionar a leitura de textos longos durante o ano letivo com a mediação do professor regente. Vale ressaltar que nas escolas municipais há uma aula por semana denominada “Sala de Leitura”, mas que não necessariamente é ministrada por um

professor formado em Letras e não tem o objetivo de ler textos unicamente literários⁷. Por isso, ao ser aprovado, o projeto permitiu à escola adquirir vários exemplares de uma mesma obra, entre eles *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

Dois foram os formatos pesquisados para subsidiar essa proposta de intervenção: os diários de leitura e os comitês de leitura. Os diários de leitura são modos individuais de o leitor expor suas impressões e interpretações sobre o que lê. Geralmente pressupõem uma leitura prévia individual do texto literário, para que então haja a escrita de seus comentários e posterior compartilhamento com a comunidade leitora. O trabalho de Dorinaldo Nascimento é um exemplo de leitura literária realizada também no nono ano do ensino fundamental II, com essa ferramenta, importante para a constituição reflexiva do aluno como sujeito leitor.

Os comitês de leitura, a exemplo dos diários, também podem partir de uma leitura mais livre e individual para então promover um espaço de discussão, tendo como base a leitura cursiva. Seu objetivo é:

a construção de uma postura crítica ao levar em conta experiências subjetivas e intersubjetivas, cuja expressão supõe o debate interpretativo e a justificativa da escolha de leitura. Baseados em práticas sociais de referência, os comitês de leitura permitem a jovens sujeitos leitores encontrar seus lugares em uma comunidade leitora, que dá sentido à experiência intersubjetiva crítica e à leitura cursiva de obras literárias. (LEBRUN, 2013b, p.133)

Ambos os métodos apresentam a mesma dificuldade em se tratando da leitura proposta ser de um romance: o tempo. Os diários de leitura supõe um momento prévio com o texto para um momento de reflexão individual. Os comitês buscam a discussão de um tema de modo mais argumentativo e aprofundado. Por isso, buscou-se manter o compartilhamento de leituras e a mediação do professor, características presentes nas duas formas de leitura literária. As leituras, alternadas entre leituras cursivas e analíticas – a depender da motivação de discussão dos estudantes – ocorreram em sala de aula, em dias e horários pré-determinados, sendo as discussões concomitantes a elas; e as produções escritas tiveram um caráter mais literário, conforme descrito no “Planejamento”.

⁷ O funcionamento das salas de leitura é regido pela portaria 3079/08 e tem como finalidade o aprimoramento da competência leitora dos estudantes, compreendendo não somente o texto escrito, mas também os multimodais. Os livros de literatura são enviados periodicamente para as escolas ou podem ser pedidos pelo professor, mas seu principal objetivo é a realização de empréstimos aos estudantes, o que geralmente assegura a vinda de dois exemplares por obra.

Mesmo não tendo realizado a proposta em um formato preestabelecido, acreditamos que os mesmos objetivos foram alcançados na leitura conjunta, pois a discussão de temas e a retomada de questões foram recorrentes, o que gerou certo amadurecimento dos debates no longo prazo.

2. A coleta de dados

O registro das impressões da leitura foi programado para ser realizado a partir de quatro instrumentos distintos: um relato pessoal escrito por mim após as aulas a partir de anotações pessoais; a gravação da leitura em áudio; atividades escritas em momentos oportunos (descritos no planejamento aula a aula) e o questionário respondido pelos alunos após o término da leitura. Todos esses instrumentos avaliativos tinham como função primeira a coleta de dados para pensar no processo de leitura.

Todas essas formas de coletar as leituras dos alunos foram realizadas ao longo da aplicação da proposta. Tal pluralidade deve-se à dificuldade de captar a leitura dos alunos. Além dos fatores externos mencionados adiante, é importante ressaltar que a leitura, por seu caráter muito individual e subjetivo, muitas vezes permanece no silêncio. Contudo, isso não quer dizer que ela não esteja ocorrendo. Desse modo, procurei utilizar algumas ferramentas que juntas formaram um relato aula a aula, utilizado como base para as análises aqui propostas.

Ao longo da análise, a distinção das leituras dos alunos (identificados por suas iniciais ou como “exemplos” em seus escritos mais longos), das turmas, dos dias e das atividades deu-se no texto de forma a preservar sua identidade e facilitar a compreensão. É importante pontuar que, como professora e mediadora da leitura, estava tão implicada nas situações quanto eles; logo, muitos de seus relatos acabam por passar também por minha subjetividade, como no caso da reprodução de suas falas.

A título de exemplo dos problemas enfrentados, como no primeiro dia o intuito era elaborar hipóteses coletivamente, optei por escrever no quadro as observações aceitas pelo grupo, separando-as a princípio por quatro categorias: títulos, capa, orelha e dedicatória. A cada nova informação percebida pelos alunos a partir da leitura desses elementos pré-textuais, acrescentávamos no quadro as expectativas levantadas pelos alunos. A ideia inicial consistia em, após o término da leitura desses elementos, fotografar o quadro para que posteriormente pudéssemos confrontar as hipóteses dos alunos com a história lida, mas um incidente prejudicou esse modo de registro.

No primeiro dia com o 9ºB, poucos minutos antes do fim da aula, houve um tumulto no corredor com alunos de outra sala e precisei auxiliar a inspetora para

acalmá-los. Infelizmente, quando pude voltar à sala, o professor de matemática já havia apagado todas as minhas anotações e iniciado sua aula sobre equações e problemas matemáticos. Arrasada, rapidamente sentei-me e busquei reescrever em um papel tudo o que lembrava ter estado no quadro. Já com o 9ºA, por se tratar da última aula, o registro foi realizado. No entanto, esse método era possível apenas para essa leitura, que consistia em trechos curtos e imagens.

Outra tentativa de coletar dados foi a tomada de notas, método mais utilizado, embora pouco dinâmico. À medida que ao longo da leitura fazíamos pausas (programadas por mim ou exigidas pelos alunos) ou digressões, eu escrevia em um papel palavras-chave ou falas curtas minhas e dos alunos para, imediatamente após a aula, escrever um relato do que havia acontecido. Esse procedimento dependia muito de minha agilidade, uma vez que enquanto ocorria uma discussão, eu precisava tomar notas e avaliar se faria uma intervenção ou não, e de minha disponibilidade, já que após a aula de leitura das turmas dos nonos anos muitas vezes eu lecionava em outra sala, impedindo-me de escrever o relato da aula de imediato. Soma-se a isso o fato de que minha subjetividade também influi nessa reelaboração das aulas, o que não necessariamente precisa ser entendido como um fator negativo, pois algumas das reflexões aqui propostas já eram apontadas e a leitura da aula seguinte podia ser replanejada.

Uma alternativa ao método de tomada de notas, mais fidedigno à situação e que certamente me permitiria um envolvimento maior nas discussões eram as gravações em áudio. No primeiro dia de leitura efetiva do texto essa forma de registro foi testada, mas, como eu temia, sem sucesso. O barulho do ambiente impedia o gravador de captar qualquer fala que não fosse a minha própria ou do aluno sentado à primeira carteira da fileira. Uma maneira de aprimorar esse método e me permitir mais liberdade era um tanto cansativa, mas funcional: a cada comentário de um aluno, eu repetia exatamente com suas palavras o que havia dito em tom de pergunta, e muitas vezes já colocava minha questão ou provocação. Apesar de avisar aos alunos que se tratava de uma forma de registro meu para mais tarde refletir sobre nossa prática, muitas vezes eles riam ou faziam piadas com minhas infundáveis repetições.

Por fim, o registro que desde o início mostrou-se mais eficaz para a pesquisa foi o registro escrito realizado pelos estudantes. Duas atividades distintas foram programadas: a produção de texto a partir da leitura dos diálogos entre as personagens e um questionário que seria realizado após a leitura do fim da obra, conforme já explicitado. Todas as atividades foram recolhidas por mim para auxiliar na análise.

3. A escola

A escola municipal de Ensino Fundamental em que se deu a aplicação está localizada a poucos metros de uma estação de metrô. No ano de 2017 funcionava em três períodos, matutino, vespertino e noturno, oferecendo as modalidades de ensino fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. Por ser considerada uma instituição de fácil acesso, apresenta grande demanda de vagas por parte de alunos e professores. No período vespertino, contava com três turmas de quinto ano do ensino fundamental I, três turmas de sexto ano, quatro turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo ano e duas turmas de nono ano, apresentando, portanto, todas as suas salas ocupadas.

Com relação ao espaço físico, vale destacar que sua arquitetura lembra em muito, como costumam comentar os professores, a de um presídio. Essa percepção pode ser confirmada se comparada aos estudos de Lima (2005) sobre a arquitetura das prisões norte-americanas que serviram de modelo às brasileiras.

Em sua maioria, as escolas públicas apresentam grades e portas de ferro sem maçanetas. Além disso, essa escola também demonstra em sua disposição arquitetônica características que se assemelham a construções que visam o encarceramento. A escola possui no térreo um grande átrio que dá acesso às salas administrativas (secretaria, coordenação, direção, almoxarifado e sala dos professores) e às salas de aulas específicas (sala de leitura, de vídeo, da banda, de informática educativa e laboratório). Após as escadarias que dão acesso ao primeiro andar, tem-se o refeitório e um grande portão que dá acesso às duas quadras e a um pequeno parquinho.

O primeiro andar é composto de dois grandes corredores com oito salas cada, unidos ao meio por três escadarias. Assim, de qualquer parte que se esteja no primeiro andar é possível ver todas as portas de salas de aula (todas de ferro com maçaneta apenas no lado interno) e o átrio, onde os alunos se encontram na entrada, na saída e no intervalo.

Essa disposição física pode ser comparada a dois modelos arquitetônicos próprios de presídios. O modelo *panóptico*, idealizado por Jeremias Bentham no século XIX, previa que todas as portas das salas deveriam estar voltadas para um grande átrio, em cujo centro deve haver uma torre de observação. Contudo, diferentemente de nossa

escola, este modelo previa uma disposição radial, enquanto a planta do prédio escolar é retangular (o que não muda sua disposição à reclusão).

Outra característica física da escola que se assemelha às prisionais é a circulação fechada. O prédio apresenta saídas apenas em suas extremidades no térreo (uma para a rua e outra para a quadra). Ambas sempre trancadas com cadeados e portões sem maçaneta. Apenas no primeiro andar, também nas extremidades, as paredes são vazadas, o que permite a entrada de ventilação, uma vez que as janelas limitam-se às salas de aula. Guardadas as proporções de quantidade de salas, o modelo chamado *Poste Telegráfico* ou *Espinha de Peixe* também prevê uma circulação fechada em que se interligam as celas e corredores.

Ambos os modelos foram utilizados no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo Lima, esta segunda forma arquitetônica "apresentava um grande problema, pois permitia que os focos de motins, nascidos nas alas de celas, rapidamente, tomassem as demais alas de celas e de serviços e alcançassem a administração." (2005). Essa comparação arquitetônica mostra-se mais pertinente se observarmos que no passado recente, a escola passou por um "motim" de alunos que não queriam participar das aulas, o que tomou proporções desastrosas rapidamente. Alguns funcionários foram feitos "reféns" para que os alunos pudessem sair antes do término das aulas. Até a presente data, a escola é uma das poucas escolas que possui vigilância particular 24 horas por dia em todos os dias da semana, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, por conta desse incidente.

Este aprisionamento reflete-se em outro grave problema. A falta de ventilação do prédio, advinda não só da falta de janelas, mas das telhas justapostas sem a intermediação de um teto adequado somadas ao do piso de madeira (que concentra mais calor do que o piso frio) do primeiro andar, tornam as temperaturas extremas no inverno e no verão. Muitos chamados já foram realizados pela escola para mitigar o calor dentro das salas de aula, o que gerou laudos técnicos constantemente reavaliados mediante reclamações dos profissionais na escola. O que pôde ser feita até então foi a instalação de ventiladores nas salas do primeiro andar (cada uma possui uma média de cinco ventiladores) e alguns aparelhos de ar condicionado em algumas salas do térreo. Contudo, nenhuma dessas medidas implantadas pela Diretoria de Ensino (que diz serem essas as únicas opções de solução) impede que no verão a temperatura registrada dentro das salas passe dos 30° graus.

A solução para o excessivo calor nas salas de aula agravou um outro fator que certamente interfere na aprendizagem e nas relações entre as pessoas: o barulho. A

escola está localizada na rota de aviões do Aeroporto de Congonhas e é vizinha da garagem dos trens do metrô de São Paulo. Com o acréscimo dos ventiladores, todos para se comunicar devem falar alto, o que gera uma situação curiosa: mesmo quando não há aviões passando ou os ventiladores não estão no máximo, percebemo-nos falando mais alto do que o necessário. É preciso ressaltar ainda que por haver muitas turmas, a escola precisou se organizar em dois intervalos. Uma vez que durante o intervalo uma parte dos alunos fica confinada no átrio, todo o barulho proveniente das conversas e brincadeiras encontra vazão nas poucas janelas das salas e se estabelecem nas aulas.

Talvez por ter estado apenas no ano de 2017 na escola, essas características tenham me incomodado bastante, pois percebia que o hábito de falar alto dos alunos, o barulho do ambiente e o calor excessivo das salas tornavam todos menos pacientes, mais cansados e menos dispostos, principalmente ao fim do período, embora todos demonstrassem estar acostumados a isso. De todo modo, devo enfatizar que não percebo esses fatores como determinantes, mas certamente interferiam nas relações interpessoais e na disposição de todos para o aprendizado.

4. Os alunos reais – As turmas de 9º ano

Conhecer seus alunos é tarefa nada fácil para o professor, principalmente quando se tem apenas um ano para a realização do trabalho. Como diz Armony, “quando se pretende formular um projeto de formação de leitores, o que está em questão são indivíduos bastante reais, em geral formados numa cultura de massa audiovisual, com pouco acesso ao jogo imaginativo da literatura.” (ARMONY, 2016, p. 18). Certamente a velocidade da evolução de aparelhos midiáticos, que agilizam a conectividade entre as pessoas e promovem a realidade virtual, foi a primeira característica levantada por mim no que diz respeito às novas gerações. Embora o acesso ainda não seja total, há um aumento considerável de jovens que experienciam a virtualidade, desde os documentários e seriados a filmes em três dimensões, jogos de *video-game* e simuladores. Atualmente, não é raro um livro que seja sucesso em vendas tornar-se um filme em pouco tempo, o que no Brasil muitas vezes significa que o público tem acesso antes ao filme do que ao texto escrito original. Os jovens estão inseridos nesse contexto⁸, em que tudo ocorre de modo rápido e espetacular, com muitos efeitos especiais e ícones que valem mais do que palavras.

A leitura do texto literário parece ir na contramão da maioria dessas ofertas de entretenimento: o livro exige que o leitor tenha outro tipo de interação, desde virar a página com suas mãos a imaginar uma cena, o rosto de uma personagem, tudo depende de quem está lendo, uma vez que a literatura é uma cultura ativa “que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar” (ROUXEL, 2013b, p. 171) Por isso, além de buscar compreender a cultura na qual essa geração está inserida, é preciso conhecer o público leitor que se pretende mediar.

Uma vez que a proposta de intervenção foi realizada apenas com as duas únicas turmas de nono ano de 2017, a descrição dos estudantes será restrita a estas. Logo no processo de atribuição de salas fui informada de que essas turmas podiam ser difíceis;

⁸ Eco (2011) ressalta, entre outras características, a representação de emoções já provocadas e comentadas, em contraposição à sugestão ou estímulo delas pela arte, a ausência de renovações e a manutenção de estruturas como inerentes aos *mass media*. Analogamente, a maioria das formas de entretenimento disponíveis é “uma comunicação artística em que o projeto fundamental não é envolver o leitor numa aventura de descoberta ativa, mas simplesmente dobrá-lo com força ou assinalar determinado efeito – acreditando que nessa emoção consistia a fruição estética” (ECO, 2011, p. 72)

eram remanescentes de um quarto PIC (Projeto Intensivo no Ciclo I) – um programa das escolas municipais para que estudantes com baixo rendimento na terceira ou quarta série (ou seja, não-alfabetizados) pudessem estudar juntos em uma sala com no máximo 20 matriculados. A finalidade desses agrupamentos era alfabetização, logo, todos os professores deveriam trabalhar as questões de leitura e escrita, dentro de seu conteúdo. No entanto, o que ocorreu de fato foi a criação de salas de aula com alunos "difíceis", "terríveis", "que não sabiam escrever" e cujas aulas traziam conteúdo e formato extremamente deficitários, com muitos caça-palavras e texto facilitados acompanhados de perguntas de localização. O resultado foi a extinção do programa, mas não dos estudantes que passaram por ele.

Soma-se a isso a reestruturação do Ensino Fundamental ocorrida em 2013. Quando a legislação brasileira estabeleceu o ensino fundamental de nove anos, a Portaria 5929/13 da Secretaria Municipal de São Paulo estabeleceu uma equivalência para que todas as escolas municipais, a partir de 2014, estivessem adequadas à nova organização deste ciclo. Com isso, grosso modo, os alunos das turmas de quinta, sexta e sétima séries seriam aprovados para o sétimo, oitavo e nono anos, respectivamente, o que significa que as escolas realizaram a passagem do último ano do ensino fundamental I (quarta série) para a primeira etapa do ensino fundamental II (sexto ano). Diante dessa mudança, muitas escolas municipais em 2014 não abriram turmas de sexto ano e esta lacuna seria eliminada apenas em 2018, quando enfim o ciclo voltaria a ter demanda para todos os anos do Ensino Fundamental. No entanto, algumas poucas escolas no ano de 2013 reprovaram estudantes da quarta série e formaram turmas de sexto ano. Isso ao longo dos três anos gerou um perfil atípico para essas turmas, já que a grande maioria dos estudantes justamente fazia parte delas por ter sido reprovado no ano considerado na rede municipal de educação um intervalo.

Nesse contexto, o conselho de professores decidiu por reprovar os estudantes daquela sala de 4º ano PIC (que já era formada por alunos reprovados e/ou não-alfabetizados), para que eles tivessem mais um ano de escolarização. Assim, essa turma tornou-se uma das únicas opções da região para estudantes que reprovassem pelos próximos quatro anos na etapa que inexistia em outras instituições escolares municipais. Esse processo constituiu as duas turmas de nono ano que me haviam sido atribuídas. Aproximadamente 90% dos alunos apresentavam um histórico de fracasso escolar e reprovação. A coordenação escolar alertou-me que eles precisariam de um trabalho diferenciado, com textos e atividades adaptados, e que questões comportamentais muitas vezes prejudicavam o andamento das aulas.

Ao longo do primeiro semestre do ano letivo, fui compreendendo a considerável diversidade em sala, desde conhecimentos específicos da área de língua portuguesa que cada um apresentava, até questões familiares e interpessoais que interferiam diretamente no processo de aprendizagem. O nono ano A (9ºA) parecia-me ser dividido em três blocos de alunos. Os alunos que se sentavam à direita eram menos passivos, mais faltosos, e sentiam a necessidade de trazer assuntos externos à escola (namoros, brigas, festas) para a aula. O grupo que se sentava à esquerda no fundo era bastante quieto e composto tanto de alunos que faziam as atividades com autonomia quanto dos que não compreendiam comandos e textos escritos com vocabulário mais complexo, mas conseguiam ajuda dos primeiros. Já o terceiro grupo, sentado à esquerda na frente, era bastante participativo e trabalhava sempre manifestamente junto: enquanto nos outros grupos era visível que uns entregavam as respostas aos outros, nesse grupo eles liam e respondiam às questões de modo coletivo, muitas vezes discutindo para chegar à resposta certa. Ninguém se sentava no meio da sala.

O nono ano B (9ºB) era aparentemente mais unificado e passivo. Embora pudesse ser dividido em muitos grupos, apresentavam mais possibilidades de interação entre grupos. Havia um grupo à direita que tinha mais facilidade de aprendizagem e, por isso, fazia tudo rapidamente para poder conversar sobre suas preferências musicais, que eram compartilhadas. Havia um grupo ao fundo que dificilmente participava das aulas e a todo momento colocava apelidos desagradáveis nos colegas, inclusive nos que faziam parte do grupo. Os meninos mais altos da escola formavam um grupo que se sentava à frente para falar de futebol e prontamente copiar as respostas para receber o visto. O grupo das meninas que se sentava à esquerda ao fundo estava permanentemente conectado nas redes sociais, tinha o mínimo de material escolar possível e só realizava as atividades se cada uma pudesse ser responsável por apenas uma parte da atividade, sendo, pois, avaliadas pelo conjunto. Havia ainda muitos tímidos que se sentavam distantes entre si e nos limites dos demais grupos. Essa era a sala sob minha coordenação.

É claro que esse é um modo um tanto reducionista e caricatural para traçar um perfil de turma, e não compreende a diversidade dos estudantes. Mas as demarcações de território e o pertencimento a grupos eram para eles extremamente importantes, na medida em que demonstrava o que eles queriam que eu percebesse. Aos poucos, pude notar que os estudantes do 9ºB, por seguirem mais os comandos de professores e estarem habituados às tarefas escolares, entregavam suas atividades e eram vistos pela comunidade escolar como melhores do que os do 9ºA. No entanto, o 9ºA envolvia-se

mais em projetos e discussões, demonstrando mais iniciativa, pois os alunos expunham mais sua opinião. Os resultados de avaliações externas eram igualmente insatisfatórios em ambas as turmas. Contudo, essas primeiras impressões foram importantes para que eu me inserisse no contexto da turma rapidamente, já que teria apenas um ano como sua professora de Língua Portuguesa.

Após considerar esse contexto cultural dos alunos, as opiniões da comunidade escolar e minhas primeiras impressões, percebi que só começaria a conhecê-los de fato a partir de suas leituras, constatação de Armony em seu estudo com alunos do 2º ano do Ensino Médio "ler o lido pelos alunos significará também ler suas representações, valores, sua imaginação e sua errância." (2013, p. 22). Era preciso buscar uma obra em que jovens leitores relativamente inexperientes pudessem se ler com o auxílio de minha mediação e expor por meio de suas interpretações as identidades assumidas ao longo da leitura. De todo modo, acreditei que se não fossem expostos a textos mais complexos, que suscitassem a análise e discussão a partir da língua, eles jamais teriam contato com isso no ensino fundamental.

5. A escolha da obra literária

Sugerir leituras a um público tão diverso é sempre um desafio, mas logo acreditei que a obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, pudesse ser instigadora para os alunos. Três motivos podem definir minha escolha.

O primeiro diz respeito às características da protagonista (e o modo como o narrador as apresenta) e sua estreita relação com o perfil que pude captar nas primeiras aulas dos estudantes. Macabéa tinha uma felicidade e um sopro de vida muito parecido com o que percebia neles, ao mesmo tempo em que não era senhora de sua própria existência, pois dependia do olhar subjetivo do narrador. Percebi que fatores externos à aprendizagem dos estudantes eram responsáveis pelo seu fracasso escolar e pela falta de importância que davam ao "estar na escola".

A maioria, no início, não partilhava comigo seus sonhos de futuro. Foram muitas as conversas nos dois primeiros bimestres, até para que eu pudesse selecionar conteúdos e textos de interesse deles. Mas o imediatismo de felicidade apresentava-se quase como uma necessidade. Eles diziam gostar de comer, jogar *video-game*, sair com os amigos, – e seus "sonhos de futuro" eram justamente poder continuar a fazer isso. Quando falávamos em profissões, a maioria demonstrava interesse por aquilo que já fazia, como ser manicure, cuidadora, atendente de comércio, entregador. Poucos alunos pensavam em ter uma formação acadêmica ou técnica, pois diziam já estarem satisfeitos com o que sabiam fazer. Para mim, que cresci pensando em tornar-me independente dos meus pais, comprar a casa própria, ter um emprego estável (sonhos típicos de minha geração), compreender alunos que pretendiam construir um cômodo no mesmo terreno da família e não ter os estudos como prioridade era um desafio.

A segunda aproximação que vejo diz respeito à linguagem do romance, que se pretende simples, mas com muitas referências eruditas e vocabulário por vezes complexo. Meus estudantes não percebem a complexidade das palavras que usam, bem como suas possibilidades interpretativas. Algumas letras de música, xingamentos, gírias utilizadas por eles carregam uma semântica fortemente influenciada por preconceitos histórico, social, de gênero. No entanto, isso lhes passa despercebido. E mesmo quando

havia uma tentativa minha de elucidação das possibilidades de sentido presentes em sua fala, eles a recusavam.

Por fim, percebo a brevidade da narrativa como algo inerente a esses alunos. Há muitos estudos filosóficos e sociológicos que pretendem dar conta da relação entre a pós-modernidade (sobretudo após os adventos tecnológicos) e a efemeridade das relações humanas. Isso para os professores (senão para toda a geração nascida até os anos 1980) é flagrante: tudo para eles é instantâneo. As conversas de Macabéa com Olímpico são instantâneas, bem como sua amizade com Gloria, seu cuidado com a saúde, sua morte, sua vida. Queria apresentar-lhes a brevidade e a obviedade construída por Clarice ao retratar uma personagem que desde o início já está destinada à morte, que tem poucas experiências vividas, mas que ainda assim tem seu valor.

“Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a esses leitores, a surdez do mediador à vontade e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso.” (GERALDI, 2013, p. 47). Essas aproximações que percebia entre a obra e os alunos são claramente uma leitura pessoal e restrita que tive como sua professora em pouco mais de três meses (se contarmos o tempo em que permanecemos em greve). Por isso, propus uma leitura de aproximações e recuos, que dependeria muito mais das percepções deles sobre si do que das minhas primeiras impressões.

Os critérios elencados por mim, embora subjetivos, pretendiam que a proposta de intervenção pudesse sensibilizá-los a ponto de exteriorizar suas leituras, trazendo a leitura subjetiva para dentro da escola sem desconsiderar os direitos do texto – isso não seria uma tarefa fácil. A importância disso está justamente em reconhecer que quanto mais acesso às leituras verdadeiramente realizadas, mais antecipações um professor pode fazer do que ocorrerá em sua prática e, a partir disso, desenvolver métodos cada vez mais eficazes de mediação, na medida em que não tenha surpresa e possa, assim, partilhar da leitura de seus alunos. Esse partilhar é fundamental para que o leitor iniciante sinta-se confiante ao fazer suas suposições e interpretar o texto de modo mais autônomo. Um aluno só divide uma experiência com um professor se percebe neste a capacidade de compreendê-la.

IV. ENTRE O PROJETO E SUA REALIZAÇÃO

- É que só sei ser impossível, não sei mais nada. Que é que eu faço para conseguir ser possível? (LISPECTOR, 1998, p. 48)

1. O planejamento

A leitura da obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, não necessitou da aquisição dos livros, pois tínhamos exemplares suficientes para que as duas turmas lessem na escola. Inicialmente programei oito aulas do mês de Agosto, duas por semana, para a leitura do livro. Uma vez que o texto não está dividido em capítulos, busquei separá-lo em trechos cuja extensão permitisse a leitura em menos de 45 minutos e que apresentassem uma possibilidade de discussão.

Para o planejamento das leituras, duas características da obra foram consideradas mais distantes dos alunos. A primeira diz respeito à quantidade de referências à música clássica na "Dedicatória do autor". Julguei, pois pertinente que durante a leitura os alunos pudessem ouvi-la, uma vez que para eles apenas a citação dos compositores e de suas obras provavelmente não os faria idealizar a atmosfera proposta pelo narrador Rodrigo. A segunda diz respeito à gênese da obra: Clarice, talvez por estar escrevendo duas obras concomitantemente, guardava em um envelope seus escritos que mais tarde seriam reunidos e publicados como romance (GUIDIN, 1998). Por isso, as atividades escritas foram guardadas em uma pasta organizada por mim para que as produções dos estudantes pudessem ficar arquivadas até o momento em que decidíssemos compartilhá-las.

A leitura seria realizada sempre coletivamente para que as impressões oralizadas pelos estudantes pudessem ser constatadas por mim. Ademais, é importante ressaltar que o ritmo de leitura da obra em questão é bastante atípico para os alunos, tendo a pontuação, por exemplo, um papel importante na constituição do narrador Rodrigo. Por

isso, seus longos trechos de descrições e digressões foram programados para serem lidos por mim em voz alta, embora os trechos de diálogos pudessem ser perfeitamente ofertados aos estudantes, pois muitos, apesar da dificuldade, gostam de ler em voz alta para o grupo. Pela falta de tempo para a socialização das impressões após a leitura, também não seria possível deixá-los lerem em pequenos grupos ou individualmente, embora este seja um bom procedimento para que a leitura subjetiva ocorra.

“Para estimular o trabalho da imaginação, a lógica associativa pode ser engatada, como se faz no ensino fundamental com questões do tipo ‘isso faz vocês pensarem em quê?’.” (ROUXEL, 2013b: 188) Embora perceba os perigos de colocar uma pergunta tão vaga, o caminho da lógica associativa, com leitores mais velhos é visto como menos arriscado se comparado ao realizado com crianças. Logo, no decorrer de nossas leituras seria importante que eu pudesse fazer alguns questionamentos a fim de perceber o caminho da leitura dos estudantes e ter a certeza de que estariam acompanhando a intriga.

As oito aulas, pois, foram programadas da seguinte forma:

Aula 1 – Sensibilização e criação de expectativas para a leitura.

Os alunos serão informados sobre o calendário de leituras, para que evitem se ausentar nesses dias. Cada aluno receberá um livro e a partir daí conversaremos sobre a capa, o título e a autora. Informações mais específicas sobre a obra e a autora devem ser dadas a título de curiosidade para os alunos, não como uma condição para a interpretação. O registro das falas dos alunos será feito na lousa, para que todos possam construir juntos suas hipóteses.

Leremos então a orelha, que nesta edição traz uma breve crítica de José Castello e a contracapa. A ideia é fazê-los conhecer o que outros leitores já ressaltaram como importante na obra.

Só então leremos a “Dedicatória do autor”. Este certamente é o texto mais complexo do livro por apresentar muitas referências. Por isso, farei algumas breves intervenções para que tenham uma compreensão global. A minha intenção é, após a leitura de todos esses elementos pré-textuais, colocar-lhes a seguinte pergunta: o que esperamos desse livro?

Ao final, registrarei em foto nossas impressões escritas no quadro, para que possamos voltar a elas em momento oportuno.

Aula 2 – Início da leitura do romance: conhecendo um narrador-autor

Entregarei um livro para cada estudante enquanto coloco em áudio a música de Bach (citado por Clarice em sua dedicatória), *Prelúdio Coral para órgão*. Pretendo deixá-la tocando ao fundo enquanto leio, mas talvez o “barulho ambiente” não permita uma interação entre a música e minha voz. A proposta é ler por volta de dez páginas, (até a p. 23) momento em que aparece melhor delineada a personagem principal, Macabéa. Algumas pausas já estão preestabelecidas por mim para breves esclarecimentos (sobretudo com relação ao vocabulário), mas os estudantes também poderão interromper a leitura. A depender do horário, dividir a lousa em três partes. Na primeira escreverei o que os alunos entendem por autor e na segunda, por narrador. Na terceira, escreveremos juntos uma descrição em tópicos de Rodrigo. Mais uma vez o quadro será registrado em foto.

Aula 3 – Macabéa: a personagem principal?

Retomaremos oralmente o que sabemos e entendemos da narrativa e de seu narrador-autor, e voltaremos à leitura, que deve estender-se até a p. 35.

A ideia é discutir brevemente quem parece ser até aqui a personagem principal da narrativa. Ao final, gostaria que eles escrevessem em uma folha de papel quem é Macabéa para Rodrigo, e quem ela parece ser verdadeiramente para nós, leitores, que já conhecemos a imparcialidade de Rodrigo. Durante as atividades de escrita individual, pretendo deixar uma música clássica tocando. Aqui pensei em Chopin com sua *Valsa minuto*.

Aula 4 – Ainda a captar quem são Macabéa e Rodrigo

A leitura deve se estender até a p. 43, antes de Macabéa encontrar seu primeiro namorado. Pela quantidade de páginas, acredito que nesta aula teremos apenas os comentários realizados de forma oral ao longo da leitura.

Aula 5 – O primeiro namoro de Macabéa

Neste episódio acredito que os estudantes se sintam mais implicados na trama e proponham as discussões e comentários. A leitura deve seguir da p. 43 a p. 59 (apesar de uma quantidade maior de páginas, há muitos diálogos e acredito que este é um trecho que precisará de poucas intervenções minhas). Os alunos serão convidados a ler as conversas entre Olímpico e Macabéa.

Pressupondo que este primeiro encontro não esteja de acordo com as expectativas dos leitores, a proposta escrita será pedir que escrevam como deveria ser o primeiro diálogo de um primeiro amor, ou de um primeiro beijo. Pedirei que escrevam essa cena e que se concentrem nas palavras utilizadas pelos dois amantes (que podem ser Macabéa e Olímpico, ou outro, ou eles mesmos).

Aula 6 – A outra: Glória

A leitura seguirá pela digressão de Rodrigo e a primeira menção à cartomante, passando pela ida de Macabéa ao médico, na p. 70.

Aqui, preciso chamar a atenção dos alunos para como o narrador constrói a descrição de Glória, desde a escolha de seu nome até os atributos que possui, e a aproximação de Olímpico e suas intenções, comparativamente à Macabéa. Aqui as intervenções do narrador se dão muito mais pelo uso dos parênteses, na tentativa de mostrar uma menor influência na relação dos dois. Esse, por exemplo, é um recurso que, creio eu, deva ser enfatizado para que eles estejam sempre alertas às artimanhas de Rodrigo, que, apesar de sempre se colocar de forma direta, também utiliza recursos linguísticos mais sutis para guiar nossa compreensão.

Aqui, pretendo evidenciar algumas construções metafóricas de Rodrigo (como “os olhos de ambos se haviam beijado”, “Ria por não ter se lembrado de chorar”) e pedirei aos alunos que escrevam uma decepção amorosa ou o término de um namoro. A pasta com os escritos dos estudantes estará sempre comigo, por isso, se algum deles quiser retomar a história do primeiro encontro ou qualquer escrito anteriormente elaborado, será possível.

Aula 7 – A cartomante: esperança e morte

Leremos as últimas 17 páginas da obra. A parte que inicia a morte de Macabéa (“Saiu da casa da cartomante aos tropeços e parou no beco escurecido”) pode ser lida com *A tempestade*, de Beethoven, tocando ao fundo. A escolha de colocar a música ao fundo certamente dará mais relevância à morte de Macabéa, o que pode promover uma falta de simplicidade na cena, que, por se tratar de um atropelamento, talvez devesse conservar sua banalidade.

Ao final, quero reapresentar-lhes as expectativas criadas no início da leitura e pedir-lhes que registrem por escrito em uma folha para entregar suas impressões ao final dela: o que se concretizou de nossas expectativas, o que nos frustrou, o que nos impressionou.

Aula 8 – Eu, leitor/narrador/autor

Nesta aula pretendo formular algumas questões que serão respondidas por escrito pelos estudantes, com a possibilidade de consultar a obra. Minha intenção é captar o que ficou da leitura para eles e como avaliam o modo como lemos.

2. As atividades escritas propostas

Rouxel (2013b) cita alguns modos de apropriação de texto e elaboração da cultura literária. Dentre eles, há a seleção de excertos e citações por parte dos alunos, a paráfrase, a reformulação, o resumo e o comentário comum, este último que apresentaria uma maior implicação dos estudantes por meio de intertextualidade ou interleituras. Embora muitas dessas referências permaneçam opacas ao leitor, que nem sempre percebe os caminhos de sua leitura, as atividades propostas tinham como finalidade permitir aos alunos liberdade para que se expressassem do modo que lhes fosse mais confortável possível. “A leitura das obras é, antes de tudo, uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade.” (ROUXEL, 2013b, p. 177).

Por isso, mesmo durante as atividades escritas eles tinham o livro, a mim e os colegas para consulta. O intuito não era avaliar a quantidade de informações que eles poderiam guardar na memória, tampouco sua capacidade de buscar dentro do próprio campo literário ou escolar referências que auxiliassem em suas interpretações, mas perceber até que ponto eles poderiam se sentir implicados na leitura, e como poderiam externar isso para a coletividade, tarefa nada simples se partirmos do princípio de que cada leitura é sempre singular e que as significações no ambiente de sala de aula devem ser compartilhadas. Nas palavras de Rouxel, “O que importa em sala de aula é o consenso quanto a uma interpretação; o que importa para o leitor é a maneira com que o texto lhe fala e age sobre ele.” (ROUXEL, 2013b, p. 177).

As atividades buscaram, por isso, compreender e respeitar esses dois movimentos que ocorrem ao longo da leitura, mesmo considerando que, embora haja uma tentativa de acolher a subjetividade sem censurá-la, análises que exponham muito a individualidade do jovem leitor, que apresentem muita profundidade nos argumentos não são recorrentes, principalmente em se tratando da primeira proposta de leitura de texto literário que eu realizaria com essas turmas. Essa maturidade da resposta dos estudantes poderá vir com o tempo, “da experiência de alteridade que oferece a literatura e que exige do leitor um movimento de empatia, de identificação ou desdobramento.” (ROUXEL, 2013b, p. 178-9). Essa dimensão humanizadora da cultura

literária, também discutida por Candido, pode ser vislumbrada em muitas das intervenções dos estudantes durante as atividades descritas a seguir.

Produção textual

- Proposta 1: foram colocadas no quadro duas perguntas "Quem é Macabéa para Rodrigo?" e "Quem é Macabéa para você?", e pedi que respondessem "o mais detalhado possível". Todos tinham os livros em mãos e puderam trocar impressões e conversar durante a atividade. O objetivo principal era verificar se os estudantes percebiam a imparcialidade do narrador e a possibilidade de, como leitores, poderem assumir uma posição diferente da de Rodrigo.
- Proposta 2: Foi solicitado aos alunos que escrevessem uma nova versão ao primeiro encontro de Macabéa e Olímpico. Eles não precisavam "romantizar", mas expressar como um primeiro encontro deveria ser descrito de seu ponto de vista. A intenção da tarefa era dar-lhes certa liberdade para se utilizarem do texto e inserirem suas referências, uma vez que minha expectativa era que o encontro descrito no romance não corresponderia ao idealizado pelos alunos.
- Proposta 3: após a leitura do final do relacionamento entre Macabéa e Olímpico, os alunos deveriam reescrever um desenlace amoroso, podendo ou não aproveitar os personagens. Os objetivos da proposta anterior também estão aqui presentes, mas a intenção principal era perceber se eles haviam modificado sua percepção da narrativa ou mesmo as referências utilizadas no primeiro trabalho.
- Proposta 4: ao final da leitura, propus 8 perguntas (como um questionário) respondidas pelas duas turmas no dia seguinte ao final da leitura do livro. As perguntas foram muito parecidas para as duas turmas e podem ser divididas em três objetivos distintos: (a) a compreensão global da obra e o que os alunos guardaram na memória da leitura, (b) o estabelecimento de relações entre a obra e suas referências pessoais, suas expectativas de leitura e (c) sua avaliação sobre o texto e o processo de leitura. As perguntas propostas em ambas as salas foram:
 - Fale um pouco sobre os personagens Macabéa, Olímpico e Glória.
 - O que você achou da forma como o narrador conduziu a história?

- Em sua opinião, por que o título é "A hora da Estrela"?
- O final era esperado por você? Você gostou? Comente.
- Você percebe semelhanças entre a história lida e a sua vida (ou a vida real)? Comente.
- Comente sua opinião sobre a leitura e sobre a história.
- Quais foram as semelhanças e diferenças entre ler o livro em nossas aulas e ler nas aulas de sala de leitura?
- O que você acha de ler literatura na escola?
- Você conseguiu acompanhar a leitura realizada pela professora? E pelos alunos, nos diálogos das personagens? Comente.

Duas perguntas foram realizadas apenas em uma das salas por questões de aplicação da atividade, que serão abordadas no item “Execução”.

- Pergunta realizada apenas para o 9ºB: Você gostou de acompanhar a leitura com música ao fundo?
- Pergunta realizada apenas para o 9ºA: O que você achou de ler ao ar livre?

3. A execução

3.1 Observar os paratextos

Primeiro dia de aplicação no 9ºB: perguntei se já conheciam o livro ou a autora. Os dois alunos que já haviam lido a obra (pois seus pais haviam-na comprado após a reunião em que a leitura foi anunciada) abstiveram-se dessa etapa. Houve um comentário *spoiler* feito por um estudante que não leu o livro, mas conhecia seu final. No entanto, a maioria dos alunos não se ateu ao fato de ele anunciar que o livro terminaria com a morte de sua protagonista, julgando ser aquela apenas uma suposição. Todas as hipóteses eram provocadas por mim, não me recordo de nenhuma que tenha espontaneamente vindo deles. Era preciso direcionar seu olhar. Eu perguntava “O que vocês acharam da capa”, e eles respondiam “colorida”, ou “bonita”, então eu intervinha e perguntava “E as ilustrações? O que está desenhado na capa?” e as respostas iam tornando-se um pouco mais precisas, embora geralmente muito coladas à materialidade, ao primeiro sentido possível.

Já no 9ºA, houve várias tentativas interessantes de constituir um enredo (embora as hipóteses levantadas talvez não fossem confrontadas com as interpretações futuramente; quando nos deparamos com um livro, é pela capa que ele pode nos seduzir, e interessava-me saber o que esse elemento lhe dizia). Rouxel (2013b) afirma que temos um desejo de ficcionalizar mesmo o que a princípio não seria uma narrativa e cita que isso pode ocorrer com as primeiras hipóteses de leitura dos estudantes. “Quando exercida a propósito de narrações fictícias – romances, contos – a atividade ficcionalizante do leitor tende a aproximar o desconhecido do conhecido e aparenta-se à ilusão referencial.” (ROUXEL, 2013b, p. 203) Eles estranharam um rádio com nariz. Um aluno disse que a capa retratava um sonho, outro disse que o tocador de violino era o marido que morreu e virou estrela, no sentido de anjo, já elaborando toda a narrativa, conectando elementos aparentemente desconexos.

Eles também estranharam o varal com roupas, e possivelmente fazendo uma associação deste com o rádio, disseram que a personagem deveria gostar de música e

querer ser famosa, por isso o título, e deveria ser dona de casa. Alguns meninos afirmaram categoricamente que se tratava de uma nordestina. Perguntando sobre o que os havia levado a pensar assim, eles conseguiram dizer que foi sua feição.

O perigo dessa proposta é enunciado por Tauveron (2013b): uma vez que as suposições são feitas a partir do nada ou de muito pouca coisa, qualquer antecipação é possível. Isso negligenciaria dois fatos importantes, distintos pelo grau de experiência do leitor. Os experientes, como gostam de ser surpreendidos pelo texto, geralmente são disponíveis para a leitura e encontram prazer em um mundo desconhecido. Já os inexperientes podem ser influenciados negativamente por suas antecipações e sobrepô-las ao texto lido. Pelas respostas dos estudantes pudemos perceber que as antecipações não causaram problemas de interpretação, tampouco a auxiliaram. Logo, embora essa leitura dos elementos externos seja inerente a qualquer leitor, não foi relevante ater-se a analisá-la ou fazer suposições prévias sobre a obra a partir deles. Ainda segundo Tauveron, “a antecipação só é pertinente no momento preciso em que a ingenuidade da primeira leitura será retomada e desmascarada.” (TAUVERON, 2013b, p. 120). Essa era a intenção inicial da proposta, contudo, por questões de problemas no registro das antecipações e falta de tempo para retomá-las ao final, a atividade foi descontinuada.

A elaboração de expectativas a partir do título apresentou algumas colocações interessantes por parte dos alunos, mas também não foi uma tarefa que promoveu desdobramentos. No primeiro dia, lendo os elementos extratextuais, no 9ºB, um aluno. LH, mencionou que estrela poderia significar luz e escuridão ao mesmo tempo, e mesmo com a chacota dos colegas, ele manteve sua opinião de que não há luz sem escuridão, e de que a estrela só pode ser vista à noite, uma bela construção de metáfora a partir de opostos que se complementam. Ninguém mencionou o possível sentido de estrela como em “estrela de cinema”, inferência esperada por mim.

Quanto aos demais possíveis títulos⁹ apresentados, os alunos do 9ºB supuseram que Macabéa não conhecia seus direitos, por isso “o direito ao grito” e de que ela não queria ser vista, mas sim fazer uma saída discreta; enquanto no 9ºA, um estudante levantou a hipótese de serem os títulos dos demais livros da autora. Logo afirmei que a hipótese não procedia, mostrando-lhes que no verso de uma das páginas anteriores tínhamos acesso a textos publicados, sob o título “Obras da autora”. Retomando a

⁹ A folha de rosto do romance apresenta uma série de enunciados que estão aqui sendo tratados como possibilidades de título, por estarem relacionados a ele pela conjunção “ou”. Aparecem “A culpa é minha”, “O direito ao grito”, “Ela não sabe gritar”, “Saída discreta pela porta dos fundos”, entre outros.

leitura em voz alta de um a um dos títulos e aguardando uma posição, alguém falou que a autora queria se justificar por seu livro quando propôs "A culpa é minha".

Percebi que formular hipóteses ou antecipações para eles não era tarefa fácil. Se por vergonha ou falta de base, a tentativa de captar suas primeiras impressões não foi satisfatória.

3.2 A dedicatória

A dedicatória certamente foi um texto difícil para eles, pois há muitas referências que, embora explicadas, não fazem parte de seu repertório. Eles entraram em consenso de que todas as referências aos músicos diziam respeito ao que serviu de inspiração à autora, e de que ela afirmava não gostar de seu trabalho, que estava triste.

3.3 Música clássica e leitura

A música clássica planejada na segunda aula de leitura do 9ºB foi executada em uma caixa de som a partir de meu celular. Li em voz alta enquanto tocava a música de Bach ao fundo. Abaixava a música e parava a leitura em alguns momentos para verificar se eles estavam acompanhando, uma vez que as digressões de Rodrigo são muito intimistas. Eles logo identificaram o sentimento de morte, primeiramente na música, mas que foi aos poucos permeando a interpretação da narrativa de Rodrigo. Esse movimento não pôde ser repetido com o 9ºA. Os aviões passam praticamente em cima da escola a cada 20 minutos, há o barulho externo e, por termos telhas de brasilite, a acústica da sala é penosa. Na experiência com o 9ºB perdi a voz e considerei que,

embora tenha sido muito importante eles conhecerem a música, não havia harmonia entre os sons presentes na sala.

3.4 A leitura em voz alta x a leitura dos alunos

Optei por ler em voz alta a maior parte do romance. Contudo, a leitura dos diálogos realizada pelos estudantes deu vida à narrativa. A leitura do diálogo entre Macabéa e Olímpico, nas p. 42 a p. 49, realizada por dois alunos homens, tornou o texto bastante cômico em certas partes, já que um dos meninos, interpretando Macabéa, tinha a voz aguda e estridente, e o outro, Olímpico, com voz séria e pausada, representavam um casal composto de um homem sério e uma moça "descompensada".

No 9ºA, no terceiro dia de leituras, algumas meninas pediram para realizar a leitura de Rodrigo, mas logo desistiram pela dificuldade; tranquilizei-as, dizendo que mais à frente o texto ficaria mais fácil, então eu as chamaria para ler novamente.

Já na sexta aula, escolhemos dois alunos para ler as conversas entre Macabéa e Olímpico. Foi muito interessante, pois carregavam acento nordestino, além de respeitarem muito pouco a pontuação, o que deu um toque de realidade ao diálogo; a pedido dos alunos, retomávamos algumas falas para que os dois se empenhassem mais na dramatização.

No oitavo dia de leitura com o 9ºA, sobre a ida de Macabéa à cartomante, o leitor roubou a cena. Estávamos em sala de aula e pedi a um aluno, RF, que participava ativamente das conversas, brincadeiras e problemas em sala de aula, para ler as falas da cartomante. Impressionantemente, a turma compreendeu toda a história de vida de Madama Carlota e prestou extrema atenção aos detalhes da narrativa. A cada revelação da vida pregressa da personagem, eles riam, cochichavam alguma gracinha inaudível para mim, mas perfeitamente entendida por todos, por vezes chamavam-na de "linda". O leitor, tomando os gracejos para si, pediu para que os colegas entendessem que não se tratava dele, mas sim da personagem. De fato, sua voz estridente e sua leitura pausada em partes pouco propícias a tanto (por dificuldade de ler em voz alta – pela pontuação e pela ortografia – e pela chacota dos colegas) dava vida à personagem, mesmo contra sua

vontade, transformando a vida da cartomante em questão mais comentada do que as predições realizadas para a personagem principal.

3.5 A leitura na área externa

No quinto dia de leituras com o 9ºA, por conta do calor, fomos ler em uma parte com grama sintética na área externa da escola (que seria a continuação do parquinho das crianças, se a verba para os brinquedos não tivesse acabado antes de completar o espaço). O barulho lá era muito mais alto, por conta dos aviões, mas tínhamos a alternativa do barulho sem o calor. Não que isso não tivesse me rendido uma advertência, afinal, aquela área é destinada aos estudantes até o 3º ano. Mesmo sem brinquedos, era o parquinho, e não poderia ser utilizado pelos estudantes do Ensino Fundamental II.

Por se tratar de uma leitura em um ambiente mais amplo, a atenção foi menor. Deitados uns sobre os outros ou sentados apoiados nas paredes, eu procurava chamá-los a atenção a todo tempo para detalhes da narrativa, ou repetir trechos para conferir se me acompanhavam. Talvez me acompanhassem os mesmos de sempre, mas naquele ambiente era mais difícil de disfarçar a falta de concentração. Não voltamos ao espaço, sobretudo por nos ser proibido estar ali, ao ar livre, em pleno horário de aula.

3.6 As atividades escritas

As produções textuais foram mais empregadas no 9ºA, pois tínhamos uma aula dupla, o que facilitava muito a organização do tempo entre leitura e produção, embora não aproveitássemos uma hora e trinta, uma vez que os alunos deveriam subir do intervalo para a sala nessa quinta aula – o que nos roubava uns 15 minutos – e faziam questão de arrumar suas coisas dez minutos antes do sinal do fim do período. Mesmo assim, esses poucos minutos extras deixavam-nos em vantagem em relação aos alunos do 9ºB, que, por sua vez, não demonstravam muito interesse em escrever, mas eram ávidos pela leitura.

No entanto, na quinta aula do 9ºB, todos disseram que a conversa entre Macabéa e Olímpico lida por dois estudantes havia sido muito chata, pois não havia "rolado" nada romântico. Pedi-lhes então que escrevessem como deveria ser esse encontro na praça, entre Macabéa e Olímpico. A demanda para realizar a atividade em duplas foi unânime; não fiz oposição, uma vez que muitos têm vergonha de se expor por escrito, já que suas dificuldades ortográficas são bem marcantes.

Já no 9º A, todos acharam Olímpio grosseiro e aproveitador, e à reprovação do namoro dos dois não faltaram palavrões. Pedi-lhes então que sozinhos ou em duplas, redigissem como deveria ser esse encontro entre Macabéa e Olímpico, já que tinham detestado tanto o namoro. Como estávamos lendo ao ar livre, pedi que subíssemos para que em uma folha de almaço escrevessem seus textos. Interessantemente, poucos pediram para realizar a atividade em dupla, pois, segundo eles, já tinham uma ideia do que fariam; o mesmo ocorreu no dia seguinte, quando foram convidados a escrever o término do relacionamento. Como poucas duplas se mantiveram, não foi relevante comparar individualmente os textos dos estudantes, conforme planejamento prévio.

A atividade de questionário, realizada em ambas as salas, foi interpretada mais como uma avaliação e todos optaram por responder individualmente às questões.

3.7 O tempo

Os horários e datas de leitura não puderam seguir o cronograma proposto. Muitos problemas tiveram que ser contornados ao longo da leitura, que se estendeu até outubro. Na primeira semana de agosto, dois professores entraram em licença médica, e com isso fomos recebendo, por conta da chamada do concurso público realizado no anterior e do remanejamento de contratos, novos professores. Isso ocasionou uma modificação permanente no horário: a cada 15 dias os horários das aulas eram modificados (apenas no fim de setembro o horário tornou-se estável), o que provocou a necessidade das primeiras alterações nos dias de leitura.

A segunda necessidade de alteração veio de uma decisão dos alunos. Eles iniciaram no segundo semestre um “acordo” de “casualmente” não frequentar as aulas às segundas e sextas. É bastante habitual os alunos do 9º ano serem mais faltosos do que os demais e, somado isso ao fato de serem quase todos os alunos reprovados em um ou dois anos, era difícil convencê-los de que ir à escola é uma responsabilidade que eles devem assumir de segunda a sexta. A primeira aula nunca tinha duração maior do que trinta minutos, pois é o tempo dos inspetores fecharem as portas do colégio, verificarem os professores ausentes e quem os substituirá, para enfim subirmos às salas e, então, os alunos serem liberados a se dirigir à aula pelas escadarias. O mesmo ocorre após o intervalo, na quinta aula. Talvez não seja preciso registrar que a última aula também não tem sua duração de 45 minutos. Por fim, a quarta aula dos nonos anos coincide com o intervalo dos 6º anos, sendo impossível falar em sala por conta do barulho do pátio. Logo, restavam-me poucas opções de aulas realmente aptas para a leitura.

Portanto, o que de fato possibilitava as leituras era a conjunção de fatores favoráveis, relacionados principalmente à quantidade de alunos em sala, horário da aula (pressupondo que jamais leríamos na primeira, quarta ou sexta aula) disponibilidade de voz (sim, pois muitos dias estava sem “força” para vencer os ruídos dos aviões, o barulho do pátio e dos ventiladores), ausência de muitos professores (o que aumenta o barulho e as interrupções de aula), e eventualidades não programadas em calendário (como reuniões e atividades diversificadas, que normalmente culminavam com dispensa de alunos).

Outro inconveniente diz respeito à organização dentro da escola: a parceria entre professores. Em alguns dias programados para as leituras, entrava em sala e eles estavam terminando a atividade da aula anterior. Os professores pediam-me uns vinte minutos de minha aula para finalizá-la, ao que eu cedia, já sabendo que nada poderia fazer com os outros vinte que me restariam, a não ser dar uma breve atividade do livro didático. Em alguns momentos as aulas de Língua Portuguesa também eram requisitadas para a realização do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA. Uma vez que era a coordenadora de uma das salas, tornei-me responsável por auxiliar os estudantes a elaborarem suas pesquisas e apresentações para o final do ano.

Foram tantos os "imprevistos previstos" no período de leituras, que o 9ºA teve um intervalo de um mês entre o oitavo e o nono dia de leituras, justamente o último trecho da vida de Macabéa. Entre aulas reservadas ao TCA e treinos para as Olimpíadas de esportes, passando pelas avaliações externas e dispensas de turma por falta de professor, decidi ler apesar de qualquer dificuldade o último trecho da obra, mesmo tendo apenas por volta de 70% da sala presente.

V. ANÁLISE

Tudo isso eu disse tão longamente por medo de ter prometido demais e dar apenas o simples e o pouco. Pois esta história é quase nada. O jeito é começar de repente assim, como eu me lanço de repente na água gélida do mar, modo de enfrentar com uma coragem suicida o intenso frio. (LISPECTOR, 1998, p. 24)

1. A existência de Macabéa

De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. (LISPECTOR, 1998, p. 19)

Logo no primeiro dia de leituras do 9ºA, uma discussão começou a tomar forma. Após a leitura da contracapa, perguntei se a história era real ou fictícia, o que deu lugar a uma discussão desencontrada, sem muitos argumentos consistentes. Fizemos uma votação: oito alunos votaram confirmando ser a história fictícia e cinco julgavam tratar-se de uma história real. Ao serem perguntados sobre os possíveis temas e assuntos do livro, apontaram: falar do cotidiano, falar da vida de outras pessoas, falar de milagre, falar da própria autora (o que foi pontuado por mim como sendo uma autobiografia, no que os autores da hipótese concordaram).

No terceiro dia de leituras a discussão foi retomada pelos estudantes. O aluno PA disse que o narrador apenas contava a vida das personagens, então aproveitei para perguntar-lhes se ele a contava ou criava, e DL afirmou que Rodrigo estava criando. PA (o aluno mais velho da turma, com 17 anos) retorquiu, afirmando que até a vida "de antes" havia sido contada. Os alunos preferiram a versão de DL, ao que eu perguntei: "então tudo é inventado?", e eles confirmaram. Por provocação, perguntei "e a vida de

vocês? Também é inventada por alguém?", eles riram e afirmaram que eles "faziam a própria vida". Ainda brincando, lembrei algumas falas que haviam ocorrido na reunião de pais sobre como eles se comportavam como seus pais. Mas o sinal interrompeu nosso momento de descontração, que para mim era fundamental para que eles sentissem que podiam compartilhar suas vivências e impressões durante a leitura.

Lebrun (2013b) deixa claro a partir do estudo etimológico entre as palavras ler, compreender e interpretar que esses conceitos estão estritamente relacionados: ler é compreender e interpretar a partir de escolhas e julgamentos que passam pela negociação e pela partilha, daí a importância desse movimento que se deu em sala de aula. Ler coletivamente certamente facilita esse processo de definir o que se está lendo e promove discussões pertinentes ao campo literário, como a relação entre narrativa e realidade.

Pela relevância da discussão, considerei necessária uma continuação do debate que, no dia seguinte, após o trecho "*Eu não inventei essa moça, ela forçou sua existência dentro de mim*" (LISPECTOR, 1998, p. 30), pôde ser retomado a partir de meu questionamento sobre Macabéa ser criada ou não por seu narrador. A maioria disse que ela era inventada pelo narrador e AN, na tentativa de apaziguar a discussão, completou: "se ele inventou na cabeça dele, ela existe no pensamento, pronto!". Então perguntei: "ela existe para ele?". Todos responderam que sim, ao que instiguei: "e para vocês, se ele inventar na cabeça dele, ela existe pra vocês?". Alguns disseram que não, mas AN discordou, dizendo que ela existia na história. Ele e DL começaram então uma discussão, e intervimos dizendo que o "legal" da literatura era cada um poder apresentar seu ponto de vista, que não existia uma resposta certa. A aluna RA colocou-se, dizendo que ele a estava inventando e, por isso, Macabéa também não existia para ela, leitora. Perguntei se a existência de Macabéa implicava algo em sua leitura, mas eles só conseguiram responder sim ou não.

Retomamos mais uma parte da leitura e PA interrompeu-a dizendo "eu não falei", referindo-se ao fato de Macabéa existir de verdade, após o trecho "*morava numa vaga de quarto compartilhado com mais quatro moças balconistas das Lojas Americanas*" (LISPECTOR, 1998, p. 30). DL respondeu "nada a ver", e um burburinho se formou. Pausei a leitura e disse que tínhamos um fato novo: as meninas que moravam com Macabéa trabalhavam em uma loja que existe de fato. A discussão continuou, mas ninguém ousou chegar à conclusão de que criação e realidade não são dois extremos comunicáveis. Achei que poderiam chegar a essa conclusão mais a

frente, sem minha intervenção direta, e seguimos a leitura até o local onde morava Macabéa.

Rua do Acre para morar, rua do Lavradio para trabalhar, cais do porto para ir espiar no domingo, um ou outro prolongado apito de navio cargueiro que não se sabe porque dava aperto no coração, um ou outro delicioso embora um pouco doloroso cantar de galo. (LISPECTOR, 1998, p. 31)

Alguém interrompeu perguntando qual era a graça de ver barcos. Corrigi dizendo tratar-se de navios e perguntei se já tinham ido a um lugar que tinha porto, se já tinham visto um navio. Metade da sala disse nunca ter visto um “ao vivo”. Pode ser complexo imaginar uma cena em que alguns elementos nunca foram vivenciados, principalmente no caso dessa comunidade leitora, cuja característica era buscar na experiência de vida o referente para a Literatura. Talvez quem já tenha visto um navio de perto recupere na leitura um encantamento na sensação de perceber algo tão grandioso e pesado flutuando vagarosamente no mar. Compagnon (1998) ressalta que a recusa de dimensões expressivas e referenciais não são próprias da literatura, mas sim do pensamento estético moderno, e talvez por isso elas estejam sempre presentes no horizonte de expectativas do leitor. No entanto, por ser um *sistema mítico*, a Literatura permitiu-lhes captar o tédio, a ausência do prazer na atividade de lazer de Macabéa, pois “a linguagem do escritor não está encarregada de representar o real, mas de significá-lo” (BARTHES, 2007, p. 229).

2. O dente de ouro de Olímpico

No Nordeste tinha juntado salários e salários para arrancar um canino perfeito e trocá-lo por um dente de ouro faiscante. Este dente lhe dava posição na vida. Aliás, matar tinha feito dele homem com letra maiúscula. (LISPECTOR, 1998, p. 46)

Na quinta aula de leitura do 9ºB, uma discussão inusitada ocorreu sobre o dente de ouro de Olímpico e, apesar de não ter dado importância ao fato na primeira ocorrência, ele teve desdobramentos. Um dos alunos, ED, interrompeu a leitura do trecho acima dizendo "Chave!". Pedi que ele desenvolvesse sua observação, que explicasse o comentário – e ele disse "Eu colocava um dente de ouro!", e iniciou-se uma discussão sobre se um dente de ouro era "chave" só para homens, ou se mulheres também ficariam belas ao usá-lo. Até que outro estudante disse "Imagina ser roubado por causa do dente?". Todos riram e, como de costume quando isso acontecia, voltamos à leitura.

O que pareceu um breve comentário desimportante reapareceu nos questionários, de modo a dar uma característica não programada pelo texto a Olímpico. Durante a escrita das respostas, um aluno perguntou se Olímpico era rico, ao que ED logo respondeu: “Claro, ele tinha dente de ouro, não se lembra?” Resolvi intervir e disse que um dente de ouro não era sinônimo de riqueza no texto, muito pelo contrário, significava o desejo de parecer rico; pedi que se lembrassem de seu trabalho como operário, de como era econômico nos passeios com Macabéa, mas alguns alunos afirmaram que ter um dente de ouro “não era para qualquer um”, e que pelo menos mais dinheiro que Macabéa ele tinha. Tem-se aqui uma relação contraditória entre o repertório de imagens e significados partilhados pela comunidade leitora em relação à obra. O dente de ouro de Olímpico, no lugar de produzir um *efeito de real*¹⁰, acabou por dar à personagem uma característica certamente não programada.

¹⁰ Barthes (2004), ao analisar os romances de Flaubert e Michelet, conclui que dois objetos na narrativa não tinham como função um significado específico, não compunham a cena por serem uma pista de leitura para algo ainda indefinido; assim como o dente de ouro de Olímpico, eles “não dizem mais do que o seguinte: *somos o real*; a categoria do ‘real’ (e não os seus conteúdos contingentes) que é então significada; noutras palavras, a própria carência do significado em proveito só do referente torna-se o significativo mesmo do realismo: produz-se um *efeito de real*” (BARTHES, 2004, p. 190)

Essa leitura certamente demonstra a utilização que alguns estudantes fizeram do texto literário, projetando seus valores e sua experiência de mundo para compreender essa característica de Olímpico. Retomando a conclusão de Rouxel (2013b) sobre esse processo de implicação na leitura,

A utilização do texto pode ser outra que o fruto de uma inexperiência: as aproximações efetuadas pelo leitor podem ser conscientes e remeter, (...) a uma vontade de interagir leituras e vida, o simbólico e o real. Trata-se, então, não de um fracasso, nem de uma incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade.” (ROUXEL, 2013b, p. 159).

Nesse caso, não se está diante, pois de um erro de leitura, mas de um discurso sobre si, o que comprova estarem os estudantes implicados na leitura, buscando seus valores e representações para compreendê-la.

3. Valores e representações

E – e não esquecer que a estrutura do átomo não é vista mas sabe-se dela. Sei de muita coisa que não vi. E vós também. Não se pode dar uma prova de existência do que é mais verdadeiro, o jeito é acreditar. (LISPECTOR, 1998, p. 10)

Em seus comentários orais e escritos, os estudantes dos nonos anos, mesmo timidamente, revelavam muito de suas concepções de mundo e de suas experiências por meio da leitura que realizavam. O episódio do dente de ouro de Olímpico não foi o único a revelar isso.

Voltamos a defender a implicação dos alunos na leitura a partir de seus próprios referentes, recorrendo ao estudo sobre as metáforas do cotidiano realizado por Zanotto (1998), em que ela afirma ser a metáfora “uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa do aluno.” (ZANOTTO, 1998, p. 14). Logo, ela não está cristalizada no texto, mas depende da leitura para ganhar significação.

Importante foi perceber como suas concepções e gostos permeavam sua leitura. Ao iniciar a quarta aula no 9ºB, perguntei do que se lembravam sobre a personagem Macabéa. O aluno PO lembrou que ela comia papel à noite quando tinha fome e tomava café frio. MT interrompeu, perguntando qual era o problema de tomar café frio, pois ele mesmo tomava porque era mais gostoso. Ele percebeu que ao descrevê-la como alguém que toma café frio, PO estava incutindo um juízo de valor, que era verdadeiro, pois Macabéa tomava o café frio porque era o que lhe restava, mas essa relação do café frio com a pobreza o incomodou, certamente por dizer-lhe respeito de alguma forma. Alguns concordaram que a protagonista não podia ser menosprezada por isso, e eu intervim dizendo que no caso de Macabéa, o café não era frio por gosto ao que o aluno HQ confirmou dizendo que ela não tinha onde esquentar. A negociação de interpretações nesse momento deu-se de forma muito consensual: não havia problema em tomar café frio, mas no caso de Macabéa, isso indicava sua falta de recursos.

Na quarta aula do 9ºB, após ler o trecho em que chove no encontro de Macabéa, ED interrompe a leitura dizendo que Olímpico era engraçado. Foi interessante notar a

identificação que o aluno teve com essa personagem, pois sempre fazia algum comentário nas cenas em que era apresentada. Aproveitei a pausa e perguntei-lhes então o motivo da chuva em todos os encontros. Minha intenção era que eles buscassem uma referência na intencionalidade do narrador, que controla a narrativa, ou em outras narrativas, talvez cinematográficas, em *O homem aranha* a *A culpa é das Estrelas*, os casais protagonistas beijam-se calorosamente embaixo de chuva. Acreditei ser esse um possível referente comum a nós, por isso minhas perguntas iam nesta direção, de evocar uma interleitura com o cinema. Contudo, nitidamente nossas referências não eram as mesmas. Para citar Rouxel:

É ainda a lógica associativa que vamos apelar para impulsionar e favorecer as reações de interleitura, esta não se limitando à aproximação de textos literários, mas podendo ser compreendida em sentido amplo como aproximação motivada de objetos semióticos diversos: texto literário, imagem, documento tirado da atualidade, música. Todo aluno pode, então, com seus próprios recursos, fazer irradiar as significações do texto. É por essas colocações em ressonância que a cultura literária pode fazer sentido na experiência do sujeito. (ROUXEL, 2013b, p. 188)

Mas eles buscaram se pautar no real, afirmando que maio era um mês de muita chuva. Imediatamente pensei na música de Tom Jobim, acreditando que eles pudessem ter confundido maio com março, já que em maio não chove. Mas não tive tempo de intervir, pois alguém disse que a chuva devia-se ao fato de Macabéa não ter sorte na vida mesmo. Não foi uma interpretação pautada na interleitura, mas na análise dos elementos internos ao romance. Percebi que eles não relacionariam a questão da chuva à vontade do narrador, então perguntei se a chuva não poderia ser um elemento que ajudava na criação de uma atmosfera romântica e finalmente compartilhei de minhas referências cinematográficas com eles, que calorosamente foram descartadas, com o argumento de que chover "é ruim". Uma aluna, GA, lembrou que se a chuva é acompanhada de um arco-íris, aí sim temos um "romance". Foi nesse momento que GL, um aluno muito brincalhão, fez sons imitando raios e trovões, alguém disse que o casal havia sido atingido, todos riram muito, o sinal tocou, e a aula acabou assim pela metade.

Neste dia pensei que, embora pudesse trazer outras referências a eles, as primeiras requisitadas por sua memória no momento da leitura, ou seja, aquelas que de fato fizeram parte de sua experiência, realmente são muito perenes. Rouxel (2013b), ao

analisar um comentário presente em um diário de leitura, considera que “a reflexividade suscitada pela leitura das obras literárias se exerce também no domínio das ideias. A cultura literária tem sentido para o sujeito quando a obra lida é relacionada com sua experiência de mundo.” (ROUXEL, 2013b, p. 180). Faltava-lhes, acredito, certa experiência em relacionar o que lhes era tão próximo com uma história que não lhes era apresentada na sua linguagem cotidiana, com personagens e vivências pouco habituais. Faltava-lhes confiança em fazer essas associações. Mas ainda, depois desse momento eles podem ter estabelecido novos parâmetros que poderão ser acionados em leituras futuras, transformando-se em um símbolo cultural que reconheçam como seu a depender das solicitações de leituras realizadas a partir desse momento.

4. Uma palavra faz toda a diferença

Mas que ao escrever – que o nome real seja dado às coisas. Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventa-se-a. (LISPECTOR, 1998, p. 18)

Apesar de algumas pausas frequentes terem como objetivo confirmar que os alunos estavam acompanhando e compreendendo a narrativa, eles também tinham liberdade para fazer observações que nos distanciavam do texto e promoviam breves discussões, muitas vezes com foco numa palavra dita pelo narrador ou pelo próprio aluno para parafrasear o trecho que eu havia destacado.

“*Quero neste instante falar da nordestina. É o seguinte: ela como uma cadela vadia era teleguiada exclusivamente por si mesma.*” (LISPECTOR, 1998, p. 18). Ao ouvir o narrador Rodrigo referir-se à Macabéa como "cadela vadia", a aluna LU, do 9ºB, perguntou: “Por que ele a chamou de vadia?”. Ante a indignação de todos, perguntei-lhes quais eram os significados dessa palavra. Eles responderam "mulher de vida fácil", "puta", "mulher que não vale nada", entre outros. Então lhes pedi que refletissem sobre o significado dessa mesma palavra, mas no masculino. Nesse momento houve a hipótese de que, nesse contexto, em que um narrador apresenta uma personagem, Macabéa ser vadia podia querer dizer ser livre, no que entramos num consenso. A discussão não prosseguiu, mas naquele momento eles puderam ter uma breve percepção das questões de preconceito presentes em nossa língua, e foram capazes de atribuir o significado de "vadiar" a princípio mais utilizados para homens, para Macabéa. Esse episódio também foi relevante, pois puderam debater e chegar a um consenso: que a palavra poderia ter mais de um significado, e era preciso ler mais um pouco para compreender o que o narrador realmente queria dizer.

Outro debate que ocorreu duas vezes no 9ºB foi sobre a palavra racismo. No terceiro dia de leituras, um aluno, MT, disse: “O livro é sobre racismo!”, e então um aluno comentou que ela não era negra, mas nordestina. Eles discutiram de forma bastante superficial se o racismo tinha a ver apenas com a cor da pele ou podia ser uma palavra utilizada para referir-se a uma raça marginalizada. Isso ocorreu novamente no sexto dia de leituras, quando Olímpico decide namorar Glória, mas a discussão não pode seguir adiante, pois outra questão vocabular surgiu como mais relevante.

Quando eu estava tentando aprofundar os motivos pelos quais Olímpico havia preferido Glória, com o objetivo de voltar à palavra "racismo", a aluna LU disse para todos ouvirem: "Ela é talarica!". Alguns alunos olharam em sua direção e advertiram-na de que eu não saberia o significado dessa palavra. Eles estavam certos e meu semblante não pode mentir. A única informação que pude captar era que se tratava de uma característica negativa de Glória. LU explicou "É fura-olho! Ela roubou o namorado da amiga". A aluna SA comentou que não se tratava de uma perda para Macabéa, talvez fosse um favor. Outros lembravam que nem sempre se escolhe de quem se gosta, mas LU foi categórica: "Talarica! Vale nada essa aí! Os dois se merecem." Nesse ponto todos concordaram.

Mais do que observar seus valores, gostaria aqui de chamar a atenção para dois pontos. O primeiro diz respeito a como eles estavam à vontade para apresentar suas leituras. Obviamente isso não acontecia com todos e em todos os momentos, mas desde a primeira aula percebia uma crescente confiança em partilhar suas opiniões. A segunda questão relevante foi o fato de fazerem-no com suas palavras, no sentido mais literal do termo. Usar a palavra "talarica" demonstra uma aproximação bastante íntima com o texto, uma apropriação da personagem, e um pacto instaurado entre leitor, professor e texto.

Por fim, gostaria de ressaltar que os alunos também se detiveram em uma expressão estilística do narrador. No penúltimo dia de leituras com o 9ºB, um aluno, HQ, perguntou por que a palavra explosão aparecia tantas vezes entre parênteses. Refiz a pergunta à sala e ED respondeu que "depois disso, sempre vem algo importante", ao que eu completei "é, isso 'chama a atenção' do leitor, não?". Desconfiado, ele retrucou "falei certo? tá vendo!" e olhou para seus colegas, que deram risada, por não ser este um aluno considerado "inteligente", nem por ele próprio. Infelizmente, o sinal tocou e finalizou abruptamente o que poderia ser um retorno ao narrador a partir de uma estratégia estilística, ou a redenção de um aluno considerado inferior aos demais.

5. O conceito de romance

Esse não-saber pode parecer ruim mas não é tanto porque ela sabia muita coisa assim como ninguém ensina cachorro a abanar o rabo e nem a pessoa a sentir fome; nasce-se e fica-se logo sabendo. (LISPECTOR, 1998, p. 29)

A partir da quarta aula, no 9ºB, uma discussão interessante tomou lugar e apareceu constantemente nos dias subsequentes de leitura. Ao lhes perguntar o que estavam achando sobre Macabéa até ali, a aluna LU, com voz de indignação, disse que já estávamos na metade do livro e nada havia acontecido. "Você disse que era um romance, cadê o romance?". Tentei justificar, dizendo que chamamos de romance a toda história que se apresenta maior do que um conto. Disse haver romances de aventura, de suspense, mas eles não "compraram minha ideia". Compreenderam, mas não concordaram com essa definição. E a cada dia de leituras, ao final, eu era cobrada por não ter chegado ainda na "parte do romance".

No último dia de leituras com o 9º B, ao final da p. 80, após o atropelamento de Macabéa, Lu disse: "até agora eu não vi romance nisso." Já havia explicado algumas vezes a definição de romance no campo da literatura, em vão, pois para eles romance era sinônimo de amor, uma vez que a palavra é muito mais utilizada em sua acepção corrente e por que da primeira vez que a introduzi para definir o texto, não a contextualizei, por acreditar que eles compreendessem-na em do ponto de vista técnico, específico. Uma aluna, GA, tentou consertar: "Mas a Glória teve seu romance", "Não", retorquiu LU, "Como na Branca de Neve, Macabéa vai acordar com um beijo". Outra aluna, "Não! Sem graça! Está faltando emoção". Intervim e perguntei como Macabéa estava se sentindo. Um aluno disse que ela estava bem mal. Pedi então para retomassem o trecho "*Hoje, pensou ela, hoje é o primeiro dia de minha vida: nasci.*" (LISPECTOR, 1998, p, 80). Então os meninos disseram que ela estava achando aquele o melhor dia da vida dela. Ao final da leitura do livro, LU comentou comigo, enquanto os outros alunos se dirigiam ao corredor, após o fim da aula: "A Macabéa ainda tinha romance, mas esse Olímpico..."

O gênero romanesco sempre apresentou uma conturbada definição no campo literário, mas sua definição no senso comum foi responsável por criar uma expectativa

na leitura que não necessariamente era esperada, e que foi alimentada por Rodrigo ao longo de suas descrições ambíguas sobre Macabéa. Quanto a isso alerta:

Compartilhado pelos alunos, o reconhecimento de um gênero determina não só um protocolo de leitura, mas também expectativas precisas capazes de guiar os alunos em direção à interpretação e de motivar seu julgamento estético. Esse conhecimento impulsiona um movimento do pensar que relaciona o singular ao geral, que vai da realidade concreta de um texto à concepção – abstrata de uma forma. (ROUXEL, 2013b, p. 162-3)

Percebemos nas respostas de alguns alunos que esse movimento de rejeitar o senso comum e admitir a palavra romance como definidora de um gênero, cujas características estão além de seu tema, não pôde ocorrer naquele momento, mas pode ter ficado de certo modo em sua lembrança e ressurgir em outra situação. Na pergunta do questionário que buscava uma opinião mais livre sobre a leitura da obra, as alunas do 9ºB foram unânimes em ressaltar a ausência de “romance” no romance lido.

- JU: Eu acho que não teve muito romance só um pouco no final
- KE: A minha opinião é que essa leitura é meio loca mais no meio dele tem um romance bonitinho tudo tem Seu tempo.
- MT: o romance não teve nada a ver, o olimpico Tinha Que levar a macabea em um lugar romantico, e tratar ela com mais educação.

Essa ênfase dada ao namoro da protagonista promoveu uma expectativa nos estudantes do final feliz.

6. À espera da felicidade

E mesmo tristeza também era coisa de rico, era para quem podia, para quem não tinha o que fazer. Tristeza era luxo. (LISPECTOR, 1998, p. 61)

Durante a leitura, todo leitor precisa criar expectativas sobre os acontecimentos subsequentes. Lembrando a constatação de Candido

na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1999, p. 82)

Na proposta 1, os alunos do 9ºA já demonstravam uma adesão a Macabéa e uma esperança de que sua vida fosse melhorar. GB deixou sua expectativa de leitor tomar conta de sua percepção sobre a personagem, e descreveu-a como "uma mulher que luta e [quer] conquistar ter aquilo que ela quer estou curtindo a historia". A aluna MR também demonstrou positividade em sua resposta, ao colocar que "Ela é uma pessoa solitária que ninguém liga pra ela e que no meio de todos esses problemas provavelmente ela vai se livra e ficar bem."

A ida à cartomante pareceu dar um tom de esperança também à leitura em ambas as salas. "Madama Carlota havia acertado tudo. Macabéa estava espantada. Só então vira que sua vida era uma miséria. Teve vontade de chorar ao ver o seu lado oposto, ela que, como eu disse, até então se julgava feliz." (LISPECTOR, 1998, p. 79). Ao terminar a leitura do trecho citado, na oitava aula de leitura no 9ºB, os comentários foram: "até que enfim", "ela vai voltar com Olímpico", "Olímpico é o estrangeiro".

Apenas a aluna SA, que talvez já conhecesse o final por intermédio de VS, que já havia lido todo o livro, comentou: "Acho que ela se enganou e trocou as previsões".

Nos questionários, observa-se como cada um recebe o final de um modo diferente, apesar da grande maioria ter ressaltado sua expectativa inicial para um final feliz.

9º A

- VS: Sim, porque o começo já dizia o final.
- GA: Não esperei que Macabéa fosse morrer, achei bem triste e não queria que acabasse assim, pois ela não merecia isso
- VR: sim, por que pelo começo e o meio da historia você ja deduzia oque ia acontecer mais o final foi meio inesperado.

9ºB

- PE: não foi esperado. imaginava um suicídio, mas foi um simples atropelamento
- DL: sim por que era não tinha mais felicidade na historia
- SA: Des que ela foi à cartomante sabia que tinha algo errado, achei bem diferente.
- GR: Não, achei que seria um final feliz, mas gostei pois foi inesperado.
- MA: Não era esperado por mim, não gostei muito porque queria ver a Macabéa subir na vida
- MT: um Pouco, seria melhor se o olimpico fosse mais rimantico e educado

Os romances tradicionais do século XIX, a exemplo das personagens balzaquianas que podiam ascender socialmente por meio de seu aprendizado, embora provavelmente nunca tenham sido lidos por esses estudantes, são suas referências de final feliz e edificante. Aqui não se está diante de um horizonte de expectativas criado a partir da experiência vivida, mas sim da influência que a cultura de massa, com as novelas televisivas e *best-sellers* juvenis, exerce sobre essa geração. Eco (2011) já apontava para a capacidade de a cultura de massa transformar em *situações-modelo* “situações humanas sem conexão alguma com situações de consumidores” (ECO, 2011, p. 24), e da particularidade de personagens se tornarem referência para comportamentos e sentimentos, o que sugere a todo tempo ao leitor/telespectador o que se deve desejar, sem uma reflexão ou avaliação racional. As narrativas de massa seriam marcadas pela redundância e um “convite ao que é pacífico, certo, familiar, previsível.” (2011, p. 268). Embora não estejamos na sociedade industrial contemporânea que Eco descreve, ainda nos parece que as narrativas consumidas pelos estudantes mantêm seu caráter de propor-

lhes o repouso intelectual e a manutenção de temas e estruturas. Por isso, talvez, a expectativa ainda pelo amor romântico. “A cultura de massa tem, na sua procura da ‘mediedade’, uma espécie de mecânica moralidade pela qual recusa tudo o que é abnorme, preocupada, unicamente, em fixar-se sobre uma ‘normalidade que não incomode ninguém.” (2011, p. 311)

7. O narrador da história

Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, de tão tonto que sou, eu enviesado. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

Uma das características centrais da obra é o narrador Rodrigo colocar-se como escritor da história de Macabéa. Essa discussão tão cara aos estudos literários não foi motivo de debate por parte dos alunos, mas merece uma reflexão. De certo modo, ao ganhar mais espaço, o leitor pode desvincular-se mais das intenções do autor e das características valorizadas pela crítica. Talvez por esse desprendimento, o que é uma construção estilística ou estrutural inovadora pode passar despercebida para jovens leitores. Mesmo na discussão sobre a Macabéa existir “apenas na cabeça de Rodrigo”, não houve dúvida sobre “Rodrigo existir apenas na cabeça de Clarice”.

Pode-se dizer, de modo um tanto brutal, que a morte do autor, anunciada por Foucault e Barthes, e a morte ou o questionamento da obra-prima vão provocar, na sequência a morte oficial da admiração. (...) A afirmação proustiana de que a obra é o produto de um outro eu diferente de um eu social leva a dissociar o olhar lançado sobre a obra e aquele lançado sobre o autor. Da mesma forma, a distinção entre autor e narrador, autor e personagem não permite mais confundir a admiração pelo autor e a admiração por seus personagens. (HOUDART-MÉROT, 2013b, p. 106)

Talvez esse movimento tenha de fato se consolidado no modo desprendido de leitura dos alunos. Não lhes parece um problema a ser discutido um livro assinado por uma escritora cuja história é contada por um narrador que se coloca como escritor. Talvez se esteja diante de uma geração que se importa pouco com o ser social do autor em si (a menos que este seja jovem e esteja na mídia). Sem origem, o texto torna-se um tecido de citações, o leitor, e não mais o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz. De qualquer modo, não havia na leitura dos estudantes uma menção a essa característica da obra que, por isso, não pôde ser trabalhada neste momento.

No segundo dia de leituras do 9ºB, eles captaram muito de Rodrigo, mas em nenhum momento demonstraram que entendiam o trecho lido já como parte da narrativa. Alguns comentários realizados oralmente ao longo da leitura foram: “Ele é

meio seco e quer saber como é a pobreza”, “tem dificuldade de escrever, achar a palavra”, “Ele quer conhecer a nordestina”.

Na proposta 1, apesar de não serem explícitos ou analíticos, os comentários apontavam para um narrador que demonstrava compaixão por sua criação. Respostas como a de DL, que se preocupou em demonstrar a aflição do narrador em "É uma mulher que ele queria ajudar, Que ele sente pena dela uma mulher triste mas que não sente pena de si, e nem liga para si mesma." e de PA, explicando uma forma de amor bastante fraternal em "Aos olhos do Rodrigo ela é uma mulher triste porem ao que parece ele a ama mesmo ele falando de seus defeitos, mesmo ele descrevendo ela de sima a baixo dizendo que ela não e grande coisa, não tem apelo sexual." foram especialmente importantes para que eu pudesse perceber que minha leitura provavelmente não estava influenciando negativamente as percepções de meus alunos. Particularmente, sempre considerei Rodrigo um narrador cruel, individualista e sarcástico com Macabéa, mas os alunos captaram um outro sentimento, que para eles não era falso ou fingido, como sempre percebi em minha leitura.

Nos questionários, as respostas foram simples e diretas, mas de maneira geral demonstram certa simpatia dos alunos com o narrador-autor. No 9ºA, a aluna RA colocou que “Bom achei diferente o modo que ele contou a historia, pois parecia uma historia da vida real”, opinião com a qual o aluno AN concordou “ele fez ela virar realidade contando com as palavras dele”. O aluno RY foi perspicaz ao perceber a artimanha de Rodrigo: “Achei diferente e mais interessante, pois ele conta um pouco da vida dele, e introduz a historia de Macabéa em sua vida, como se a conhecesse”. De maneira geral, todos avaliaram bem a forma como o narrador apresentou a história. GL afirmou que “Ele conseguiu conduzir a historia de um modo que mostrou claramente os sentimentos dos personagens e deu sentido ao final do livro.” Alguns comentaram a riqueza de detalhes – JO, do 9ºB, ressaltou que cada personagem tinha seu próprio modo de falar, o que causou bom entendimento, mesmo com “palavras difíceis”. DL ressaltou que Rodrigo havia conseguido “prender a pessoa na historia.”

8. Todos temos uma história para contar

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. (LISPECTOR, 1998, p. 19)

A intenção de trabalhar com uma obra canônica não era impor seu valor, mas transformá-la em um texto “scriptível”, conceito que Houdart-Mérot retoma de Barthes ao distinguir duas formas de admiração. A primeira seria a valorização de uma obra por sua grandiosidade, que paralisaria o leitor. Já a segunda é descrita como desrespeitosa e criativa, que impele o leitor a escrever, a reescrever. “Um texto suficientemente atual e opaco para insuflar no leitor o desejo de reescrevê-lo.” (HOUDART-MÉROT, 2013b, p. 112) Muitos trechos lidos suscitaram nos alunos essa vontade de reescrever, de contar diferentemente, principalmente no que se refere à relação entre Macabéa e Olímpico.

O debate e a escrita estão na base de uma atividade crítica de leitura literária; trata-se de ultrapassar a expressão da subjetividade para construir sentidos e desenvolver competências de leitura dentro de uma experiência ora singular, ora coletiva. (LEBRUN, 2013b, p. 141)

Ambas as turmas apresentavam sempre um certo grau de timidez ao falar de si. Ainda assim, houve momentos bastante interessantes do ponto de vista da entrega dos estudantes à narrativa, compartilhando histórias pessoais que acreditavam aproximar-se da situação narrada. Na quarta aula de leituras com o 9ºB, após o episódio em que Macabéa deslumbra-se com um homem bonito em um botequim (1998, p. 41) alguém comentou que se Macabéa se olhasse no espelho, ele iria quebrar. Retomando uma das primeiras cenas da protagonista. Interrompemos a leitura e perguntei se alguém já tinha ficado sem reação por ver alguém muito bonito. LA sentiu-se confiante e deu seu testemunho, dizendo que uma vez, em um shopping, havia "perdido o sentido da cabeça". Eles começaram a falar sobre como se sentiam ao ver seus ídolos na televisão, mas perguntei-lhes se isso já havia acontecido "cara-a-cara", na vida real. O aluno MA, na época namorado de LA, disse não haver gente na rua tão bonita assim quanto na televisão, numa clara resposta provocativa à sua namorada, e não ao meu questionamento.

As propostas de atividades escritas pressupunham um momento para que os estudantes pudessem expressar suas leituras de forma mais pessoal e reservada, como explica Gervais sobre o isolamento como característica do ato da escrita, característica já ressaltada por Ricoeur.

A leitura e a escrita se praticam necessariamente a distância. Não são atos de comunicação que implicam interlocução e relação, mas processos complexos que compõem um trabalho de apropriação. É fazer seu o que outros escreveram e fazer conhecer como seu o que o outro pensa e quer dizer. Esse trabalho se opõe à comunicação, isto é, produz mais na esfera do privado do que do público, no lugar opaco que é a subjetividade na obra. (GERVAIS, 2013b, p. 40)

A proposta 2, realizada por ambas as turmas, pretendia que eles se sentissem mais livres em relação ao texto e pudessem “utilizar” sua leitura ao reescrever um primeiro encontro. Rouxel já alertava para o fato de que esse tipo de atividade poderia ser profícua, quando a partir da ideia de Belemín Noël afirma que

Notamos antes de tudo nos jovens leitores a necessidade de escrever, de imitar o texto lido, de se identificar com o escritor. ‘Ler, escrever: de um desejo a outro vai toda a literatura’, escreve Barthes em Critique et vérité. É de algum modo por uma escrita da variação fundada na empatia que se exprime o prazer do texto. (ROUXEL, 2013b, p. 183)

Alguns alunos do 9ºA pediram para realizar a atividade em grupo, mas a maioria já tinha sua ideia de como o primeiro encontro entre os personagens deveria acontecer. Essa turma empolgou-se mais pela tarefa. Alguns alunos simplesmente explicaram como deveria ser: chamá-la para ir ao *shopping*, ao cinema, fazer uma viagem. Temos muitas cenas que tratam de encontros casuais: no trem, no ônibus, no elevador, no parque ou na rua mesmo, após um esbarrão (que aliás acontece em muitas histórias). Quase todos são unânimes com relação à comida: é preciso convidá-la pra tomar ou comer alguma coisa, se é que já não estavam fazendo isso quando se encontraram por acaso. Muitos também citaram o fato de que ao final do encontro eles “trocaram o número”, o que configura um amor muito moderno, que inexiste sem o celular.

A aproximação entre a realidade dos estudantes (ou suas aspirações à realidade) e as características relatadas no primeiro encontro de Macabéa e Olímpico são marcantes, porém, não houve em nenhum texto a manutenção do caráter bruto de

Olímpico, até porque a motivação dos estudantes para a escrita tinha sido o fato de acreditarem que o diálogo do livro não configurava um encontro justamente pela ausência de empatia. O uso da expressão “deveria ser” no futuro do pretérito no primeiro exemplo marca bem essa tentativa de reescrita dos estudantes em relação ao texto original.

Exemplo 1 O primeiro encontro deveria ser no onibus com ela entrando no onibus deixando o bilhete cair e por engano eles trocam de bilhete aí ele desce do onibus e ela fica e percebe a troca dos bilhetes, no bilhete tinha o número do celular dele ela ligou pra ele e combinaram de se encontrarem de novo.

Os dois exemplos a seguir demonstram que, enquanto alguns alunos preferiram atribuir aos personagens características bem próximas a seu cotidiano (como no exemplo 2) alguns buscaram ser mais fiéis às características do texto original, mas com uma nova coerência.

Exemplo 2 Numa balada macabéia e olimpico se encontra numa troca de olhares olimpico vai até ela e conversa

- Oi
- Oi, tudo bem?
- Sim e você?
- to bem gostaria de te chama pra bebe alguma coisa.
- claro vamo sim.

Então macabeia e olinpio se conhece

O exemplo 3 apresenta um Olímpico que percebe na sutileza de Macabéia uma qualidade a ser admirada, assim como o episódio em que Macabéia é avisada com brutalidade por seu chefe que apenas Glória ficará no trabalho. Após a personagem pedir desculpas pelo aborrecimento,

O Senhor Raimundo Silveira – que a essa altura já lhe havia virado às costas – voltou-se um pouco surpreendido com a inesperada delicadeza e alguma coisa na cara quase sorridente da datilógrafa o fez dizer com menos grosseria na voz, embora a contragosto: (...) (LISPECTOR, 1998, 25)

Exemplo 3 Estavam os dois no restaurante, ela super distraída esbarra nele [...] ele grosso manda ela prestar atenção, ela com seu geito humilde se desculpa sem

reclamar [...] ele se espanta com a simplicidade da moça e fala:
– Como a senhorita se chama? Ela com vergonha responde
– Macabea
– A senhorita é muito bonita. Ela agradece e os dois marcam de se ver

Algumas narrativas são mais elaboradas do ponto de vista do enredo, como o exemplo acima e o próximo, que apresentam situação inicial, clímax e desfecho.

Exemplo 4 Macabéia estava desempregada, e então decidiu procurar um emprego em uma agência super grande, Antes de pegar o elevador macabéia perguntou para a recepcionista onde era o 17 andar.
A recepcionista então explica tudo direitinho
Macabéia então pega o elevador e colocou no andar onde pretendia. Quando a porta está se fechando chega um moço muito bonito que parecia ser nordestino.
ele fala:
- Vai subir?
- S-Sim. Ela fala gaguejando
e o elevador se torna um imenso vazio
ele pergunta:
- então veio procurar o que aqui?
ela fala quebrando o vazio
- Vim procurar um emprego.
ele então pergunta se ela não queria sair com ele.
e ela aceita ficando toda vermelha

A seguir, uma narrativa sem diálogo bastante romantizada, em que Macabéia e Olímpico se encontram na sorveteria e trocam um primeiro beijo vagarosamente, cena elaborada como o recurso de cinema da câmera lenta.

Exemplo 5 Em uma sorveteria, Olímpico está sentado em uma mesa sozinho, distraído mexendo no celular, até que então uma moça entra e pede um picole de leite condensado e assim que ela se vira seus olhares se cruzam e ali que acontece o amor a primeira vista.
A partir desse momento ele percebe que ela é o grande amor da sua vida, e a chama para se sentar na mesa com ele e ela sem pensar duas vezes aceita o convite. Os dois começam a conversar e um fica ciente da vida do outro, sem pensar e com um desejo enorme Olímpico beija ela suavemente e ela não recusa o beijo, afinal ela também queria.
Depois daquele beijo, ela tinha que ir embora, pois tinha um compromisso, porém ela passa seu número e diz que espera ter um próximo encontro.

É importante ressaltar que apesar das muitas dificuldades de escrita (sobretudo relacionadas à pontuação e ortografia), todos buscaram em algum momento do texto adequar um recurso estilístico à emoção que desejavam transmitir, seja no “s-sim” gaguejado de Macabéa no elevador (mesmo recurso utilizado pelo narrador Rodrigo, quando Macabéa vê um homem bonito¹¹) ou o uso de marcadores temporais no último exemplo certamente refletem que esses estudantes, se tivessem sido encorajados em outros momentos a escreverem de modo autoral, poderiam decerto apresentar um avanço em sua habilidade de escrita. Não se pode esquecer de como o ritmo dos diálogos parece ser um eco, uma resposta ao texto de Clarice: falas curtas, com pouca expressividade e palavras cotidianas também estão presentes nos textos de autoria dos alunos. Como nesse momento minha intenção é avaliar a interação entre os estudantes e o texto lido, julguei pertinente não trabalhar questões ortográficas na atividade, para que eles não tivessem vergonha de se expor nos momentos seguintes de escrita.

Como a turma do 9ºB foi unânime em querer realizar a atividade em duplas ou trios e pouquíssimos escreveram seus textos sozinhos, presumi que assim eles escreveriam textos bem detalhados, mas para minha surpresa muitos diálogos (preferência de estrutura textual da maioria) terminaram por ficar confusos e um pouco incoerentes. A impressão é de que Olímpico e Macabéa não podem ter um encontro amoroso usual, como os propostos pelos alunos da outra turma. Quer me parecer que eles captaram essa falta de sintonia entre as personagens e transpuseram-na para uma realidade mais atual ou próxima deles. Em sua maioria, Macabéa aparece sempre ingênua e Olímpico malandro, como alguém que quer mostrar que sabe mais do que realmente sabe. Foi interessante perceber como eles não abandonaram as características das personagens, mesmo aqueles que tentaram dar um tom mais romântico para a conversa.

Exemplo 1 No banco da praça
 ela – Oi
 ele – Oi
 ela – você tá bem
 ele – sim e você
 ela – sim por que
 ele – por que você seta [está] no banco
 ela – por que

¹¹ “Deveria ser como – como ter uma grande esmeralda-esmeralda-esmeralda num estojo aberto. Intocável. Pela aliança viu que ele era casado. Como casar com-com-com um ser que é para-para-para ser visto, gaguejava ela no seu pensamento.” (LISPECTOR, 1998, p. 41)

ele – qual é o seu nome
ela – o meu e macabéa
ele – nossa que nome
ela – e o seu
ele – o meu e olímpico
ela – nossa
ele – nome bonito
ele – você fica aí todo o dia no banco
ele – sim
ela – eu também
ele – nossa
ela – todo dia no banco
ele – sim

O exemplo a seguir apresenta uma série de tentativas de estruturar uma conversa a partir das características da conversa entre Olímpico e Macabéa. Eles começam pela mesma observação de Rodrigo sobre o banco da praça ser de graça e iniciam o diálogo com perguntas que não são relevantes para um diálogo entre um casal apaixonado e que revelam a falta de sintonia entre os dois, mesmo na adivinhação de uma palavra. A segunda parte do diálogo é marcada pela expressão “falando sério”, que denota a tentativa de imprimir mais sentido, mais realidade ao diálogo que então versa sobre um assunto trivial do cotidiano de qualquer casal adulto. Por fim, Macabéa exprime sua compreensão da falta de interesse de Olímpico em sua vida (“você não perguntou”) e volta à sua obsessão pela palavra desconhecida, o que retoma uma característica importante da personagem: a ausência de sentido nas palavras.

Exemplo 2 Sentaram-se no banco que é de graça:
Ele – e aí, você bebe água?
Ela – Bebo sim, e gosto muito, e você?
Ele – gosto sim.
Ela – e pão, você gosta?
– Não, muito gorduroso (risos). E você?
– A, eu amo! Não me importo com o peso, não engordo nunca (risos).
– Que vontade de fazer uma coisa que começa com S.
– Strogonoff?
– Sabonete (risos).
– Falando sério agora, como foi seu dia no emprego?
– Um saco!
– Por que?
– Faltou funcionários, tive que fazer hora extra!
– Que pena. Você não perguntou mas, o meu foi bem legal, aprendi a escrever

Uma única dupla trouxe a conversa para a "gíria dos bailes" e acabou perdendo as referências das personagens, restando-lhes apenas os nomes e o local. Tende a parecer que, uma vez que o namoro entre os dois não havia começado bem, não seria possível repensar um primeiro encontro tradicional, então as alunas optaram por uma Macabéia mais decidida, e um relacionamento mais informal e moderno. A liberdade com que escrevem certamente demonstra a ausência de obrigatoriedades para a realização da tarefa, bem como para a apropriação que os estudantes deveriam fazer da obra.

Exemplo 3 No banco da praça; fumando um...

Ela: Ei mô!

Ele: Fala vidona.

Ela: O 'negócio' é o seguinte, nosso namoro não está dando certo

Ele: Por que?

Ela: Porque você está me privando muito das coisas.

Ele: Que coisas, amor?

Ela: Eu quero sair com as minhas amigas e você não deixa.

Ele: Sair pra onde? Pra você pegar os seus 'boys', Macabéia?

Ela: Qual foi? Se tá me tirando?

Ele: Não Macabéia, só estou dizendo a verdade!

Ela: Que verdade? A partir do momento que to namorando com você, é só você.

Ele: Quer saber, hoje eu vou pro baile.

Ela: A gente se 'tromba' lá então.

Ele: Segue o baile então bebê

A proposta 3, que previa a reescrita do fim do relacionamento entre Macabéia e Olímpico, infelizmente só pôde ser aplicada com os alunos do 9ºA por necessitar de uma aula dupla para ser realizada. A maioria dos textos mostra um Olímpico menos truculento, mais amável. Transcrevo um exemplo do aluno R de fala de Olímpico:

Exemplo 1 Macabéia o nosso relacionamento não foi muito o que eu esperava, a gente não se da bem, e as nossas conversas não redem mais assunto, e não é esse o tipo de relacionamento que eu queria ter...

Conheci outra pessoa e me identifico mais com ela, logo você ira conhece-la, não diria que perdi meu tempo contigo, me desculpe mas não dá mais."

Exemplo 2 Bom [,] ele deveria ter sido mais amigável com a macabéa, e ter dito – não da mais para a gente mais namorar, por alguns problemas meus, porque preciso fazer uma viagem, de um ano há negócios

Exemplo 3 o olimpico foi visitar macabea de manhãzinha quando chegou perto de sua residencia, macabea ficou surpresa em ter a visita
 [.] macabea disse:
 – entre e tome um café
 – não [,] vim só pra te dizer uma coisa.
 Macabea curiosa e com medo de saber o que é
 Olímpico foi direto ao assunto:
 – eu quero terminar o namoro quero que entenda que gosto de sua amiga mas podemos ser amigos

Também temos diferentes reações de Macabéa, desde as mais agressivas às mais compreensivas ao receber a notícia do fim, passando por aquelas que "dão a volta por cima", e mesmo sendo dispensadas saem "ganhando na discussão". Há ainda as Macabéas que terminaram o namoro, por terem percebido que Olímpico não "queria nada sério" e outras que "pegam Olímpico no flagra" com a amante. Depois do fim, há Macabéas que encontram seu amor, outras que mudam de cidade. Os dois primeiros exemplos trazem protagonistas que não se abalam com o fim do relacionamento e buscam mostrar que saíram fortalecidas da situação:

Exemplo 1 – macabéia acho que deveríamos termina você parece uma esquelética, pobre e nordestina.
 Macabéia espantada e nervosa diz:
 – Tudo Bem Olimpico, pode terminar algo que nem ao menos começamos, não sou eu que vou sair perdendo, aliás você não é um cara tão bonito e muito menos rico então por que me chama de pobre? hipócrita (sai dando as costas)
 Mesmo sabendo que ia sair perdendo não queria ser tão humilhada assim
 – Sou feia de tudo aquilo que não tenho mas sou rica de caráter e é isso que importa

Exemplo 2 A macabéa queria se casar e o olimpico não queria nada a sério [,] só dar uns beijinhos e pronto [.] aí a macabéia ficou brava por que ela se apaixonou do dia para a noite e ela sofreu muito [.] aí chegou um dia e a macabéia falou [“] Chega [,] não quero mais sofrer de amor por uma pessoa que não quer nada sério comigo [“.] aí ela chegou no olimpico e falou que quem não queria nada sério era ela.

O exemplo abaixo é rico em referências externas à obra. Há menção a uma forma bastante corriqueira de traição em anedotas, o homem que sai de casa dizendo que comprará algo, mas não o faz, a mulher que desconfiada segue seu marido e, por fim, a metáfora do tirar a aliança do dedo como símbolo do término do relacionamento. O final feliz também aparece aqui, mas na forma de um novo amor, que até então não tinha aparecido na história.

Exemplo 3 o olimpico sai de casa e fala que vai na padaria e volta sem o pão, Então a macabéa acha estranho porque toda a vez ele ia e não trazia nada.
Uma noite ela seguiu Ele e viu ele entrando ne uma casa, E olhou pela janela e viu ele traindo ela, Ela entrou na casa e Bateu na mulher e jogou a aliança fora e disse que era o fim deles.
então eles terminaram e a macabéa conheceu o arthur e viveram felizes para sempre

O exemplo a seguir retoma o local em que os personagens mais tiveram encontros, a pracinha. Aqui temos o mesmo Olímpico insensível do romance e uma Macabéa bastante ingênua, que percebe na fuga a melhor maneira de livrar-se da tristeza.

Exemplo 4 Um novo fim para o namoro de Macabéa e Olímpico
Olímpico liga para Macabéa e diz:
– Me encontre hoje as 10:00 na pracinha!
– tabom (diz Macabéa contente)
Macabéa espera as horas passar, até que deu 10 horas [...] ela chegou, na pracinha se deparou com ele. Sentou-se ao lado dele e disse:
– Olá
Ele ignorante falou:
– Não quero mais você!! Quero colocar um ponto final nessa merda toda
Macabéa não conseguiu responder e saiu chorando feito uma criança. Mudou de cidade e não teve mais contato com Olímpico.

Neste último exemplo, o aluno lembrou-se da questão do estudo e tornou-a o estopim para o término do relacionamento.

Exemplo 5 Os dois resolveram sair, ela começa a falar sobre os dois e chama ele de burro, ele ofendido responde:
– Você realmente me acha burro sendo que nem escola você fez direito.
Ela com um olhar de triste fala:

-
- Claro que estudei
 - Com sua tia? Você acha que isso é estudar?
 - Eu fiz o básico e [é] o que importa.
 - A gente só briga, não conversa direito e eu estou interessado em outra pessoa [...] então você quer terminar – acho que seria o melhor.
- Ela brava da um tapa nele e vai embora chorando
-

9. Somos todos Macabéa

Para ela a realidade era demais para ser acreditada. Aliás a palavra 'realidade' não lhe dizia nada. Nem a mim, por Deus. (LISPECTOR, 1998, p. 34)

Para compreender os processos de aproximação e recuo vividos pelos alunos ao longo da leitura com relação à personagem principal, é interessante perceber que imagem eles construíram de Macabéa. “a identificação de um leitor ou de uma leitora com as personagens de uma narrativa de ficção junto com sentimentos que ele ou ela experimentam constitui uma das formas – a mais intensa, no caso – da ilusão referencial.” (MAZAURIC, 2013b, p. 94)

Desde a visão aristotélica de que a personagem deveria ser uma imitação de caracteres, essa categoria romanesca passou por muitas modificações.

Segundo Robbe-Grillet (1961) o personagem havia sido colocado num pedestal no século XIX, sendo a figura central de muitos romances, sobretudo os realistas. Para a crítica literária do século XX, o verdadeiro romancista era aquele que criava caracteres. Assim, o personagem deveria ter nome, endereço, família, profissão, bens, ou seja, um caráter, aquilo que definisse suas ações, emoções, “un visage que le reflète, un passé qui a modelé celui-ci et celui-là” (ROBBE-GRILLET, 1961, p. 27). Desta forma, o leitor poderia identificar-se, amando-o ou odiando-o e julgá-lo merecedor de sua sorte. (MORAIS, 2013, p. 69-70)

Macabéa adquire características típicas que lhe garantem certa universalidade, características apontadas por Eco (2011) como propulsoras de identificação do leitor. Por essa razão, Candido (2009) afirma que a personagem é a possibilidade mais forte de adesão afetiva e intelectual do leitor, o que se confirmou nas respostas e comentários dos alunos, que sempre buscaram caracterizar a protagonista por seus aspectos físicos ou psicológicos.

Na proposta 1, que consistia em descrever Macabéa do ponto de vista de Rodrigo e do próprio aluno, os alunos do 9ºA levantaram características bastante específicas em suas respostas, sendo a questão da beleza e da alegria as mais comentadas. Na primeira resposta, quase todos apontaram que a personagem é

inventada, está na imaginação do narrador, e na segunda apresentaram os dados mais concretos de sua vida (com quem morava, por quem fora criada). Achei interessante notar que apesar de terem se convencido de que ela é uma invenção, não conseguiram se desprender da trama, e descreveram a Macabéa de Rodrigo muito parecida com a sua, ou seja, apesar de termos um narrador manipulador, eles não se sentiram seguros para se apropriar de Macabéa e pensar adiante.

O aluno JP talvez possa ilustrar o que ocorreu na maioria das respostas, que percebe ser a personagem inventada pelo narrador, mas não consegue vê-la sob outra perspectiva. A resposta à primeira pergunta foi: "Macabea é uma pessoa que existe na cabeça de Rodrigo, muito triste que não [ilegível] pai nem mãe (Falecidos) foi criada por sua tia que lhe agredia muito ela, Que não tinha muita amizade e que não saia da cabeça de Rodrigo". Já sua resposta sobre quem era a protagonista em seu ponto de vista, "macabeia é uma mulher que tiveram os pais falecidos, e criada pela tia com o tempo aprendeu a ler e começou no trabalho de datilógrafa,"

O aluno AN ao que parece tentou demonstrar em sua breve descrição a contradição presente na obra, ao afirmar em sua primeira resposta que "Pro narrador a macabéa e a estrela principal e ele fez uma historia sobre ela inventou tudo no pensamento desde ela é uma autora e tanto ela é deprimida, alégre, e um pouquinho de desanimado", e na segunda "Pra mim ela é uma moça muito linda mais se acha feia por ser desanimada e não ter ninguem para alegrala um pouco mais ela é muito esforçada se manter virgem por enquanto mais ela ainda não achou outro alguem pra ela ficar um pouco feliz." Há aqui um movimento importante de desconfiar do narrador, pois NA conseguiu perceber que, embora Rodrigo a descreva de uma determinada forma, e mesmo admitindo que ele a criou, outras pessoas poderiam ter um olhar diferente sobre ela.

Nos questionários, a maioria dos alunos descreveu Macabéa como alguém triste e infeliz. DL escreveu "Uma mulher triste, infeliz, solitaria, de má sorte que tem pouco conhecimento sobre as coisas que não sonha e que não cria expectativa com nada e por isso é atrapalha ela em alguns sentidos.", seguido por DE: "é uma nordestina pobre de dinheiro e felicidade". Já no 9ºB, tivemos mais riqueza de detalhes nas respostas de PE: "magra, feia, amava café, não tinha sentimentos. era nordestina.", VC: "Apesar de ser personagem principal, é a mais pura, seca de história, era vazia, e, só percebeu o porquê da vida, quando chegou a morte. Era magra, feia, vazia de cultura, não sabia o que eram sentimentos, apesar de te-los. Mas apesar de vazia, no fundo, era cheia de si. Pra mim, é

a vontade de vida mais pura do autor.” e MA: “uma moça ingênua, nordestina, romântica, pobre, se importa bastante com as pequenas coisas.”

Em contraste com a ingenuidade apontada por muitos, apareceu uma Macabéa forte e batalhadora. RY, do 9ºA, escreveu em seu questionário, no tópico sobre o motivo do título da obra, que a personagem “talvez seja uma guerreira porque passou por varias coisas ruins.”, a mesma imagem apresentada por RA: “Por que Macabéa batalhou muito para conseguir viver, passou por maus bocados e no final da historia, quando ela pensa que vai dar tudo certo em sua vida ela morre, quando ela podia brilhar como uma Estrela, tudo se acaba.”

A quinta pergunta do questionário tinha como objetivo específico descobrir se os alunos conseguiam escrever de modo mais racional, analítico ou estruturado sobre sua identificação com a obra, embora já tenhamos observado vários indícios de que isso pode ter ocorrido de forma mais sensível, até mesmo por se tratar de um primeiro contato com a obra. A maioria disse que não percebia semelhanças entre sua vida e a história lida, porém alguns traçaram paralelos a partir de características ou vivências de Macabéa consigo próprios. Esse talvez seja um dos primeiros procedimentos de identificação que ocorre na leitura de uma narrativa, pois é corrente buscar posicionar-se a partir de uma realidade vivida, mesmo se tratando de um mundo fictício. No 9ºB, o aluno PA ressaltou uma característica física em “Percebo, me acho feio igualmente a Macabéa.”, a aluna GA percebeu uma condição socioemocional em “Sim, pois ela era uma menina muito sozinha”, e JO em uma experiência de vida: “Um pouco com a macabéa sobre a vida amorosa.”

A aluna GA, do 9ºA, em seu comentário demonstra um tipo de identificação também bastante comum que ocorre entre a protagonista ou suas vivências e aquilo que o leitor entende como sua realidade, embora não relacione diretamente com sua experiência. Dessa perspectiva, pode-se pensar em uma identificação mais indireta, uma vez que retrata aquilo que ele percebe que faz parte de seu cotidiano, que está à sua volta. Ela afirma que “Muitas pessoas passam por momentos ruins como Macabéa, e são humilhadas na vida real, então isso só mostra a realidade.”

A aluna EL, também do 9ºA, apresenta um outro tipo de identificação que admite o mesmo princípio da verossimilhança. A partir do momento em que o leitor entende a história lida como possível, verossímil, ele pode imaginar-se dentro dela. Sua resposta aponta que “Entre minha vida e a história não tem nada de semelhante. a penas quando li o livro me senti dentro da história”

O aluno VI, do 9ºB, apresenta uma síntese relevante sobre o sentimento que de certa forma permeou os dois grupos: “Sim, todos os personagens retratam uma parte, não só de mim, mas de quase todom mundo, é difícil não se identificar com o livro, principalmente com macabéa. Há uma hora na vida, sempre, que você se sente vazio, e se pergunta o por que de sua existência.” Ele relata a experiência mimética¹² ocorrida na leitura, uma vez que percebeu na obra um sentimento que existe na realidade.

Esse comentário revela um nível de reflexão que pôde ser alcançado por VI, em meu ponto de vista, graças à sua leitura em segundo grau. Ele foi um dos poucos alunos que, ao saber de nossa leitura na reunião de pais, comprou a obra e leu-a na íntegra durante o recesso de julho. Logo na volta às aulas, ele perguntou-me porque motivo eu havia pedido para que lessem uma obra tão “sem pé nem cabeça”. Eu à época lhe disse que leríamos juntos, que sabia tratar-se de um livro pouco habitual e que eu havia pedido a leitura porque para mim ele dizia muito sobre a nossa vida. Ao longo da leitura, ele fazia pouquíssimas perguntas ou intervenções, mas parecia-me que aos poucos, a partir das conversas coletivas no grupo, ele revisitava sua leitura e vislumbrava novas possibilidades de compreensão da obra. Em suas respostas do questionário final, ficou claro que suas concepções e opiniões eram mais maduras e buscavam uma referência na obra para se sustentar, quando comparadas a de seus colegas. Consequentemente, ele estava passando a uma segunda etapa de leitura, mais analítica.

Esse investimento singular que cada leitor faz é perceptível nas respostas dos estudantes e faz necessária a reflexão sobre as identidades assumidas pelos leitores. Rouxel denomina quatro. Um leitor pode comportar-se como um *escapista*, “que vê a literatura como uma evasão de si e da realidade num tempo abolido.” (ROUXEL, 2013b, p. 79) e pode ser comparado aos estudantes que estavam preocupados com o desenlace dos fatos; já o *espectador* “privilegia os ecos do texto em si mesmo.” (2013b, p. 79), tornando a emoção experimentada mais memorável do que a intriga em si; o *boêmio* por sua vez seria um leitor que se permite divagar mais livremente, identidade pouco assumida provavelmente por se tratar de um ambiente escolar, em que os estudantes estão acostumados a serem metodicamente avaliados; por fim, o *crítico*, do qual aproximou-se mais talvez o último exemplo analisado neste tópico que,

¹² A relação entre literatura e o mundo real é muito problematizada nos estudos literários. Compagnon (1998) ao problematizar o debate sobre a literatura falar do mundo ou de si, cita os termos que a teoria literária utilizou ao longo da história para dar conta dessa relação: *imitação*, *representação*, *verossimilhança*, *ficção*, *realismo*. No caso da resposta de V, parece que o conceito aristotélico foi ampliado para “capacidade produtiva de dar vida a fatos, que, pela sua coerência de desenvolvimento, surjam como verossímeis” (ECO, 2011, p. 217)

possivelmente por ter tido a chance de reler a obra, tenha assumido uma postura ao mesmo tempo sensível e experiente, com o auxílio da leitura mediada e das negociações de sentido feitas pela comunidade leitora.

10. A avaliação dos alunos

Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. (LISPECTOR, 1998, p. 12)

O questionário apresentava algumas perguntas que intencionavam perceber até que ponto a proposta de intervenção realizada era considerada positiva ou negativa pelos estudantes. Gostaria de retomar aqui algumas questões que talvez sejam pertinentes para desconstruir (ou não) as prerrogativas que muitas vezes cerceiam ou amparam o professor ao propor uma atividade de leitura literária em sala de aula.

A questão sobre a opinião dos estudantes da leitura realizada por mim e pelas duplas de leitores visava confirmar minha percepção de que os alunos haviam compreendido o texto e que seguia o ritmo de leitura do leitor e não do leitor individual, apesar de o livro ter sido disponibilizado a todos. Considerando que a obra escolhida apresenta um vocabulário pouco familiar aos estudantes nos trechos de Rodrigo e uma estrutura mais fragmentada nos diálogos entre personagens, para os estudantes a divisão das leituras foi satisfatória: permitiu aos estudantes que dessem vida (e conseqüentemente vivessem) aos trechos que já seriam capazes de percorrer sozinhos e permitiu o auxílio de uma leitora mais experiente nos momentos exigidos pelo texto. Essa partilha favoreceu a constituição de um coletivo empenhado na mesma tarefa. Como bem aponta Geraldi, “O trabalho coletivo é uma alavanca para o trabalho individual e solitário que percorrerá todo leitor no mundo da escrita a que a escola dá acesso.” (GERALDI, 2013, p. 47)

- PE: você lendo a absorvisão e bem maior.
- LU: Acho importante assim presta mais atenção e todo mundo acompanhando junto.
- MT: é Bem melhor do Que a gente ler sozinha, a gente entende mais.

A leitura dos diálogos realizada pelos estudantes também alcançou o efeito desejado se analisarmos os comentários abaixo:

- PA: Fica mais divertido e mais interessantes
- SA: É uma forma diferente, mas as vezes confunde
- LA: Bom, assim a historia é mais real.
- LU: Eu achei mais divertido, nos dialogos de macabeia e olimpico eu li partes das falas e foi legal

- RU: eu gostei da ideia da professora colocar os alunos para ler se torna mais criativo

O segundo aspecto relevante é que, ao contrário do que muitos professores afirmam, a leitura de uma obra literária não é percebida pelos estudantes como um “momento de descontração”, ou de “aula livre”. Nas respostas sobre sua opinião em ler um texto literário na escola, muitos alunos colocaram a importância de haver um espaço destinado a essa atividade nas aulas.

- RU: acho muito melhor pois em casa ninguém quer gastar o tempo assim e na escola são obrigado e acabam gostando
- MY: Acho uma coisa muito bacana ajuda no aprendizado na fala e também distrai agente para não ficar só escrevendo.

A partir das respostas dos alunos, pude perceber que todos gostaram da experiência da leitura e elaboraram boas interpretações sobre o livro. De certo modo, todos puderam ter uma percepção sensível de alguma parte da obra.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. (LISPECTOR, 1998, p. 17)

A partir da leitura dos documentos oficiais e das recentes discussões sobre leitura literária em sala de aula, é possível afirmar que todos prezam por uma atitude mais implicada do leitor e menos prescritiva do professor. Assim as leituras dos estudantes podem ter espaço, com suas referências e posicionamentos críticos, sendo o professor o leitor experiente que deve mediar esse contato entre leitor e obra, de modo a fazer o primeiro compreender a relevância do segundo. Deste princípio partiu a proposta de intervenção descrita e analisada neste trabalho, que buscou respeitar a falta de repertório literário/escolar de estudantes de 9º ano, cujos históricos de fracasso escolar tornavam-se mais limitadores das ações pedagógicas desenvolvidas.

A leitura de *A hora da estrela* certamente apresentou dificuldades, mas mostrou-se o início de um contato com um romance da literatura brasileira, sem adaptações ou parcialidades. As referências exigidas pelo livro, como o conhecimento sobre música clássica, foram suggestionadas aos estudantes, sem a obrigatoriedade de se ater a elas de modo analítico. A iniciativa de utilização do texto, com as produções escritas, foi incentivada. A mediação do professor deu-se, na medida do possível, mas não transformou a aula em uma sistematização de características. Contudo, é preciso avaliar os problemas que dificultaram a execução do planejamento e, talvez, podem ser os mesmos empecilhos enfrentados por professores de Língua Portuguesa ao optar por uma proposta de leitura literária.

Tínhamos à disposição os exemplares em livros, o que certamente possibilitou essa aplicação, uma vez que sem um livro por aluno é praticamente inviável a leitura de um texto longo como um romance. No entanto, o tempo não foi aliado. As aulas com apenas 45 minutos pareciam ficar mais curtas quando as discussões tomavam corpo. O hábito dos estudantes de faltar em determinados dias da semana e de passear entre uma aula e outra contribuía para a escassez de tempo. As interrupções por parte de alunos e funcionários, por diversos motivos, também prejudicavam o tempo da leitura, mas estão inseridos em outra categoria, a organização escolar.

Seria necessário um outro estudo, com mais análises específicas sobre como a organização escolar na realidade funciona como uma desorganização do tempo de aula. As constantes ausências de profissionais – professores, inspetores – na escola, que promovem tentativas de reorganização “em cima da hora”, desestabilizam a rotina das aulas, por vezes suspendendo-as, modificam o horário de disciplinas, unem duas turmas em uma única sala, tornando, assim, o professor um profissional que deve “dar conta” dos alunos, naquele momento, naquele espaço.

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas mais ou menos mecanizadas." (REZENDE, 2013b, p. 11)

A estrutura física das escolas municipais certamente também prejudica o estabelecimento do pacto entre professor e estudante, tão importante para que o grupo se entregue à leitura. Similares a presídios, o espaço não convida a reflexão e fruição a partir da leitura. Salas quentes, sem ventilação, barulhentas, com mobília velha e muito pó de giz por todo lado não são ideais para a leitura literária – de resto, para nenhum outro tipo de trabalho escolar.

Aliada a esses fatores externos que influem muito no trabalho pedagógico, a forte referência que se tornou a cultura de massa para os estudantes talvez tenha uma de suas raízes dentro da própria escola. Como estão sendo estudados os diferentes gêneros textuais nas aulas, não só de Língua Portuguesa? Há um olhar crítico sobre o objetivo enunciativo dos textos apresentados aos estudantes? Uma visão crítica sobre sua relação com a sociedade de consumo lhes é solicitada? E o que dizer do valor estético ou linguístico de textos, sejam estes artísticos ou não, se problematizados? Na impossibilidade da “resposta pronta”, da analogia com as novelas e seriados rasos de temas e estruturação, os estudantes/leitores neste trabalho recorriam ora ao interior do texto, ora às suas experiências pessoais para dar sentido à leitura. Quantas vezes esse processo lhes foi requerido no Ensino Fundamental? Não se lembravam de ter lido um texto de fôlego assim, em grupo.

Expuseram suas ideias oralmente e por escrito, reações afetivas e emocionais, o que demonstra uma implicação significativa na leitura, na medida em que a vivência pessoal foi por eles requisitada para compreender e ressignificar o texto. Logo, ensinar

leitura literária na escola deve ter como um de seus objetivos permitir a aproximação individual de cada leitor com a obra, sem uma intermediação que delimite as significações possíveis, ou que preestabeleça valores ou parâmetros a serem seguidos.

Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscorso, escrita criativa, caligrafia, desenho...-, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária. Eles mostram também que esta última encontra sua realização na escrita ou na arte. (Rouxel, 2013b, p. 187)

Para que a leitura seja significativa, é importante considerar as variáveis envolvidas: o grupo de alunos, a obra a ser lida, e a disponibilidade de tempo e recursos a que o professor tem acesso. Apesar das dificuldades relatadas e de algumas falhas nos encaminhamentos das atividades, que por vezes podem não ter sido suficientemente claras aos estudantes, a experiência pode ser avaliada como positiva do ponto de vista da aprendizagem, pois houve um contato significativo com um romance canônico por parte dos leitores, que puderam propor suas interpretações, lendo o texto sem o peso que a cultura escolar ou literária lhe inculuiu,

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora.” (ROUXEL, 2013b, p. 162)

Ao comparar a realização dessa proposta à minha experiência leitora, sabia que seria difícil Macabéa fazer sentido a eles numa primeira leitura, pois sempre precisei de maturação e releituras para perceber e sentir aquilo que no texto era óbvio e latente, o que Barthes chamará de leitura em segundo grau. Em meu percurso escolar, não gostei dos primeiros textos de Machado de Assis que me foram apresentados, e não compreendia *Macunaíma*, mas de certo modo essas primeiras experiências ficaram em minha memória, tornaram-se parte de minhas referências literárias para outras leituras, e talvez, mesmo inconscientemente, tenham criado um gosto pela literatura que, só hoje,

formada em Letras, posso perceber ter sido plantado em mim lá atrás. Infelizmente não poderei acompanhar a continuidade da constituição do repertório leitor dos meus estudantes, mas espero que eles possam fazê-la nas aulas do Ensino Médio e em seus momentos de lazer, e que de algum modo os personagens e as ações de *A Hora da Estrela* possam tornar-se uma referência positiva para um repertório literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Helder. *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino*. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

ARMONY, Adriana; BANGE, Patrick. *A interpretação encena: ler quem lê*. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, vol. I, p. 17-27, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/4740/3484>

ASBAHR, Renata. **Leitura e produção de textos (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista**. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052014-153438/pt-br.php>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. (orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Paris: Ed. du Seuil, 1973.

_____ **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____ **Mitologias**. 3^aed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007

BAZERMAN, C. *O que é interessante?* In: DIONISIO, A.P.; HOFFNAGEL, J. C.; (orgs). **Gêneros, agência, escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et alii. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

_____ **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Belmira; REZENDE, Neide. *Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen*. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/100447/99055>

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: **Revista Remate de Males**, UNICAMP, 1999. p. 81-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>

_____. *O direito à literatura*. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

_____. CANDIDO, Antonio.; GOMES, Paulo., PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Le démon de la théorie: littérature et sens commun**. Paris: Seuil, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo/SP: Contexto, 2016.

DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI; REZENDE, JOVER-FALEIROS (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013, p. 67-112.

DOLZ, *Entrevista: Joaquim Dolz*. In: **Revista Na ponta do lápis**, ano VI, n 13, fevereiro de 2010.

DUARTE, Eduardo. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. In: **Terceira Margem**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, UFRJ. Ano XIV, n. 23, jul-dez. 2010 (p. 113-138).

ECO, H. **Lector in fabula**. Paris: Grasset, 1985.

_____. **Apocalípticos e integrados**. Tradutora: Perola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011. Coleção Debates, v. 19.

FILANDRA, Marina Pontes. **Formação de leitores: a diversidade de situações de ensino em salas de aula de ensino fundamental I**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2015.

GERALDI, João Wanderley. *Leitura e mediação*. In: BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. (orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

GERVAIS, Bertrand. *Três personagens em busca de leitores: uma fábula*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

GUIDIN, Marcia. **Roteiro de leitura - A hora da estrela de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1998.

GUIMARÃES, Elisa. *Linguagem literária*. In: HUBNER, R et alii. **Diário de classe 3. Língua portuguesa**. FDE. SEEESP, 1994.

HOUDART-MÉROT, Violaine. *Da crítica de admiração à leitura "scriptível"*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

Instituto Pró-Livro. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 2016, 4ª edição. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

JAUSS, R. **Pour une esthétique da la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

_____ **A história da literatura como provocação à teoria literária**.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Coordenação e Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. SP: Ed. Unesp, 2002.

_____ **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

_____ *A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

JOVER-FALEIROS, Rita. *Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura*. In: DALVI, M. ; REZENDE, N. ; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LANGLADE, Gérard. *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

LEBRUN, Marlène. *A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

LIMA, Suzan. Arquitetura penitenciária: a evolução do espaço inimigo. In: **Revista Arqtextos**, abr/2005. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/05.059/480>

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1ª edição.

LOYOLA, Juliana. *Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas*. In: BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. (orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Orgs.). In: **Gêneros textuais & ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

MAGALHÃES, Milena. *Do direito à literatura*. In: BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. (orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MAZAURIC, Catherine. *Les moi volatils dès guerres perdues, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito?* In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

MORAIS, Ana Carolina. **Tropismes (Nathalie Sarraute): uma poética insólita**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, Dorinaldo. *O diário como aliado para a leitura do texto literário: entre subjetividade e o protagonismo leitor na escola*. In: **Revista Diadorim**, v. 1, n. 18, p. 92-115. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/issue/view/418/showToc>

OLIVEIRA, Gabriela R.; REZENDE, Neide L. *Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura*. In: **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, vol. I, p. 159-171, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/4740/3484>

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERRONE-MOISES, L. **Altas literaturas**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. Tradução de Celina Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

REZENDE, Neide. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

SANTOS, Leonaldo. **O poema em sala e aula: a vez e a voz do leitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: Caderno de Orientação Didática de Língua Portuguesa**. São Paulo, SME/SP, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa**. São Paulo, SME/SP, 2007.

_____. Portaria nº 3079/08. Regulamenta o Decreto nº 49.731, de 10/07/08, que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino, nas condições que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24072008P%20030792008SME

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**. São Paulo: SME/SP, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autorial: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/SP, 2016

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SUGAYAMA, Ariane. *As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista*. In: **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor**. v. 26, n. 52, p. 395-417, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/102>

TAUVERON, Catherine. *Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

ZANOTTO, Mara. *A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura*. In: PAIVA, Vera Lucia (org). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte/MG: Ed. Do Autor, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* In: **Revista Letras. Passo Fundo**, RS, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.