

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

IVANIA MARIA COSTA DE MATOS

**PLURALIDADE DE SENTIDOS DO TEXTO ARTÍSTICO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**Rio Branco
2019**

IVANIA MARIA COSTA DE MATOS

**PLURALIDADE DE SENTIDOS DO TEXTO ARTÍSTICO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador:
Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro.

Rio Branco

2019

IVANIA MARIA COSTA DE MATOS

**PLURALIDADE DE SENTIDOS DO TEXTO ARTÍSTICO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - na Universidade Federal do Acre como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
- Presidente -
Universidade Federal do Acre - UFAC

Profª Dra. Tatiane Castro dos Santos
- Membro Interno -
Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
- Membro Externo –
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Resultado:

Rio Branco, ____ de _____ de 2019.

- DEDICATÓRIAS -

A Deus, que tem sido a minha força e fortaleza; em quem posso descansar confiadamente.

Aos meus pais, Francisco de Matos e Izabeides Maria Teles da Costa, por serem a base dos meus sonhos e projetos; por acreditarem em mim e por me ensinarem a ser quem sou hoje.

À minha irmã Alice aos seus filhos, Jéssica, Ana Crisna e Ian Lucas, meus amáveis sobrinhos, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos.

Aos demais irmãos, por acreditarem e incentivarem o meu desenvolvimento profissional, incondicionalmente.

- AGRADECIMENTOS -

A *Deus*, por ser a força de minha vida, a quem devo todas as conquistas; quem, nos momentos mais difíceis, me carrega em seus braços e me faz acreditar que Nele e com Ele tudo é possível. A Ele, minha gratidão eterna!

Aos meus pais, *Francisco de Matos e Izabeides Maria Teles da Costa*, que me concederam a oportunidade que não tiveram, e sempre me apontaram o caminho do conhecimento. A eles, devo tudo que sou e serei.

Ao meu esposo e amigo, *Josué Lopes*, pelo apoio e compreensão durante essa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor *João Carlos de Souza Ribeiro*, por acreditar em mim, pelo estímulo e pela compreensão.

Às minhas colegas de mestrado, pelo apoio, incentivo e companheirismo; em especial, à *Mauricélia Melo* e à *Ana Emília Vasconcelos*, por me perceberem, além das aparências, nos momentos mais laboriosos dessa trajetória.

À coordenação do PROFLETRAS – UFAC, representado atualmente pela professora Doutora *Rosane Garcia Silva*, pela seriedade, comprometimento, profissionalismo e pela intensa dedicação à frente deste programa, sem poupar esforços para colaborar com o sucesso dos mestrandos.

Aos Professores Doutores *Tatiane Castro dos Santos* e *Márcio Araújo de Melo*, pelas ricas e imprescindíveis contribuições dadas para a melhoria da presente pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, pela oportunidade ímpar a mim concedida para a realização da pesquisa, que culminou na feitura da presente dissertação de mestrado.

“Constatando que a leitura é uma ação multifacetada, o seu exercício num texto demanda uma familiarização progressiva, o ir habitando a arquitetura de cada texto: devemos re-tecer os textos das diversas partes, sondar as relações reflexivas até depreender o fio ou os fios de toda problemática”.

Manuel Antônio de Castro

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, de textos literários e, conseqüentemente para o desenvolvimento do hábito de leitura e apreciação da obra literária como produção artística. Foi desenvolvido por meio de aplicação de proposta de intervenção aplicada em uma turma de 7º ano nas aulas de Língua Portuguesa, na qual foi utilizado o gênero textual poema como objeto de estudo. A proposta de intervenção foi pautada nos moldes da seqüência básica proposta por Rildo Cosson (2016). O desenvolvimento da proposta partiu de estudo bibliográfico em que tomou-se como referência autores como Barthes (2013), Candido (2016), Lajolo (1984), Zilberman (1989, 2003, 2005), entre outros. Com base nesses pesquisadores foram elaboradas e desenvolvidas atividades de leitura direcionadas a compreensão do texto literário como produção artística plurissignificativa, na qual considerou-se aspectos como linguagem, temática e construções textuais. Considerou-se ainda o desenvolvimento da prática de leitura literária como forma de deleite, de modo a propiciar aos alunos a experenciação do texto, através do qual pode mensurar saberes e sabores, num processo constante de autodescoberta e ampliação da visão de mundo. Deste modo, nesse texto, apresentamos discussões teóricas, alguns aspectos metodológicos e a análise da aplicação da proposta de intervenção. Participaram da pesquisa vinte e um alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do município de Rio Branco, estado do Acre. Conforme análise dos resultados, os alunos envolvidos nesse trabalho apresentaram avanços significativos em relação a competência leitora de textos literários, uma vez que se apropriaram das estratégias de análise textual e linguísticas propostas, como, a percepção de construções linguísticas, da escolha de palavras, da seqüência de ideias, da produção de sons e imagens que corroboram para o sentido global do texto. Além disso, com o decorrer das atividades os alunos se apresentaram mais propensos às leituras propostas e maior empenho em compreendê-las.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Produção de sentidos. Ensino fundamental. PROFLETRAS.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to contribute to the development of the reading competence of literary texts and, consequently to the development of reading and appreciation of literary works as artistic production. It was developed through the application of an intervention proposal applied in a class of seventh year during Portuguese language classes, in which the textual genre, poem was used as object of study. The intervention proposal was based on the molds of a basic didactic sequence proposed by Rildo Cosson (2016). The development of the proposal started from bibliographical study in which we took as reference authors as Barthes (2013), Candido (2016), Lajolo (1984), Zilberman (1989, 2003, 2005), among others. Based on these researchers, we elaborated and developed reading activities aimed at understanding the literary text as a plurissignificant artistic production, in which aspects such as language, thematic and textual constructions were considered. It was also considered the development of the practice of literary reading as a form of delight, in order to provide students with the experience of the text, through which is possible measure knowledge and flavors, in a constant process of self-discovery and expansion the vision of World. Thus, in this text, we present theoretical discussions, some methodological aspects and the analysis of the application of the intervention proposal. Twenty-one students from the seventh grade of elementary school from a public school in the state network from the municipality of Rio Branco, Acre, participated in the research. According to the analysis of the results, the students involved in this study presented significant advances in relation to the reading competence of literary texts. Since they appropriated the proposed textual and linguistic analysis strategies, such as the Perception of linguistic constructions, the choice of words, the sequence of ideas, the production of sounds and images that corroborate the global meaning of the text. Furthermore, with course of activities, the students were more prone to the proposed readings and increased commitment to understand them.

Keywords: Reading. Literary text. Senses production. Elementary school. PROFLETRAS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Hábito de leitura	75
FIGURA 2: Materiais de leitura	76
FIGURA 3: Conteúdo dos livros	77
FIGURA 4: Frequência de leitura	77
FIGURA 5: Ilustração do título do poema	96
FIGURA 6: Ilustração da primeira estrofe do poema	97
FIGURA 7: Ilustração da segunda estrofe do poema	98
FIGURA 8: Ilustração da terceira estrofe do poema	99
FIGURA 9: Ilustração da primeira parte da quarta estrofe	100
FIGURA 10: Ilustração da segunda parte da quarta estrofe	101
FIGURA 11: Ilustração da quinta e sexta estrofe do poema	102
FIGURA 12: Ilustração da sétima estrofe do poema	103
FIGURA 13: Ilustração da oitava estrofe do poema	104
FIGURA 14: Ilustração da nona estrofe do poema	105
FIGURA 15: Ilustração da décima estrofe do poema	106
FIGURA 16: Ilustração da décima primeira estrofe do poema	107
FIGURA 17: Ilustração da décima segunda estrofe do poema	108
FIGURA 18: Ilustração da décima terceira estrofe do poema	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. LITERATURA: IDEIAS BASILARES.....	19
1.1 O sentido da Literatura: a linguagem artística.....	20
1.2 Aprendizagem e apreensão do texto literário.....	27
1.3 O texto literário: fruição e libertação.....	30
2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS ATUAIS.....	34
2.1 A (In)fluência da leitura literária na escola.....	39
2.2 A recepção do texto literário na escola.....	48
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 Caminhos da pesquisa.....	54
3.2 Leitura literária: possibilidades.....	59
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
6. REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura vem perdendo espaço, de forma crescente, nas escolas brasileiras. Como posto por Rezende (2013), nas últimas décadas, a compreensão equivocada do trabalho com gêneros textuais, contribuiu e contribui para que os textos literários sejam lidos, analisados e compreendidos apenas como pretexto para análises linguísticas de toda ordem, desfigurando-o completamente e, conseqüentemente, desviando-o de sua função originária. Além disso, o trabalho com o texto literário ocorre, na maioria das vezes, de forma fragmentada, através da leitura de trechos apresentados nos livros didáticos, recebendo um enfoque puramente estrutural, direcionado para o gênero textual no qual é desenvolvido. Não obstante, esses textos são ainda utilizados como instrumentos de análise linguística e gramatical, respectivamente; uma espécie de repositório da língua escrita. O texto literário, nesse sentido, torna-se um mero instrumento para o uso restrito da língua; uma muleta que concorre para o sentido em desnível do que se tem atualmente sobre a natureza e o uso da literatura na escola. O texto literário é visto como peça utilitária e de valor restringindo, deixando, assim de ser protagonista para ser figurante nas aulas de língua portuguesa, que engloba a literatura.

Essas posturas de ensino transformaram a literatura em pretexto para as atividades de leitura e análise textual, tomadas como conjunto sistêmico de conhecimentos, anulando ou obliterando, conseqüentemente, o seu valor artístico. O tratamento adotado, portanto, encharcado de vícios, produz um apagamento do texto literário diante dos potenciais leitores, uma vez que sua capacidade de interação com esses leitores e também com outros textos é completamente ignorada, tornando-se, por fim, num enfadonho exercício de identificação de elementos.

Desse modo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa buscou-se desenvolver e fomentar estratégias que estimulassem o hábito e o gosto pela leitura texto literário, através da compreensão de mecanismos que corroboram para a produção de sentidos. Nesse processo, pretende-se direcionar os alunos para o universo dos jogos linguísticos, que revelam a subjetividade e as diversas significações do texto literário. Assim, esse trabalho teve como objetivo desenvolver e ampliar estratégias de leitura do texto literário que possibilitassem aos alunos

compreender a multiplicidade de sentidos presentes nas camadas metafóricas e representativas dos textos, através da compreensão dos mecanismos textuais, dos aspectos lexicais; dos jogos sonoros e visuais que aproximam o mundo ficcional do mundo real e que dão vida e sentido aos textos.

O ensino de literatura, direcionado para a leitura e apreensão de sentidos, revela-se como uma das alternativas promissoras no tocante ao redirecionamento de novas práticas leitoras, que devem ser virtuosas, estando presente na escola, fora dela e em todos os lugares possíveis.

Compreender o papel da literatura na formação de leitores é, por essa via, o primeiro passo para que o educador repense suas práticas e adote uma nova postura quanto ao ensino de literatura e à leitura do texto literário, a qual conduza o aluno a adentrar o mundo do texto para compreendê-lo como objeto artístico e para reconhecer suas funções culturais e sociais, que lhes são inerentes, respectivamente, possibilitando, em última análise, ao aluno, interagir, apreender e, finalmente, aprender através da leitura. Leitura do código elementar, que é a língua, em sua camada metonímica; leitura do código no qual o artista transfigura a realidade, em sua camada metafórica; leitura iminente do texto literário – a leitura literária.

Nesse sentido, cumpre inicialmente esclarecer que Roland Barthes (2013, p.18-19) considera a importância da literatura no processo de ensino e aprendizagem ao afirmar, com propriedade, que "Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário". Portanto, a compreensão do valor da literatura, enquanto meio de aprendizagem, possibilitará, de forma exemplar, que professores e alunos construam novas experiências a partir de suas leituras, o que influenciará diretamente em sua aprendizagem. Aprendizagem que se singulariza na essência, mas que se pluraliza nas múltiplas formas como se constroem na realidade.

Cabe pontuar, também, que, como afirmado por Barthes (2013, p.18), a literatura comporta saberes infinitos e universais aos quais todos devem ter acesso, e o papel do professor é o de direcionar os alunos para o universo da fantasia, a realidade da abstração, através da objetividade do mundo, a realidade concreta, no qual é possível àqueles a autodescoberta, que, ao se descobrirem, ao se conhecerem e se reconhecerem como sujeitos e não como meros objetos, promovem, então, o cenário ideal da leitura e da interação com o texto literário, que é o fenômeno da

revelação das vozes interiores em comunhão com a literatura, em que a recepção do texto renova a sua leitura bem como a sua interpretação.

A literatura, como produção estética e, portanto, artística, conjuga conhecimentos humanos e sociais; portanto, deve ser lida e estudada pelo que é, por sua capacidade de produzir no leitor as mais diversas impressões, de abrir caminhos para terras desconhecidas etc. No entanto, é imprescindível destacar que tais impressões são, ao mesmo tempo, familiares, por trazerem elementos do cotidiano, da realidade. Assim, ao longo do presente trabalho serão expostas algumas sugestões, das quais uma delas é a promoção da compreensão da literatura pela própria literatura, orientando o aluno a imergir no mundo do texto e nele identificar os sentidos e degustar os sabores, que possam experimentar, através das mais variadas impressões advindas da leitura.

Dessa forma, pretende-se fomentar a compreensão da literatura através da leitura texto literário, para que, ao perceber os caminhos percorridos no texto, os alunos possam descobrir que, para além do enredo construído, há na literatura uma gama de elementos, que corroboram na produção de sentidos, fazendo do texto um universo de significação singular. Nesse percurso *sui generis*, a literatura será abordada enquanto linguagem artística, pois, em essência, é uma das expressões humanas que se manifestam por meio da palavra. Palavra que recebe sua nova função através do ato de criar. Palavra criadora. Palavra transgressora. Palavra transfiguradora. Palavra artística. Palavra poética.

A perspectiva referida é capaz de provocar no aluno a curiosidade, à medida que o leva a reconhecer que o texto literário está muito além da história narrada; para além de versos, de palavras difíceis e de frases que parecem nada dizer. Portanto, desmistificar a literatura é abrir caminho para a multiplicidade de sentidos propiciados pelo texto literário; é possibilitar ao aluno novas perspectivas de leitura e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do texto literário.

É necessário que os mitos construídos, ao longo dos séculos, sejam substituídos por práticas de ensino, que contemplem o texto literário em sua totalidade, considerando não apenas os elementos externos, mas, principalmente, sua capacidade de produzir sentidos e saberes, os quais são capazes de entranhar no mais íntimo do homem e produzir as mais diversas emoções. A possibilidade de se emocionar, o efeito catártico, através do que é literário, é uma das propriedades que

transformam a literatura em módulo relevante na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de se colocarem no lugar do Outro e vice-versa.

Cumprе salientar que o despertar das emoções é a prova inegável da humanização, direciona o olhar para o mundo e a para vida e faz aflorar no homem o sentimento de pertencimento a um contexto universalizante, de conexão com o Outro, que, ao mesmo tempo, é o seu próprio estado de subjetivação e subjetividade – a escrita do Eu. Nesse sentido, o texto literário, dentre múltiplos sentidos, provoca e produz a humanização; ultrapassando o que estabelece linearmente o código linguístico para fixar-se, pela reflexão, em outros espaços de compreensão, e que, ao final, será a soma no processo, que levará o aluno a se tornar um leitor consciente e, sobretudo, proficiente.

É preciso, no entanto, abrir as cadeias invisíveis, que separam os alunos do universo literário, e o que pode ser, efetivamente, realizado, utilizando, como chave de acesso, a própria literatura e sua função. Afinal, o que mais poderia asseverar a Literatura senão o próprio texto literário, cheio de pistas, de enigmas, de fantasias e de realidades, a um tempo tão verdadeiro e a outro tão ilusório? Por um lado, a literatura produz questionamentos diversos e inusitados, diz aquilo que não poderia ser dito, clareia o que estava obscurecido, cria mundos que já estavam criados e recria dimensões infinitas. Por outro lado, a literatura nada diz, nada clareia e tampouco cria. A literatura é apenas aquilo que supõe ser; imagina; trafega constantemente na linha da abstração; é, em grau máximo, o estado permanente da ambiguidade e dos paradoxos, características inalienáveis.

Desse modo, importa ressaltar que a literatura tem como um de seus objetivos o alinhamento do contraditório, a compreensão do incompreensível; do indizível, e a inevitável condução do aluno ao caminho que o levará a encontrar-se com sua realidade interior para que ele possa perceber-se no texto literário; recordando, de forma prazerosa, as surpreendentes cenas reveladas em sua caminhada como leitor em construção, vislumbrando, por fim, um amanhã que nem ele mesmo acreditaria na sua existência.

Neste sequenciamento foi desenvolvida uma proposta de intervenção em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, com foco na multiplicidade de sentidos produzidas pelo texto literário. As atividades de leitura objetivavam possibilitar aos alunos a construção de uma ponte de correlação entre os textos e suas práticas e experiências, formulando saberes a partir da correlação ficção/realidade para que,

assim, os alunos, os protagonistas da leitura, envolvidos no processo da formação, da cidadania e da proficiência, se percebessem como sujeitos, identidades singulares constituídas a partir da pluralidade, característica presente e própria do texto literário, pois, enquanto a realidade é ordinária, a literatura, por ser um dos canais de manifestação da Arte, é extraordinária.

Cumpra afirmar, portanto, que a correlação realidade/ficção permite a percepção dos sentidos implícitos, a identificação dos jogos de palavras, das produções sonoras, das cenas formadas; o que provoca no leitor o deleite a partir do seu contato com o texto literário. E deleitar-se com o texto literário é ter as forças renovadas e revigoradas para que a realidade não seja tão dura, tão cruel, como se apresenta. Eis, portanto, a necessidade da Arte na vida de todos, e, especialmente, no cotidiano dos alunos, que estão no caminho para o desenvolvimento de suas identidades como futuros agentes de transformação na sociedade como leitores imbuídos do senso crítico.

Esperamos, portanto, desenvolver práticas leitoras significativas, que influenciem na formação de leitores críticos e autônomos, capazes de apreender e compreender o texto literário para além dos limites daquilo está na esfera da cristalização; algo quase divinal ou intocável; um elemento do real e fora dele, transitando em universos que somente a Arte, no caso da literatura, pode facultar; nos quais a linguagem poética redimensiona a mensagem artística, dando-lhe, por fim, novos sentidos; ressignificando-a, continuamente, sem, no entanto, ferir suas bases.

Ao perseguir essa trilha, foram desenvolvidas uma sequência de atividades de leitura de poemas, nas quais foram priorizados a apresentação formal do material, as construções frasais, os temas e assuntos expressados nos poemas, com sua linguagem e sentidos ressignificados. A escolha dos textos, as análises e as diversas interpretações serviram, principalmente, para mostrar aos alunos a riqueza de saberes que a literatura a todos proporciona e oferece indistintamente; e de como o trabalho com a língua é capaz de representar e impactar; para que seus leitores – os alunos – pudessem se descobrir e redescobrir-se, constantemente, reinventando-se, aumentando progressivamente sua capacidade leitora, tendo as leituras literárias como fundamento principal.

Para que isso ocorra, com a eficácia almejada, é necessária uma abordagem libertária em relação ao texto literário, o que implica considerar as singularidades dos alunos em suas leituras sem pretender homogeneizar comportamentos ou

interpretações, assumindo uma postura de mediação, que incite a imaginação de cada um deles. A consideração da fase de desenvolvimento dos alunos também deve ser observada para que se evitem entraves na leitura e o conseqüente desestímulo. Ao contrário disso, espera-se, portanto, estimular os alunos a relacionarem o que leem com o mundo que os cerca, e, assim, ampliar suas capacidades de percepção e compreensão, ao estabelecerem relações entre a linguagem simbólica, presente no texto poético e o mundo real, matéria – prima ressignificada na literatura.

A linguagem literária é multissignificativa e ambígua. Portanto, exige e suscita variados mecanismos de compreensão de forma que um leitor pode realizar leituras diferentes de um texto quando lido em momentos diferentes da sua vida. Do mesmo modo, diferentes leitores, submetidos às condições similares de leitura, podem elaborar conclusões totalmente diversas. Essa multiplicidade de leitura é possibilitada pela liberdade significativa que o texto literário permite, uma vez que não tem fins definidos e nem se restringe a um grupo específico de leitores. Tal fato possibilita e autoriza uma variedade de leitura, uma vez que sua capacidade significativa dependerá, sobremaneira, das experiências do leitor, ao longo de sua vida e com outras leituras.

Desse modo, durante os momentos de leitura, foram criadas situações em que fossem explorados os diversos aspectos dos textos, contextualizando-os e explorando os elementos históricos e linguísticos mais relevantes para a significação geral, observando sua organização e os assuntos aos quais são remetidos a fim de mostrar aos alunos que o próprio texto indica pistas que conduzem a sua compreensão. Não pretendíamos refutar elementos externos como a intertextualidade ou o diálogo com outras leituras, mas pretendíamos, primeiramente, levar o aluno a compreender o texto pelo que nele se revela, pelo modo como se organiza, pela seleção de palavras e construções que o constituem, pelo ritmo de leitura que dita e pelos assuntos que o tecido literário guarda e pode, através da leitura, propiciar a descoberta de outras realidades.

No momento atual, em que muitos alunos estão desestimulados para a prática de leitura, a realização de atividades de tal natureza exige do professor estratégias específicas para convencer e conquistar os alunos, tornando a literatura uma realidade crível para suas vidas, o que pode ser realizado através de atividades lúdicas, que, inicialmente, sejam atrativas, despertando a curiosidade, e que não

remeta à obrigação. A leitura do texto literário deve ser um ato de prazer e não uma prática premida pela exigência.

A partir da utilização de um trabalho, que visa a abordagem do texto literário como algo essencial e de extrema importância para a vida do aluno, o professor, na condição de um leitor que dialogará com seus alunos, será capaz de ter seus alunos como copartícipes de uma leitura em construção, promovendo, conseqüentemente, a abertura necessária para que a leitura seja significativa, pois, não diferentemente de outras leituras, a compreensão do texto literário requer o interesse daquele que lê; uma espécie de permissão para que os sentidos do texto possam penetrar em seus sentidos, num ato de envolvimento permissivo; uma verdadeira via de mão dupla. Assim, há primeiro que se conquistar o aluno, receber sua autorização para que, finalmente, o processo de entrada no mundo do texto aconteça e a multiplicidade de sentidos possa ser apreendida, absorvida, experienciada.

Ao final das atividades, esperava-se que os alunos tivessem adotado um posicionamento distinto em relação à leitura, e que o texto literário tivesse alcançado um lugar ímpar em suas leituras, favorecendo, por conseguinte, o seu desenvolvimento pessoal e social, e contribuindo para a formação do pensamento crítico em relação à leitura do texto literário e à leitura de mundo.

Para elaboração e aplicação deste trabalho, recorreremos, principalmente, aos estudos de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2007), Roland Barthes (2013), Antonio Candido (2017), Antoine Compagnon (2009), Rildo Cosson (2016), Regina Zilberman (1989), Marisa Lajolo (1984) no que concerne às perspectivas da literatura. Para nortear o processo de elaboração e aplicação da proposta de intervenção, recorreremos aos pressupostos de Adelina Baldissera (2001) e David Tripp (2005).

O presente trabalho é composto por quatro capítulos. Nos dois primeiros capítulos são apresentadas as teorias que norteiam o desenvolvimento da pesquisa e direcionam a elaboração da proposta de intervenção. O primeiro capítulo está dividido em três subseções. A primeira delas traz reflexões acerca da literatura como linguagem artística, construída a partir das experiências e saberes humanos. A segunda trata das especificidades a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária, na qual se considere o texto para além de sua construção linguística, tomando-o como elemento artístico. A terceira subseção traz à cena a função fruitiva e libertária do texto literário, o qual proporciona ao leitor momentos de deleite.

O segundo capítulo apresenta considerações sobre os desafios atuais para o desenvolvimento da leitura literária na escola. Está subdividido em duas subseções. Na primeira são apresentadas considerações acerca da importância da literatura na formação de leitores e a segunda traz reflexões sobre os processos de recepção do texto literário pelos leitores e as possibilidades de abordagem na sala de aula.

No terceiro capítulo estão explicitadas as metodologias que foram utilizadas para o desenvolvimento e execução do presente trabalho. Está dividido em duas subseções. A primeira trata dos procedimentos adotados para a elaboração da proposta de intervenção e sua aplicação. Na segunda subseção é apresentada uma sugestão de leitura de texto literário, na qual se consideram as possibilidades de sentido e elaboração artística do texto.

No quarto capítulo são apresentados o desenvolvimento e aplicação da proposta de intervenção e resultados obtidos.

1. LITERATURA: IDEIAS BASILARES

O desenvolvimento de uma proposta de intervenção, segundo a nossa concepção, se deu, com efeito, a partir do levantamento de dados teóricos que nortearam nossos passos, apontando conceitos e opiniões já existentes e balizados sobre o papel da literatura na/para a vida das pessoas; além de mostrar o seu lugar na formação de leitores críticos e autônomos, na escola, como conhecemos e nas condições precárias, como está, atualmente, e para além de seus limites institucionais. Nesse sentido, portanto, cumpre registrar que, para esta pesquisa, foram adotadas e aplicadas as contribuições valiosas dos seguintes teóricos: Vitor Manuel de Aguiar e Silva (2007), Jonathan Culler (1999) e Mariza Lajolo (1984), os quais trazem uma perspectiva do desenvolvimento da literatura no decorrer dos tempos.

No tocante ao pensamento e a reflexão sobre a literatura, enquanto produção estética e artística, apropriamo-nos da escrita de Roland Barthes, que promove um criticismo sobre a função do texto literário e sua importância na vida do leitor, que através do ato de leitura, conhecerá o seu valor como saber e sabor; revelando, por fim, a intimidade que conduzirá aquele à experiência lúdica e ao prazer. O teórico francês, além disso, aponta a literatura como produção humana como fim em si mesma, ou seja, embora nela se encontre uma gama de conhecimentos, seu propósito não é o ensino. Nessa perspectiva a função da literatura é proporcionar o prazer estético, num processo em que a produção de sentidos ocorre pelo encontro do texto com o leitor e do leitor com o texto. Essa concepção é relevante para este trabalho por acreditar que o lugar da literatura na escola justifica-se por sua capacidade de produzir e tocar os sentimentos humanos, produzindo, assim, os efeitos da humanização.

Nessa perspectiva humanizadora da literatura, trouxemos para a construção de nossa pesquisa os seguintes teóricos: Antonio Candido (2017), Antoine Compagnon (2009) e Edgar Morin (2011), os quais consideram que a literatura é capaz de produzir nos leitores um processo de contemplação de si mesmo e do mundo, o que lhes possibilita a compreensão de si enquanto seres individuais e sociais, tornando-os capazes de intervir em suas realidades, de forma progressiva e crítica. Os construtos teóricos de Regina Zilberman (1989, 2003, 2005) e Rildo Cosson (2016) nos orientam no que se refere ao ensino de literatura, perspectivas e sugestões.

1.1. O sentido da Literatura: a linguagem artística

Defender o lugar da literatura na escola é reconhecer a sua relevância para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender, significar e ressignificar o mundo através de suas leituras. É, também, valorizar a sensibilidade humana e a sua capacidade de aprender com o Outro, permitindo que, através do diálogo possam explorar suas habilidades e competências para, então, transformarem a realidade, seja por meio de representações, seja por meio de reflexões.

É notável, desde os primeiros registros civilizatórios, o desejo da humanidade de simbolização e a necessidade inexplicável de registrar momentos da vida, expressando tudo que passa pela sensibilidade e intuição, identificando a realidade na qual sempre estiveram inseridos os grupos sociais. Dessa necessidade surgiu a Literatura, a qual mistura os diversos anseios e experiências humanas em um grande processador chamado Linguagem, gerando em seu poder de síntese a mensagem que fala de tudo e de todos. Linguagem que é algo inerente ao ser humano e uma das bases que fundamentam a essência do homem e sua humanização, que não pode ser perdida, apagada no tempo e na história. Assim, cabe afirmar que é nesta conjugação que se entrecruzam a língua e a literatura.

Em todas as épocas, o homem descobriu formas múltiplas para retratar e significar o mundo, e sempre teve a necessidade de transmitir esses significados. Essas formas de representação e significação, produzidas ao longo dos séculos e transmitidas através da linguagem, têm constituído o que atualmente se compreende por literatura, que, de forma singular, é uma das representações, dentre outras, das atividades humanas. Através da linguagem artística, o homem pode provar o doce sabor do paraíso, mas pode, também, atravessar os portais do inferno; pode, ainda, sentir na alma os anseios e angústias, mas pode, também, sentir a plenitude da alma. E, por ser inexplicável a Literatura, qualquer tentativa de fazê-lo é uma luta vã.

A capacidade de racionalização impulsiona o questionamento da realidade, a elaboração de hipóteses e a criação de realidades alternativas, seja como forma de representação seja como idealização de algo almejado, pois o texto literário é da ordem do Inefável e sua característica lúdica, fincada no imaginário, permite apenas que as ressignificações tangenciem o que não pode ser tangenciado, dando a

impressão de que ter a posse do texto literário é apropriar-se da verdade, que nada em de absoluta.

Desse modo, a literatura surge da externalização das aspirações humanas para explicar aquilo que ocorre ao seu redor. O homem elabora e organiza suas ideias para produzir, abstratamente, sentidos concretos capazes de tocar o Outro, em um bumerangue de ideias e emoções, que vão do texto ao leitor e do leitor ao texto, constituindo-se, por essa via de acesso, em manifestação artística e em estética, além de suscitar uma multiplicidade de sentidos. No entanto, um longo caminho foi percorrido, e ainda são muitas as discussões acerca do que é e como se manifesta a literatura.

A tentativa de definição da literatura não é recente. Em cada época, a literatura é vista de forma (s) determinada (s), sem que haja efetivamente uma definição singular. O que sabemos é que ao longo do tempo são atribuídas à literatura natureza e funções distintas, de acordo com o momento cultural e social em que o conjunto de textos artísticos são criados, lidos e reproduzidos. Nesse sentido, ponderar acerca da literatura é lidar com uma diversidade de concepções, levando-se em consideração a época, a cultura, o momento social e a sua importância.

De acordo com Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2007), desde que começou a se difundir, nas línguas europeias e latinas, em meados do século XV, os lexemas referentes à literatura receberam variadas conceituações, sendo primeiramente definida como saber relativo à arte de escrever e ler, e, ainda, gramática, instrução e erudição. Ainda, de acordo com o autor, até o século XVIII, a literatura era vista como o “saber e a ciência em geral”. Em meados do século XVIII, surge uma nova concepção acerca da literatura, difundida a partir de um texto de Diderot escrito em 1751, O teórico é claro ao afirmar que “para Diderot literatura é uma arte e é também um conjunto de manifestações desta arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos” (AGUIAR E SILVA, 2007, p.6).

É a partir desse momento que a concepção de literatura como Arte, elemento estético, e como atividade criadora, começa a ser expandida, pois Diderot aponta a literatura como “específico fenômeno estético, específica forma de produção, de expressão e de comunicação artísticas” (Aguiar e Silva, 2007, p.6). Assim, há uma redução da área de abrangência da palavra literatura, deixando de fazer referência à produção escrita em geral para se referir à produção escrita, de cunho estético,

artístico. Esses dois últimos estão intimamente ligados à capacidade da literatura para lidar e produzir abstrações, utilizando como objeto a língua. Por essa via, Immanuel Kant conceitua a estética como

a tentativa de transpor a distância entre o mundo material e espiritual, entre um mundo de forças e magnitudes e um mundo de conceitos. Objetos estéticos, tais como pinturas e obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. (KANT *apud* CULLER, 1999, p.39)

Dessa forma, a leitura do texto literário supõe e instiga percepções sensoriais, produzidas e aguçadas por experiências pessoais, mostrando sua relação com o mundo e com a própria língua em sua forma abstrata de dizer ou espelhar a realidade. Como expressão estética, a literatura utiliza-se da linguagem como forma de evocar efeitos e percepções, e que, ao entrarem em contato com as experiências do Outro, produzem um turbilhão de impressões, das mais diversas ordens, em forma de memórias ou projeções, capazes de produzir os mais variados sentimentos, sejam de empatia, sejam de estranhamento.

A utilização da linguagem como função estética configura-se “pelos níveis suplementares de organização linguística, a separação de contextos práticos de elocução e pela relação ficcional com o mundo (CULLER, 1999, p.39)”. Porquanto, na literatura, a linguagem é organizada de modo proposital, desenvolvendo-se em um determinado contexto, que, embora ficcional, revela clara analogia com a realidade. Assim, é possível compreender a literatura como Arte, que, através da linguagem, produz uma aproximação entre o mundo ficcional e mundo real para construir cadeias permanentes e interacionais de significação.

Para Jonathan Culler (1999), uma obra literária é um objeto estético porque sugere ao leitor considerar a inter-relação entre forma e conteúdo, ou seja, o texto literário não busca produzir sentidos externos, mas o prazer no texto ou por ele produzido. Assim, na construção do texto, as partes devem colaborar entre si para um determinado fim, o próprio texto. Embora o texto literário dialogue com outros textos, seu sentido não está neles, mas, ao trazê-los para si, possibilita e produz novos sentidos mediante atualizações, expansões, revisões e recusas de sentido.

Através do desenvolvimento da linguagem o homem pôde, com efeito, representar sua realidade, utilizando desenhos, sons e sinais gráficos. O sujeito histórico pôde, através da linguagem, nomear os seres, as sensações, os gestos,

tornando-os simbólicos, imateriais e imortais. Nesse sentido, o homem parece ter visto na linguagem um certo poder, uma habilidade para abrir caminhos, construir realidades paralelas; e mundos entrelaçados. E quando pensamos na linguagem relacionada ao uso da língua, essa impressão parece se confirmar. Na história da conquista dos povos, a língua sempre operou como elemento de dominação, e até na atualidade é acolhida a ideia de que as línguas trazem em si a história, a cultura, as crenças, os valores das comunidades, em que se desenvolveram e continuam o seu franco desenvolvimento sem negar a sua força de transformação.

Para Marisa Lajolo (1984), a linguagem fascina tanto o homem, que este lhe atribui uma certa força mágica. E para comprovar sua afirmação, a referida teórica utiliza como exemplos os vocábulos “*câncer*”, “*lepra*” e “*epilepsia*” para ilustrar o fato de que algumas palavras provocam medo. Ainda recentemente, essas palavras quase não eram pronunciadas por remeterem a doenças consideradas malignas, sendo substituídas por expressões mais suaves como “aquela doença”, “mal terrível” (câncer), “mal de Hansen” (lepra) e “mal dos deuses” (epilepsia). Em relação a isso, ela profere, “em relação a certas palavras o homem se comporta como se acreditasse que a simples pronúncia delas tivesse o poder de deflagrar a realidade da coisa nomeada. Em outras palavras: a presença do nome seria suficiente para carear a presença do ser que ele nomeia” (LAJOLO, 1984, p.34).

Ainda para a teórica em tela, ao tempo que teme a violência do mundo entre os seres humanos, o sujeito da história é fascinado por essas realidades díspares. Por isso, “o homem vive e se move entre palavras, ora fortalecendo, ora atenuando o vínculo desses dois mundos: o original dos seres e o simbólico da linguagem” (LAJOLO, 1984, p.35).

É nesse misto de medo e fascínio que o homem, ora confunde as coisas com as palavras, ora reconhece a diferença entre uma e outra. Lajolo, perseguindo essa trilha crítica, pontua que é nesse jogo de certezas e incertezas, fusão e separação das coisas (seres) e palavras (símbolos) que se configura a linguagem, e, “é desta linguagem, na sua manifestação mais radical, que surge a literatura” (LAJOLO, 1984, p.36).

Dessa forma, compreendendo a linguagem como forma de simbolização e a literatura sua manifestação mais radical, podemos considerar a linguagem literária e todos os seus efeitos imensuráveis como uma forma de representação extraordinária - a utilização da linguagem com alto grau de significação. Isso não implica dizer que

sejam palavras ou construções diferenciadas, incomuns ou com grau superlativo de intelectualidade, mas a maneira como essa linguagem é utilizada evoca sentidos para além do significado comum das palavras, pois remete à vida, aos sonhos, às tristezas e às alegrias, que somente o homem em sua condição humana pode compreender.

É dessa relação íntima com o homem que surgem os sentidos da literatura, que, ao mesmo tempo em que generaliza, é capaz de singularizar, e que, mesmo distante, é capaz de alcançar, mesmo sem pretender, é capaz de tocar. Esses sentidos, essa relação entre o homem e símbolos são evocados pelas experiências de quem lê, e sua disposição, até inconsciente, de mergulhar no mundo das palavras, de reconhecer-se na história do Outro, de satisfazer-se, espiritualmente, com o prazer do Outro. A literatura, portanto, atua como uma fonte de libertação e aproximação da atrocidade da realidade. A literatura promove escapes improváveis, possibilitando ao homem momentos de delírio distante dos olhares e dos julgamentos, em um mundo no qual o limite não é o limite, pois a grande fronteira é a sua imaginação.

Essa afinidade com o universo ficcional é justificada pelo que Antonio Candido (2017) considera como necessidade de fabular. Para ele, natural ao ser humano, de modo que, até durante o sono, produzimos fantasias, através dos sonhos. Para o autor, a elaboração de fantasias permitida pela literatura é capaz de equilibrar os desejos e emoções humanas e abrandar a angústia de uma realidade desconcertante. Tal fenômeno explicaria porque em todas as épocas, sociedades e culturas o homem se expressa simbolicamente, cria formas para representar ou para narrar algo; para revelar sentimentos e expressar emoções. Assim, Candido (2017) considera a literatura uma necessidade humana, de modo que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2017, p. 174).

A criação simbólica, manifestada na literatura, encontra sentidos no ser, adaptando-se como peça certa de um quebra-cabeças que, ao ser colocada, mostra gradativamente a sua forma verdadeira. Assim como os quebra-cabeças são distintos com peças distintas, assim também os homens o são, de modo que cada qual produz ou compreende a literatura de maneira diversa. É por isso que “cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos as suas normas, a fim de fortalecerem cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2017, p. 175).

O ato de manifestar-se pressupõe observadores, e sendo a literatura uma manifestação humana, esta última não é produzida para ficar às ocultas, mas para ser propagada. Da mesma forma, o sujeito que a produz não está aquém do mundo, mas, estando situado em uma sociedade ou contexto, expressa-se de acordo com tudo que o cerca, seja em conformidade, seja em discordância. Isso implica dizer que a produção literária está plena do ser, embora a própria manifestação possa constituir uma criação. Assim como a necessidade de simbolização, o desejo de deixar sua marca no mundo está presente na criação literária como uma maneira para significar e representar a imortalidade.

Como produção artística manifestada por meio da linguagem, e além de manifestação do espírito humano, a literatura pressupõe um trabalho de deslocamento sobre a língua a fim de ressignificá-la para servir a determinados objetivos. Para Roland Barthes (2013), a língua é uma forma de servidão e poder, uma vez que suas normas e sua estrutura estabelecem o que será dito sem que haja uma liberdade na enunciação. Para o teórico acima mencionado, seria a linguagem o objeto em que se inscreve o poder em todas as épocas da humanidade, através de sua maior forma de expressão, a língua. Dessa forma, Barthes aponta a língua como objeto de poder e submissão a que todos estamos submetidos de forma que, ao enquadrarmos nosso pensamento às estruturas linguísticas propostas, estamos irredutivelmente aprisionados à língua; tornamo-nos seus escravos, pois dizemos o que aquela nos permite dizer.

Desse modo, à medida em que utilizamos a língua, somos por ela conduzidos, além de reproduzimos o poder nela inscrito, porque, ao falarmos ou escrevermos, seguimos normas anteriormente convencionadas para não incorrerem no risco da incompreensão. Assim, o autor considera a língua uma forma de poder a que todos nós estamos submetidos, de modo que “se chamarmos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado” (BARTHES, 2013, p. 16).

Para o referido autor, a linguagem aprisiona, tornando refém aquele que a utiliza. No entanto, o ser humano está sempre em busca da liberdade, e, ao se perceber aprisionado, no âmbito da língua, busca formas de se desvincular dessa prisão. Mas não havendo por onde e para onde fugir, ele faz da mesma língua sua porta e seu recinto, podendo, assim, se libertar de suas amarras fazendo-se parecer

amarrado. Para tanto, resta ao homem “trapacear com a língua, trapacear a língua (BARTHES, 2013, p.17)”. É essa capacidade de “trapacear” a língua com a própria língua que Barthes chama de literatura, “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2013, p. 17).

A concepção da literatura como forma de utilização da linguagem fora do poder justifica-se pelo fato de a linguagem literária não ter que se submeter às mesmas regras que a linguagem cotidiana, a qual requer uma rigorosa obediência à sua estrutura e ao seu vocabulário. A linguagem literária, por outro lado, não está submetida a nenhuma regra estrutural ou vocabular, de modo que cada autor tem a liberdade de criar sua própria estrutura, que lhe possibilite melhor expressar suas impressões e sensações. Quando submetida ao gosto e à necessidade de cada escritor, a linguagem recebe um valor renovado, deixando de suprir uma necessidade puramente comunicativa para ter um valor estético, artístico. Assim, transforma-se em uma forma de expressão. Essa não submissão ao poder permite que as palavras tenham vida própria e assumam novos sentidos; autoriza diversas significações; dá um novo tom à linguagem, de forma que aquilo que se diz nem sempre é o que está dito.

É por compreender a literatura como um lugar de liberdade na língua que, para Barthes, o que nela mais importa é o tecido dos significantes da qual é formada. Ou seja: importa mais o como diz do que o que diz. Por isso, Barthes considera a literatura um contorno complexo da prática de escrever, de modo que

as forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinai de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua (BARTHES, 2013, p. 17-18).

As forças de liberdade de que trata o autor se configuram a partir da habilidade de o escritor em jogar com a linguagem, dando-lhe novas configurações e sentidos. Através dos deslocamentos realizados com a linguagem, o texto ganha formas sensoriais e concretas, promove sensações, produz identificação. São esses deslocamentos que dão ao texto literário características singulares, uma vez que a

simples comunicação já não é o seu único objetivo. Assim, na busca de se libertar do poder da língua, mas tendo que utilizá-la, é que o homem, no decorrer dos séculos, produz a literatura, fazendo da própria língua instrumento de libertação. É, portanto, o trabalho de deslocamento do escritor sobre a língua que produz as forças de liberdade, levando a língua ao lugar do despoder, do qual emanam saberes, se desenham a vida e o mundo na enorme tapeçaria da linguagem, bordados com os distintos e coloridos fios dos significados.

Os sentidos da literatura, portanto, brotam da necessidade humana de expressar desejos e emoções, da tentativa de explicar ou questionar a realidade que circunda os homens, de representar em palavras o belo e o feio, o concreto e o abstrato, o quente e o frio, o dia e a noite etc. Nessa tentativa, o homem brinca e joga com as palavras, cria formas de dizer o indizível, o proibido; transforma a língua em sons, gestos, conferindo-lhe aroma e sabor, transformando o real em fantasia e a fantasia em realidade. A literatura é, portanto, libertação e expressão.

1.2. Aprendizagem e apreensão do texto literário

No processo de ensino e aprendizagem do texto literário há que se considerar tanto os aspectos que envolvem a leitura quanto aqueles relacionados às propriedades e características que o diferenciam dos demais textos. Como já mencionado anteriormente, essas diferenças nem sempre estão na superfície do texto, e não implicam na utilização de linguagem especial ou extraordinária, mas apresenta uma íntima relação com a intencionalidade do texto. No entanto, vale ressaltar que essa concepção não é unânime, e, de acordo com Ernani Terra (2014, p. 13-14), o conceito de literário oscila entre os estudiosos da área, ao passo que alguns acreditam que o texto literário apresenta características que o diferenciam de outros textos por apresentar uma linguagem diferenciada, que se afasta da linguagem comum. Outros acreditam que os critérios para avaliar se uma obra é ou não literária devem levar em conta fatores sociais, culturais, ideológicos e históricos, os quais conduzirão à aceitação ou não da obra, sendo a tessitura considerada literária se for legitimada institucionalmente.

Esse impasse entre o literário e o não literário perdura em nossa sociedade, e em nossas escolas não poderia ser diferente. Os textos recomendados ou indicados nos livros didáticos são sempre de autores de renome, obras consideradas canônicas, que figuram como modelos únicos de literatura. No entanto, muitas vezes, nem os próprios professores compreendem o porquê de serem assim consideradas. E não há um claro entendimento da causa de alguns textos que, mesmo sendo de grande interesse dos alunos, não são trabalhados na escola e não são aceitos como literários. Apesar disso, portanto, levantamos uma questão: quais são os critérios que devem, com efeito, ser levados em consideração para definir o que será aceito ou não na escola? Não há dúvida de que os textos devem figurar no interesse dos alunos e que nem todas as leituras, que lhes interessam, são de relevância literária e/ou fazem parte do grupo de obras consideradas canônicas. Nesse sentido, há que se promover um equilíbrio na seleção de textos e obras para que os objetivos de ensino sejam devidamente alcançados e os interesses dos alunos sejam, conseqüentemente, devidamente respeitados.

Ao se referir a literatura Barthes a considera como “o grafo complexo de uma prática: a prática de escrever (BARTHES, 2013, p. 17)”, apontando o texto literário como uma produção escrita e organizada com propósitos específicos, no qual as palavras interagem entre si como quem encena um teatro, produzindo sentido e significância. Para o teórico, a constituição do texto literário não depende “da pessoa civil”, do engajamento do escritor, que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinário de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que exerce sobre a língua (BARTHES, 2013, p. 17,18)”.

Esse trabalho de deslocamento, no entanto, não implica em utilização extraordinária da língua, mas na capacidade significativa e na multiplicidades de sensações que aquela possibilita. Então, cabe ao professor encaminhar o aluno à percepção tanto dos elementos linguísticos e seus múltiplos sentidos como da maneira como esses elementos estão dispostos e como influenciam na constituição do texto como um todo significativo e para além das cadeias de significação e resignificação permanentes. Nesse sentido, Terra (2014) afirma que “Na leitura de um texto literário, não se deve ficar restrito ao que a linguagem diz, mas ficar atento também ao que ela faz, ou seja, à sua força ilocucionária, na medida em que a linguagem literária cria um estado de coisas *ex nihilo*” (TERRA, 2014, p.21).

Assim, o aluno deve ser orientado para apreender do texto os jogos de palavras e identificar as impressões que aqueles causam no texto e para além dele; como chegam aos nossos sentidos, se traduzem sons, gestos; se causam sensações, o que representam ou a que remetem, compreendendo, por fim, os mecanismos de construção do próprio texto, entendendo-o não apenas como um texto, mas como um elemento artístico e estético. Seguindo essa trilha: “A leitura literária deve ser desinteressada, ou seja, deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentido concomitantemente no momento da própria leitura” (TERRA, 2014, p.21).

Daí a necessidade de uma mudança de postura ante a leitura na escola, afastando-se da ideia de obrigatoriedade e apresentando o texto como algo prazeroso, capaz de despertar no leitor as mais diversas impressões. Sem pretender desconsiderar autores ou negar os gêneros literários, o processo de ensino e aprendizagem deve estar focado no texto, o qual constitui a obra e configura-se na própria Literatura.

Como todo texto, a obra literária deve estabelecer uma relação entre aquele que a produz e aqueles que a recebem, leem. Cada leitor, ao entrar em contato com um texto, confere sentidos diferenciados e, através da leitura, por conseguinte, a revaloriza, renovando e atualizando, por fim, a sua significação. Sendo a leitura um ato individual, cada texto é recebido e compreendido individualmente, uma vez que cada leitor ativa conhecimentos diferentes para descobrir seus possíveis sentidos. Esse processo, que se dá pela recepção do texto, posiciona o leitor como elemento crucial para a produção e construção dos possíveis sentidos do texto.

A relação com o texto literário é compreendida como experiência estética, ou seja, a capacidade de a literatura para expressar os sentidos humanos. Nessa perspectiva, os conceitos de literário e não literário não poderiam ser avaliados por critérios estilísticos ou organizacionais, mas dependeriam da receptividade dos leitores. Isso explicaria porque muitas obras bem avaliadas pela crítica não são bem recebidas por leitores comuns, ao passo que obras negadas como literárias fazem grande sucesso entre os leitores.

Ensinar literatura e guiar a leitura literária implicam lidar com uma diversidade de conceitos. É considerar o texto como guia de si mesmo; é admitir compreensões múltiplas sem fugir do campo textual. É permitir-se ser guiado pelos caminhos da linguagem e guiar outros por mundos fascinantes e inimagináveis, construídos na

inter-relação real-ficcional. Dessa maneira, o professor deve ser o primeiro leitor, pois, através de sua experiência, ele poderá explorar gostos e sentidos, os quais refletirão em sua prática de ensino.

1.3. O texto literário: fruição e libertação

Como já comentado no início deste trabalho, o espaço concedido à literatura nas salas de aula tem sido utilizado para estudos instrumentais voltados para a análise de gêneros textuais, elementos linguísticos e estruturais da língua portuguesa. Essa postura tem refutado a qualidade das relações, que se estabelecem entre o sujeito e a literatura na leitura de fruição. A leitura de fruição é compreendida como prática de leitura literária direcionada à apropriação lúdica, presente na linguagem artística, para a assimilação de sentidos e para a relação sensorial do leitor com o texto, em uma perspectiva libertária em que o propósito da leitura é o próprio texto. Do texto ao texto e para além do texto.

Os sentidos apresentados pelo Novo Dicionário da Língua Portuguesa em relação à palavra fruição abarcam perfeitamente a ideia de relação sensorial entre o leitor e o texto. “Fruição – ação ou efeito de fruir; gozo, posse, usufruto”. Para o verbo fruir os sentidos apresentados são: “1) estar na posse de; possuir; 2) usufruir; 3) tirar de (uma coisa) todo proveito o proveito, todas as vantagens possíveis, e, sobretudo, perceber os frutos e rendimentos dela; 4) gozar, desfrutar” (FERREIRA, s.d., p.658). Tais definições, quando aplicadas à leitura literária, apontam para a ideia de prazer, que advém da leitura, e que mostram a capacidade de se deleitar com o texto, de desfrutando e absorvendo dele toda sua essência, consciente e inconscientemente.

Em direção similar, apontada pelo Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Barthes (1993) considera a fruição como o prazer consciente, o usufruir e o desfrutar de algo; neste caso, o texto. Porém, o teórico francês também considera que a literatura proporciona o prazer inconsciente, a *Jouissance*. Desse modo, de acordo com Perrone-Moisés, a *Jouissance* a que se refere Barthes, vem da perspectiva da psicanálise lacaniana e que melhor se traduz por gozo. Nesse sentido, Barthes propõe que uma das formas de prazer proporcionadas pela leitura literária é semelhante ao gozo sexual, entendido como o mais alto grau de prazer libidinal. Tal qual este, o gozo literário seria produzido inconscientemente sem que se possa determiná-lo. Aponta-o

como o prazer da perda, aquele que se alcança e que se esvai sem explicação. Perrone-Moisés, a partir do texto barthesiano, acrescenta, ainda, que a palavra *fruição* não encontra correspondente direto em francês, mas tem seu sentido aproximado em *plaisir*, o prazer consciente, o qual se poder desfrutar. Assim ela explana:

O *plaisir* é o que nos dá a velha literatura; a *jouissance* é aquilo que nos arrebatava e sacode, na escritura. No *plaisir* (prazer), o sujeito é dono de si e de seu deleite; na *jouissance* (gozo, e não *fruição*), o sujeito vacila, experimenta a si próprio como falha, como falta de ser. É o que diz Barthes 'ele frui da consistência de seu eu (é seu prazer) e busca sua perda' (é seu gozo). (PERRONE-MOISÉS, 2013, p. 95-96).

Nesse sentido, o gozo proporcionado pelo texto literário conduz o leitor ao vazio, à sensação paradoxal de chegar ao fim e senti-lo como algo interminável, de ganho e perda; de algo que não se atinge totalmente, mas que, em cada leitura, o ciclo recomeça, o prazer se faz presente, o gozo é atingido, a plenitude vem, mas, ao se desfazer, tudo volta ao estágio original. E o que se almejava no momento em que o conquistou, de encontrar uma nova pergunta onde esperava resposta, não acontece por completo e tudo recomeça numa busca incessante.

A leitura, ao proporcionar a produção de sentidos, causa no leitor sensações de prazer e de usufruto; uma forma de satisfação pessoal que o induz a prosseguir com a leitura. O leitor sente prazer ao estabelecer vínculo com o mundo do texto, rememorando ou vislumbrando situações de maneira que as palavras se transformam em cenas que transitam entre o texto e a imaginação de quem o lê, no exercício profícuo de sua recepção. A conseqüente conexão entre texto e leitor, através da recepção do primeiro pelo segundo, dependerá, no entanto, dos conhecimentos e das experiências que cada leitor lançará mão na/para a compreensão do texto.

O dicionário de filosofia apresenta a ideia de *fruição* como algo que não tem fins imediatos. Assim discorre Hobbes: "Do bem que desejamos por si mesmo não fazemos uso, visto que o uso é das coisas que servem de meios e instrumentos, mas a *fruitio* é como o fim da coisa proposta" (ABBAGNANO, 2003 p.472). Assim, a *fruição* da/na literatura tem como fim o próprio texto e pressupõe a ação do sujeito e o desejo de experimentá-lo. O referido conceito ainda pressupõe que, ao tratarmos algo como instrumento, a *fruição* é perdida, pois fruir é desfrutar aquilo que se deseja. Desse modo, se o texto literário for considerado e lido como instrumento para atingir fins

externos, sua capacidade de fruir se perde, pois, ao ser tratado como instrumento, deixa de ser objeto de desejo, logo não será usufruído, mas usado com um fim outro.

Nesse sentido, para que se possa usufruir o texto literário, não podemos utilizá-lo como instrumento, mas extrairmos dele, através da sensibilidade, toda gama de prazer e proveito, que ele pode nos ofertar. Por essa via, a utilidade do texto literário não está relacionada a aspectos materiais, mas, sim, subjetivos; não mensuráveis, e que se configuram como atos gratuitos sem fins concretos e materiais. Portanto, a instrumentalização do texto literário impede as possibilidades de fruição da literatura, transformando-as em uma relação utilitária com vista para conhecimentos outros.

Enquanto a leitura de fruição visa a gratuidade e o prazer estético, a tendência em instrumentalizar o texto literário transforma-o em um elemento de utilidade, do qual são retirados e/ou valorizados apenas aspectos materiais e de ordem prática. A exemplo da instrumentalização da literatura, identifica-se a utilização de textos literários para reflexão de temas transversais ou para a identificação de posturas moralizantes. Não se pretende negar os conhecimentos que a literatura proporciona aos leitores, mas enfatizar que a literatura não deve ser tratada como disciplina didática, mas, antes, deve ser primeiramente compreendida por sua qualidade estética; por sua forma original, que é a de ser uma das representações da Arte que, nesse caso, é operada pela escrita.

Promover a leitura de fruição é um dos desafios do professor diante de um público de alunos, na maioria das vezes, sem experiências relacionadas à significação do texto. A escolarização utilitarista gerou nos estudantes a ideia de praticidade no confronto com o texto literário, uma vez que os próprios alunos se mostram constantemente apáticos para novas possibilidades de leitura, o que obriga o professor a buscar alternativas para, primeiramente, desfazer práticas já arraigadas nos espaços de leitura de nossas escolas, e posteriormente elaborar e realizar um trabalho conjunto com seus alunos a fim de promover a aproximação, a recepção e a interação com o texto literário. Nesse contexto, o professor precisa assumir o papel de mediador de leitura, viabilizando para os seus alunos a abertura dos possíveis horizontes, abandonando o olhar para uma leitura, que tem o caráter de mero exercício escolar com o objetivo de compreendê-la como atividade lúdica e, principalmente, como produtora de prazer por meio da fruição.

Nessa busca pela desmitificação da leitura e do texto literário, há que, antes de qualquer especulação, encontrar alternativas para aproximar os alunos e o texto, já que, por estarem acostumados a leituras instrumentais, não conseguem atribuir sentidos àquela, afastando-os, conseqüentemente, dessa atividade relevante para a construção de um leitor consciente, no exercício de sua própria construção como sujeito e como agente transformador, na sua realidade imediata e para além dela; um leitor *in progress*.

Destarte, é necessária a criação de espaços, que possibilitem aos alunos a análise e a experimentação dos sentidos literários, apartando-os das práticas estereotipadas, geralmente encontradas nas escolas, de forma que possam, efetivamente, compreender que a literatura enquanto arte realizada através da língua possui “[...] uma particularidade nem sempre acessível à percepção estereotipada que nunca se dispõe à tarefa de despojar-se dos lugares comuns e enfrentar a nem sempre óbvia fruição da arte” (OSAKABE, 2005, p.41).

Um dos papéis do professor, nesse sentido, é conduzir os alunos a experimentarem o novo na linguagem, a se reconhecerem como seres simbólicos que são para que, através da interação com textos e das leituras que fazem, possam se reconhecer enquanto indivíduos sensíveis ao mundo e à vida, capazes de intervir e transformar sua própria realidade. Esse processo de reconhecimento é importante, pois nos possibilita diferenciar o humano e do não humano. Assim como no mundo material é indispensável o “saber concretizar”, no campo simbólico é indispensável o “saber significar”, ou seja, a capacidade de atribuir sentidos. Nessa perspectiva, a fruição literária atua como uma fonte eficaz de significação, através da experiência estética, a qual mobiliza saberes, ao envolver o sujeito como ser racional, subjetivo, social, histórico; revelando os diversos aspectos que o configuram como humano.

A capacidade de significação acentuada pela fruição literária colabora com o crescimento do homem à medida que o conecta não somente à arte, mas consigo próprio e com a Alteridade, culminando num processo ressignificação, que conduz a uma compreensão mais vertical de si e do mundo, uma vez que repercute tanto na construção da dimensão simbólica dos sujeitos quanto na criação de sentidos para o mundo.

2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS ATUAIS

A atual crise da leitura, dentro e fora da escola, institui um novo desafio aos educadores. O que se percebe é que, com o desenvolvimento das tecnologias digitais e o grande fluxo de informações, as leituras de caráter imediatistas ganharam a preferência dos leitores. Soma-se à nova realidade a já conhecida falta de acesso aos livros e a conseqüente falta de hábito de leitura fora do ambiente escolar. Diante desse cenário, a escola parece ter abraçado a ideia de imediatismo produzida na sociedade, passando a adotar a prática de consumo rápido dos textos, ao passo que as discussões sobre o texto, a valorização das interpretações, as trocas de experiências têm sido postas, sistematicamente, em segundo plano, em desfavor do próprio ensino de literatura, das práticas de leitura e da formação do leitor proficiente na construção de uma identidade crítica.

A leitura imediatista do texto literário culminou no tratamento desses textos por meio de fichas de interpretação, que acabam por incutir no aluno a ideia de superficialidade do texto, uma vez que não há enfoque para os sentidos, mas para elementos explícitos como título, nome do autor, personagens etc. Tais elementos não devem ser negados, no entanto não se pode tratá-los como principais, já que não possibilitam a compreensão do texto. Essa perspectiva produz o apagamento do texto literário enquanto produção simbólica, reduz a reflexão sobre o texto e qualifica o aluno como leitor passivo cuja tarefa se restringe apenas à decodificação. O apagamento da voz do leitor o conduz a pensar o texto como um ambiente inerte, constituído de elementos também inertes.

A leitura literária na escola deve conduzir os leitores (alunos) à interação, abrindo espaço para que possam expressar suas opiniões e, também, ouvir as opiniões dos outros alunos. Desse modo, segundo Angela Kleiman, (1996, p.24) “é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. A troca de experiências e a exposição dos olhares sobre o texto produz a real interação entre os leitores e os textos, à medida que percepção do outro abre novas possibilidades, levando-os a conceber a pluralidade significativa presente nos textos. No entanto, não é esse o cenário mais comum

encontrado nas escolas, que parecem insistir em práticas mecanicistas e que conseqüentemente acabam por desestimular os alunos.

Outro entrave para o desenvolvimento da leitura literária diz respeito à utilização do livro didático como fonte principal de exploração da leitura. Esses materiais, em sua maioria, apresentam esquemas de interpretação preestabelecidos, direcionando o olhar dos leitores para uma única direção. Além disso, a utilização de textos fragmentados causa a fragmentação, também, dos sentidos, subvertendo a característica fruitiva da literatura. Para Kleiman e Moraes:

“O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto” (KLEIMAN E MORAES, 1999, p. 66).

Esse modo de tratar o texto literário é entendido por alguns autores como a escolarização da leitura literária, uma vez que as leituras realizadas têm função puramente escolar, voltada para avaliações e cumprimento do currículo. Ao considerar essa perspectiva inadequada Joana Cavalcanti (2009, p. 28) afirma que

Os textos são apresentados de forma incoerente, são mesmo mutilados uma vez que pinça fragmentos das obras de grandes autores e, e posteriormente, os leitores devem responder às questões de interpretação e gramática. Ora, isso é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. Mas, ainda é assim que tem se feito. (CAVALCANTI, 2009, P.28)

O automatismo didático, a que a maioria dos alunos está condicionado, das atividades de perguntas e respostas retiradas integralmente dos textos, gerou neles apatia e desinteresse. A falta de problematização e reflexão acerca dos conhecimentos tornam as aulas de literatura uma repetição de sequências infundadas, que não leva ninguém a lugar nenhum, além de ser um emaranhado de exercícios desconexos, que só comprometem o ensino através da literatura, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, a leitura e a leitura literária, ao invés de serem bem-sucedidas, amargam, juntamente com o professor e seus alunos, o verdadeiro fracasso.

A leitura, de modo geral, é recebida com frieza em muitas salas de aula. Na leitura literária, textos longos são rejeitados e a expectativa está relacionada sempre a uma “moral” ou a um assunto a ser comentado. Diante de tal dificuldade, não é possível desenvolver apenas o ensino da literatura sem, antes, incentivar o aluno para

a atividade de leitura. O círculo, que deveria ser virtuoso, lamentavelmente, transforma-se num ciclo vicioso, empobrecido, sem direção e redundante. Portanto, há que se pensar em atividades de leitura que, para além da decodificação da matéria escrita, propiciem ao aluno uma experiência subjetiva com o texto literário.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que é amplo o debate acerca do problema da leitura no Brasil, e muitas são as questões sobre quais instrumentos devem ser utilizados para a mudança dessa situação desconcertante que diz respeito ao fraco desempenho da leitura no Brasil. Para Kleiman (1995), um dos grandes problemas é a forma como os textos são apresentados aos alunos, sendo utilizados, na maioria das vezes, como tarefa desimportante e sem qualquer praticidade, além da falta dos esclarecimentos necessários para que o aluno possa extrair seus sentidos. A autora supracitada ainda pondera que

[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler na sala de aula: para uma grande maioria dos alunos a leitura é difícil demais justamente porque não faz sentido (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Portanto, o modo como é realizado o trabalho com a leitura no espaço escolar pode contribuir ou não para a aceitabilidade e a interação dos alunos com os textos. No entanto, o que se constata é que as atividades de leitura vêm ocorrendo de maneira mecanizada; como mera decodificação linguística e sendo negada a qualidade interacional que os textos, principalmente os literários, são capazes de estabelecer com seus leitores. Nesse sentido, Irandé Antunes assevera que:

O trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto (ANTUNES, 2003, p.27).

A assertiva da teórica citada anteriormente aponta para a necessidade de diálogo entre os leitores e os textos, o que não é viabilizado pela maneira como eles vêm sendo tratados, e que complementa a fala de Kleiman (1995), pois essa carência de diálogo transforma o texto em um amontoado de palavras, apenas. Dessa forma, é importante repensar as práticas de ensino, tornando-as mais atrativas e significativas para os alunos.

Ao perceber a necessidade de renovação nas práticas de leitura literária realizadas na escola, Magda Soares defende que

O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz de sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, P. 22)

A referida teórica sustenta que é inevitável a escolarização de conhecimentos tratados dentro da escola, pois, ao sistematizá-los, em função do espaço de ensino e do tempo de aprendizagem, finda por escolarizá-los. Desse modo, o que outros autores tratam pejorativamente como escolarização da literatura é, na verdade, a inadequação dessa escolarização. O modo objetivo como os textos tratados concorrem para falsear a literatura, contradizendo seu valor simbólico e significativo, assim como seu valor social e afetivo. Isso não implica dizer que os elementos textuais devam ser contestados, mas que não seja a única forma de enfoque. Assim, Soares (2011, p.43) articula que é necessário entender por que e para que estudar o texto literário, e o que se deve estudar nele. Ainda, segundo a autora

“os objetivos de leitura e estudo do texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras do autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações e metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*”. (SOARES, 2011, p. 43)

O distanciamento ou a total falta do hábito da leitura, a literária, principalmente, exige dos educadores um trabalho de aproximação dos estudantes do texto de natureza artística, pois a compreensão do texto literário assim como as diversas aprendizagens também exigem a disposição do aprendiz para se envolver e participar nesse processo, que é bilateral: o ensino e a aprendizagem, propriamente ditos. Como afirma Edgar Morin, (2002, p.20) “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”.

Diante de um cenário desalentador, cabe irremediavelmente ao professor promover situações de aprendizagem, que envolvam e despertem a curiosidade dos alunos para a prática de leitura não apenas na escola, mas nos diversos espaços

sociais, tomando a sala de aula como o lugar onde se inicia a prática de leitura. Para Regina Zilberman

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Desse modo, é imperioso destacar que as atividades de leitura sejam tomadas como um momento de interação e troca de saberes, afastando, assim, a ideia de avaliação comumente encontrada nas escolas. Assim, Noronha, s.d., compreende que

[...] é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário e de responsabilidade do professor (NORONHA, s.d., p.19).

Promover a participação e a intervenção dos alunos no processo de leitura e compreensão do texto literário é uma das formas de proceder à aproximação do leitor ao texto, criando intimidade e gerando liberdade para que o aluno se perceba como sujeito ativo, o que lhe dá segurança para buscar novos textos e compartilhar suas leituras, originando, assim, o tão almejado gosto pela leitura. Além disso, a abertura do diálogo e a consequente percepção dos métodos de análise e interpretação do texto literário possibilitam o desenvolvimento da competência crítica nos leitores.

No que concerne à leitura literária, como já mencionado nesse trabalho, a sua prática deve permitir ao aluno a experiência com o próprio texto, transformando-o em um espelho que reflete sua própria face e sua realidade, ambas, respectivamente, indissociáveis. É nessa perspectiva que Hans Robert Jauss atribui à literatura uma função social, e que se concretiza somente quando, ao alcançar as expectativas do leitor, a literatura modifica a visão do leitor e altera de alguma forma seu comportamento social. Nessa trilha, portanto, o teórico afirma que

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Esse imbricamento do texto na vida do leitor é o que podemos chamar de materialização da experiência literária, momento em que o leitor é capaz de traçar uma linha tênue entre ficção e realidade, reconhecendo na obra de ficção elementos da realidade, e, num caminho inverso, levar fatos da realidade para o mundo da ficção. A ponte entre texto e leitor é estabelecida esteticamente, uma vez que a literatura remete à humanidade do ser, que é alcançada através dos vários sentidos.

Vale lembrar que, de acordo com Zilberman (1989), cada leitor apresentará receptividade diferente para um mesmo texto, pois “a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares. (ZILBERMAN, p. 34)”. Cada leitor possui experiências individuais adquiridas no decorrer da vida e das experiências retiradas das leituras realizadas. Tais experiências são ativadas em forma de saberes no momento em que a leitura de um texto e a junção das experiências anteriores com as que virão produzirão sentidos renovados e outras experiências, em cadeia, nas atividades de comparação e de diferenciação de objetos, informações e conhecimentos.

A consideração das diferenças entre os leitores é de suma importância para o trabalho com o texto literário para que não se subestime ou superestime os leitores. Há, ainda, que se considerar que alguns alunos possuem uma familiaridade mais permanente com a literatura enquanto outros apresentarão resistência à leitura literária. Dessa forma, o trabalho deve ser conduzido com o objetivo de atrair novos leitores para o universo da leitura literária, e, ainda, consolidar o exercício daquele que já é leitor, no percurso de sua proficiência para atingir o nível de criticidade almejada, tendo como base o processo de ensino e aprendizagem.

2.1. A (in)fluência da leitura literária na escola

A importância da leitura não pode ser negada na formação dos indivíduos, pois é através dela que os sujeitos se tornam capazes de dar sentidos aos vários discursos que circulam na sociedade e, também, através de sua compreensão. Os leitores elaboram suas próprias vozes, tomam consciência do seu lugar no mundo e usufruem de seus direitos devidos e plenos no âmbito da cidadania.

Ao considerar o enorme valor da literatura na vida dos homens, Antonio Candido afirma que este campo da Arte é um direito que a ninguém deve ser negado. Ele compreende a literatura como uma necessidade inerente ao espírito humano, que, dentre outras funções, tem o papel de representar e idealizar o mundo que o cerca buscando o equilíbrio constante. Assim, o referido teórico compreende o sonho como a produção literária inconsciente ao afirmar que

O sonho assegura durante o sonho a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola de da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Desse modo, a literatura deve ser valorizada em todos os seus níveis, desde as mais simples manifestações às mais eruditas, permitindo aos alunos o reconhecimento daquelas que já fizeram ou fazem parte de suas experiências, além do conhecimento de novas formas de manifestações. O estudo da literatura possibilita ao homem a compreensão e o encontro consigo, num processo de autoconhecimento e exultação pessoal, reconhecendo nela suas próprias atitudes, seus sentimentos e modos de interagir com o mundo e com sua própria realidade.

A literatura como produção artística e estética, como defendida por Barthes, (2013, p.) apresenta-se como uma das tentativas de representação da realidade. Tal qual esta perspectiva, a literatura, como produção involuntária do espírito humano, surge como uma forma de representação ou aspiração de uma realidade. Para Candido (2017, p. 176) “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as 24 horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. Nesse sentido complementa o teórico: “Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus, até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (CANDIDO, 2017, p.177). A compreensão desses artifícios de fabulação promove a consciência dos próprios modos de lidar com a realidade, refutando experiências ou idealizando situações.

Tendo em vista que todo ser humano elabora, até mesmo inconscientemente, idealizações e devaneios, Candido (2017, p. 177) defende que a literatura “parece corresponder uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Assim, possibilitar ao aluno a interação com a literatura, em todos os seus níveis, é promover seu crescimento pessoal e psicológico, capacitando-o para

interagir e intervir no mundo e na sociedade da qual participa. Desse modo, Candido ainda completa:

[...] Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2017, p. 177)

Nesse sentido, ratificar a importância da literatura na escola é reconhecer o seu papel de alargamento de fronteiras dos saberes, que se inicia na leitura do texto artístico e continua na elaboração do senso crítico, já que nela deve-se propiciar ao aluno o desenvolvimento nas diversas dimensões, não apenas a científica, mas a psicológica, a cultural e a social. Assim, ao interagir com a literatura, o aluno poderá desenvolver o controle de suas emoções, compreender e respeitar o outro, lidar com frustrações, aceitar os próprios defeitos etc.

A literatura proporciona um misto de ideias e emoções, as quais podem ser recebidas ou refutadas pelo leitor; ou podem, ainda, promover uma transformação de dentro para fora, ao transportar o leitor para um novo ponto de observação. Nesse sentido, ao falar do conhecimento produzido pela junção do conteúdo com elaboração da forma no texto literário, Candido (2017, p. 182) afirma que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas de ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”.

Para Candido, é esse movimento de incorporação que produz humanização, o que possibilita ao leitor ampliar sua visão de mundo e compreender-se enquanto sujeito social permeado de emoções. Essa humanização ocorre num movimento conflituoso entre o que é convencional e aquilo que é negado, social e culturalmente. Na tentativa de representação da realidade, à literatura não cabe mostrar apenas aquilo que é aceitável nem seguir convenções, mas trazer à tona aquilo que, embora desagradável, traduz a realidade. Candido compreende que, no jogo da contradição, a literatura cumpre sua função num processo de construção de significados, na manifestação de emoções e na produção de conhecimentos. Segundo o referido teórico:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2017, p.178-179)

A compreensão de humanização, refletida criticamente e apresentada por Candido (2017, p. 182) traduz indiscriminadamente aquilo que se espera na formação de sujeito críticos e autônomos e que é creditado à escola. Diz-nos o teórico:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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 2011, p. 182)

É diante de tal definição que se defende o trabalho com o texto literário e as suas diferentes manifestações num movimento de dentro para fora da escola, numa atitude de levar o aluno a desmistificar a literatura enquanto exercício meramente de cunho escolar, didático. O trabalho com o texto literário, antes, deve ser reconhecido como meio de reflexão e aprendizagem através de seu poder de fruição e deleite.

A leitura possibilita o contato com coisas distantes, permite a quebra de espaço e tempo, torna real aquilo que não existe, e o não possível em possível. Em compasso similar, a leitura literária possibilita o diálogo virtual entre aquilo que já conhecemos e o que o texto nos apresenta como algo que diz respeito à novidade, ou renovado em sua essência. O referido diálogo possibilita que elaboremos significados, debatamos ideias, encontremos respostas, reordenemos ou sustentemos nosso ponto de vista. Assim, a multiplicidade de possibilidades é que torna a experiência com a leitura literária uma atividade cultural que viabiliza a abertura de horizontes e a permanente redescoberta e renovação da realidade. Luzia de Maria, neste sentido, considera o texto literário como

O espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem respeito ao homem enquanto ser sensível, pensante, histórico e social (MARIA, 2002, p.51).

Há, portanto, a necessidade de inserção do texto literário na prática escolar para oportunizar a ampla formação dos indivíduos e possibilitar experiências tanto míticas quanto reais, o que poderíamos dizer, essência da memória coletiva humana, que cria simbolismo para expressar o real. Desse modo, não se pode refutar a capacidade da literatura para conferir ao homem uma significativa experiência ontológica, ao passo que seu discurso singular, sua mensagem poética, se apresenta como representação simbólica de sua própria experiência de vida. O texto torna-se espaço das improbabilidades, da liberdade, das verdades e das não verdades, coletivas ou individuais.

Assim, o ensino de literatura deve propiciar ao aluno a experimentação do texto para que o seu estudo seja tomado como uma prática pedagógica no sentido elementar de educação dos sentidos; na perspectiva para conduzir os alunos a compreender o texto não só pelo que está dito, mas, antes, pelo que não está dito; e sobretudo pela gama de sensações, memórias e experiências com o potencial de mobilização e de transformação de sua realidade.

A literatura, quando recebida pelos sentidos, torna-se espelho para quem a lê, torna-se portal para o autodescobrimento, torna-se lente capaz de clarear nossa visão e conhecimento capaz de abalar e transformar tudo que acreditamos. Desse modo, ao escrever sobre sua relação com a literatura, Tzvetan Todorov defende que

[...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p.76).

Não há como refutar um lugar vitalício para a literatura no ambiente escolar, já que este é o lugar em que a criticidade dos indivíduos deve ser explorada e no qual os alunos devem ser impelidos a agir e a intervir em suas próprias realidades, o que exige a capacidade de percepção das subjetividades em jogo tanto em sua singularidade quanto em sua coletividade; de aceitação de si e do Outro. Com efeito, a percepção que a literatura, por si só, é capaz de produzir.

O trabalho com o texto literário constitui-se, desse modo, uma atividade ampla que, sem negar o seu caráter artístico e estético, abrange a leitura de mundo e da singularidade humana, educando o homem para atuar, satisfatoriamente, na sociedade da qual participa. Não se pode esquecer, no entanto, do papel

indispensável do professor no processo de educação dos sentidos, no qual devem ser valorizados e compreendidos os vários aspectos do texto literário nos planos da linguagem, e a gama de sentidos que pode elaborar; da imaginação criativa, em que se relacionam simbologia e realidade, e da estética, em que se fundem as mais diversas emoções e experiências humanas.

O texto literário é o espaço da pluralidade de saberes que, ao exalarem seu sabor, ganham múltiplos sentidos. É nesse sentido que, ao se referir à literatura, Barthes profere: “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa (2013, p. 21)”. Assim, o autor afirma que o saber literário se constrói a partir da junção de elementos sensoriais que, ao fim, produzem sabores, ao passo que o esse sabor é que produz o saber efetivamente. O sentido das coisas é construído a partir das experiências, compreendidas como ação de degustação, de sentir o gosto de algo. A partir desse contato, da apreensão do sabor, é que os saberes se constroem numa atividade para rememorar sabores a fim de compreender a coisa com a qual se relaciona. Esse gosto remete, ainda, às sensações experimentadas frente ao objeto, as quais se tornam parte do Ser e que se transformam em saberes.

Etimologicamente, a palavra saber, derivada do Latim *sapere*, significa ter gosto; exalar um cheiro, odor; perceber pelo sentido do gosto. Dessa forma, o saber é produzido pela experiência de sentir o gosto, o cheiro, o odor, pelas impressões retiradas de um momento, de um objeto de forma que, ao experiencarmos algo, se torna parte de nós, constituindo, assim, o fenômeno do saber.

No sentido literário, o sabor está relacionado à capacidade para relacionarmos as nossas experiências àquelas registradas nos textos, e retirarmos delas o saber que, por sua vez, se transformam em novas experiências. Assim, os saberes são construídos pela experimentação, de modo que, ao saborearmos alguma coisa, o saber e o sabor se fundem; se confundem; seu gosto e aroma ficam registrados em nossa memória. E cada vez que sentirmos tais gostos e aromas, respectivamente, a coisa será lembrada, transformando a experiência em conhecimento, em um movimento de renovação constante.

Barthes (2013, p. 18;19) afirma que “a literatura assume muitos saberes”, e complementa, afirmando que “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro”. Assim, a leitura literária pressupõe experiências, já que o saber é

constituído pelo sabor. Portanto, esses saberes são múltiplos e infinitos, já que a experiência é individual. Desse modo, ao entrar em contato com o texto literário, cada leitor constrói os sentidos, de acordo com as experiências e percepções construídas pela ação do saborear, vivenciando momentos e situações que ficam para sempre gravados na memória.

Na sala de aula, essa relação de experiência entre o leitor e o texto pode ser construída através da troca de experiências entre os alunos, nas quais tais experiências devem servir para enriquecer os conhecimentos do outro; em um intercâmbio infinito de saberes. Da mesma forma, podem ser criadas situações representativas, que promovam o verdadeiro saber da leitura, através do sabor pelo texto literário, em última instância.

Cumprido ressaltar que é através dessa experiência com o próprio texto que a literatura alcança sua qualidade estética; gera saberes, produz humanização, fruição e deleite. Essa experiência se concretiza por meio da linguagem a qual cria uma ponte entre os homens e o mundo que os cerca. Sobre tal experiência Lajolo (1982, p. 35) discorre que “Temendo a violência do mundo dos seres e ao tempo fascinado por ele, o homem vive e se move entre palavras, ora fortalecendo, ora atenuando o vínculo destes dois mundos: o original dos seres e o simbólico da linguagem”. Assim o texto literário tem a capacidade de se incorporar às vivências do leitor por meio do ato inconsciente de rememorar, ao passo que as experiências do leitor se fundem ao texto, num processo de infinita subjetivação.

Em sentido similar, Barthes afirma que “a coisa languageira não pode ser tida e contida nos limites da frase (2013, p.32)”, uma vez que não se trata exatamente do que está escrito, mas dos sentidos que serão atribuídos pelos leitores, de acordo com suas experiências. Desse modo, a diversidade significativa, que demanda da literatura, é incomensurável e dependerá da maneira e do olhar com que o leitor a recebe, de sua aspiração por compreendê-lo, dos conhecimentos que mobiliza e de sua disposição em deixar-se envolver pelo texto.

O saber literário é consolidado no momento em que o leitor saboreia os sentidos, rememora experiências, elabora pensamentos, cria imagens mentais; ou seja, o leitor vivencia realmente aquilo que lê, retirando de suas experiências o cheiro, as sensações, os sons representados no texto. Assim, mais que expectador, o leitor torna-se participante daquilo que lê como se as palavras fossem palpáveis e a estória fosse real. Os sabores que estão presentes no texto transformam-se em experiência

literária. Além disso, o homem é um ser emocional capaz de produzir empatia pelo Outro, de emocionar-se com a emoção do Outro, sendo, portanto, capaz de experienciar o mundo através da experiência do Outro e com o Outro. Dessa forma, as imagens mentais produzidas, no decorrer da leitura, suscitam sensações e emoções, causando, por conseguinte, empatia ou apatia, aproximando ou afastando o leitor do texto; é o efeito catártico presente na experiência estética. Essa relação entre texto e leitor produz experiências semelhantes às vivenciadas no mundo real, obtendo, assim, sabor, uma vez que se fundiu literalmente com o Ser, entranhando-se na essência de cada qual a partir do fenômeno literário.

Barthes (2013, p. 18) afirma que a literatura é constituída de “forças”, propriedades artísticas que fazem do texto um tecido eminentemente literário. A primeira força à qual se refere é a “*Mathesis*”, através da qual é possível reconhecer que a literatura tem a capacidade de evocar e produzir saberes, ainda que sem pretensões de fazê-lo. Nesse sentido, segundo o teórico, “a literatura faz girar os saberes” (BARTHES, 2013, p. 19), não porque pretende ensinar ou se tornar referência desse ou daquele conhecimento, mas porque fala do mundo e dos homens, e, nesse falar, surge indiretamente os saberes sem pretender fixá-los ou convencioná-los.

A literatura traz à luz o dito, o pensado, o insuspeitado; nos faz redizer, repensar e suspeitar. Embora o texto literário seja ficcional, o seu referencial está direta ou indiretamente conectado a alguma forma de realidade, seja humana, seja social. Logo, não se pode falar do homem e da sociedade sem falar dos conhecimentos que entre eles circulam. Uma postura, uma atitude, um sentimento mostrado em uma narrativa, em um poema, demonstram uma gama de saberes relacionados aos diversos contextos de elocução nos quais se inscrevem os diversos textos.

Para o autor, é através da capacidade de minar conhecimentos sem pretender teorizá-los que o saber literário se diferencia do saber científico. A literatura não pretende ser vista como produtora ou como fonte de conhecimentos, mas indiretamente o faz, de forma sutil, sem formalidades e sem imposições. Logo, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2013, p.19)”. Nesse sentido, retomamos a noção da literatura como uma das formas de representação humana. Logo, não poderia falar de outros nem para outros, senão de homens para homens.

Na condição de uma das manifestações da Arte, realizada através da linguagem, a literatura utiliza a linguagem como atores atuando em um espetáculo, no qual cada um representa uma personagem, e que, dependendo da cena, ele pode se movimentar livremente ou não porque pode não estar previsto no roteiro. Da mesma forma, a literatura utiliza a linguagem, movimentando-a ou não de acordo com sua necessidade de significação. É nesse movimento que os saberes entram em atividade de circulação infinita. Através da palavra escrita, os saberes mobilizam cadeias de compreensão, se fazem e se refazem, continuamente. Ao contrário do teatro, não é o roteiro que conduz os atores em cena, mas os são os atores em cena quem constroem o roteiro.

Outra “força” referida por Barthes (2013) é a *Semiosis*, que se constitui na força produzida propriamente pelo uso das palavras, uma forma de libertação de signos capaz de permitir a heterogeneidade de sentidos. Desse modo, a *semiosis*

[...] consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebataram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas. (BARTHES, 2013, p.29,30).

Essa libertação dos signos seria o uso da linguagem fora do poder, a linguagem a serviço da própria linguagem, livre para conferir aos signos significados renovados. O jogo com os signos produz a heterogeneidade de sentidos, seja referente ao mundo, seja referente ao próprio texto. Para compreender esse jogo com a linguagem, podemos imaginar o texto como um jogo de tabuleiro em que o movimento das peças deve ser avaliado com o propósito para atingir um determinado fim. No texto literário, as peças são os signos que, ao serem movimentados, produzem sentidos e formas e estimulam sensações e, sobretudo, emoções.

A produção de sentidos no texto literário não ocorre simplesmente pela significação das palavras e construções, mas depende das experiências do leitor com o mundo e com o próprio texto literário. Dessa forma, para a compreensão do texto literário, o leitor precisa lançar mão de estratégias e conhecimentos que lhe possibilitem a apreensão de sentidos.

Na construção do texto literário, o escritor, através do narrador ou do eu lírico, deixam pistas, rastros inequívocos, que conduzem à significação. O leitor precisa estar aberto às possibilidades de sentido que o texto permite, sabendo que, diferentemente do texto científico, o texto literário não é e não está fechado, mas,

antes, permite diferentes compreensões. Dessa maneira, os saberes que demandam da literatura dizem respeito aos diversos conhecimentos, às experiências humanas e de vida, e ao próprio saber literário. É, portanto, necessário saborear o fazer literário, compreender como se constroem os textos, o modo como cada elemento interage com a Alteridade para a produção de sentido, no texto e pelo texto, passando pela recepção do leitor, que conferirá a forma final no exercício contínuo da compreensão.

2.2. A recepção do texto literário na escola

Propor caminhos para a ampliação da leitura literária na escola é também considerar perspectivas que contribuam para sua compreensão. Assim, ponderar acerca do processo de interação entre os leitores e o texto é uma alternativa razoável, uma vez que estes são os protagonistas no processo de produção de sentidos.

A teoria da Estética da Recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss, apresenta relevantes contribuições para a compreensão do processo de recepção dos textos literários por seus leitores, colocando-os como elementos fundamentais para a construção de sentido dos textos. Nessa perspectiva, Naumann (*apud* LIMA, 1979, p.9) aponta o leitor como coprodutor e reconstrutor de sentido do texto literário ao afirmar que “a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita sim para um destinatário concreto”. Essa afirmativa sugere que a obra literária não pretende servir como instrumento histórico no qual estejam registrados fatos e informações das quais o leitor deverá se inteirar, mas, ao contrário, pretende encontrar no leitor sua complementaridade, referendando-o como protagonista na recriação estética da obra, inserindo nela atualizações a partir de sua perspectiva como um autêntico e legítimo apreciador.

Para Jauss (1994), a recepção do leitor da obra literária, no ato de ler, possibilitará a sua inserção na história, à medida que cada leitor, à sua época, produzirá interpretações diferenciadas, num movimento de constante atualização, dando ao texto artístico o caráter de atemporalidade. Assim explana Jauss:

Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. [...]. De um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o

texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos (JAUSS, 1994, p.70).

Desse modo, a historicidade da literatura não se relaciona com a sucessão de fatos literários, mas com as atualizações produzidas, através do diálogo entre leitores e obra, “pois as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, em sua historicidade, está inserido e que torna sua leitura semelhante a de outros homens que vivem a mesma época” (COSTA, s/d, p. 4). Para Jauss (1994), a recepção do leitor será determinada por suas experiências frente ao texto que lê, por meio do diálogo entre o que já conhece e o desconhecido apresentado pela obra, no processo de leitura, o que “o conduz à determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS apud COSTA, s/d, p. 4). Assim, a recepção da obra literária pelo leitor será predeterminada por suas experiências, pois

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um conhecimento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experienciável. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédios de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebe-la de uma maneira bastante definida (JAUSS. 1994, p. 28).

A cada nova leitura, o leitor traz à memória suas vivências e experiências de vida e de outras leituras, num processo reflexivo no qual se produzem comparações, se ratificam ou refutam ideias e opiniões, o que possibilita novas percepções, das coisas e do mundo. Segundo Jauss, “a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52). Nesse sentido, admite-se a função libertadora da literatura, capaz de conduzir o leitor ao caminho do autoconhecimento, tornando-o consciente de sua condição humana e libertando-o de possíveis amarras sociais e psicológicas; concedendo-lhe autonomia diante dos acontecimentos diários.

No momento em que o leitor lança mão de suas próprias vivências em benefício da compreensão do texto, ele passa a reconstruir a obra, imprimindo nela a sua marca pessoal. Esse processo produz a atualização da obra literária, colocando-a num percurso histórico. Para Jauss, o fator histórico é imprescindível para a recepção da obra, pois, embora admita a leitura individualizada, de acordo com o horizonte de

perspectiva de cada leitor, também considera que esse horizonte é formado a partir da interação com seus indivíduos contemporâneos, ao passo que a compreensão de um é representativa para os demais. Em concordância com Jauss, Regina Zilberman defende que cada leitor tem sua percepção individual em relação aos textos, “mas a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares” (ZILBERMAN, 1989, p.34).

Ao admitir a participação do leitor na construção do sentido do texto, a Estética da Recepção admite que uma obra literária nunca está completamente finalizada, pois sempre haverá outras possibilidades de interpretação de outros leitores. A abertura para diversas interpretações ocorre pelo fato de a obra literária ser plurissignificativa assim como a atualização significativa dada pelos leitores a torna atemporal.

Wolfgang Iser (1996, p. 105) sugere que a leitura do texto literário proporciona a interação entre autor, texto e leitor, o que possibilita a renovação da obra e de seus sentidos. Para o teórico, “[...] é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. A perspectiva de Iser considera o texto como o espaço de representação no qual o autor e leitor, num jogo interacional encenam a realidade.

O processo de interação entre leitor e texto confere a este *status* de obra de arte, e, como tal, tem a capacidade de atuar como elemento intercambiador entre o homem e a realidade, podendo atenuar, intensificar e até gerar sentimentos e sensações. Por um lado, é dessa disposição em tocar os sentimentos humanos que Candido (2017, p. 178) extrai o caráter humanizador da literatura, capaz de pacificar o espírito humano, mas, por outro lado, pode, ainda, produzir estados de contestação, angústia e indignação. Deste modo, o referido teórico explana:

A respeito destes dois lados da literatura convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CANDIDO, 2017, p. 178)

Dessa forma, a recepção do texto literário produz a ampliação do seu horizonte de perspectiva, confirmando, renovando e vislumbrando outras perspectivas e modos de vida. Além disso, a experiência de recepção do texto literário, através da leitura individual, entra em contato com situações para provocar o choque com a realidade

dominante. O texto literário existe para retirar seus possíveis leitores da zona de conforto, sempre, e não o contrário.

A respeito do poder humanizador da literatura Candido (2017, p. 178) complementa que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. O poder humanizador da literatura dependerá, no entanto, da recepção que o leitor fará dela, do horizonte de perspectiva que ativará a favor de sua compreensão.

Ao entrar em contato com os diversos textos e obras, o leitor redimensiona o seu horizonte de expectativa, num processo de elaboração de uma biblioteca virtual, a qual será ativada nas próximas leituras, e que influenciará na interpretação que fará do novo texto. Vale ressaltar que nem sempre o horizonte de expectativa suprirá o processo de compreensão, causando o estranhamento do leitor com a obra, mas, ao mesmo tempo, exigirá a ampliação da biblioteca virtual para o reconhecimento do novo conhecimento, seja de ordem moral, intelectual, social etc. É no momento do reconhecimento ou do estranhamento que a recepção estética ocorre, de modo que o leitor, com seus conhecimentos, influencia na produção de sentido da obra, sendo por ela influenciado. Essa influência do texto sobre o leitor é o que Antonio Candido considera como humanização.

Para Hans Robert Jaus, é nesse processo de interação entre leitor e texto que se concretizam o caráter estético e o papel social da arte, os quais possibilitam novas descobertas e acentuam a busca por novas significações. Ainda para o teórico, o papel social da obra só se concretiza quando o leitor tem seu comportamento social influenciado, transformando sua visão da realidade. Em suas palavras:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p.50).

Portanto, no trabalho com o texto literário, na sala aula, há que se considerar as experiências trazidas pelos alunos assim como ampliar seus horizonte de expectativa, possibilitando-lhes a interação com diversos textos. Além disso, é de extrema importância o papel do professor como mediador da leitura, de modo a conduzir os alunos à percepção dos aspectos artísticos, dos assuntos tratados, das perspectivas abordadas, dentre outros elementos. Cabe ainda ao professor o papel

de atração dos alunos ao mundo dos textos, de modo que os preconceitos sejam desfeitos e a curiosidade despertada, num processo de descoberta contínua e imbricamento com tudo aquilo que as obras literária têm a oferecer, sobretudo, para a leitura crítica e da compreensão do mundo no qual estão todos inseridos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa surgiu de experiências e práticas pedagógicas, uma necessidade pessoal em compreender as causas do afastamento e da falta de receptividade dos alunos em relação à leitura literária no ambiente escolar e do imperativo para buscar alternativas efetivas, que pudessem intervir nessa realidade.

Nesse sentido, a pesquisa surgiu a partir de dois questionamentos principais: por que os alunos não gostam/leem literatura? E o que é possível fazer para que eles passem a ler/gostar de literatura?

Na busca por respostas, foram realizadas pesquisas bibliográficas direcionadas para o ensino de literatura, teoria, métodos e práticas. A partir do levantamento de dados teóricos foi possível desenvolver uma proposta de intervenção, que considerasse o nível de proximidade que os alunos tinham com esses textos para, então, promover situações interativas nas quais a curiosidade dos alunos fosse provocada num processo para atraí-los ao texto.

A proposta de intervenção foi elaborada para ser desenvolvida no modelo de pesquisa-ação proposto por David Tripp (2005), a qual se divide em três etapas principais:

- Etapa 1, denominada reconhecimento do público alvo: essa etapa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento foi aplicado questionário com questões objetivas e subjetivas acerca do hábito de leitura dos alunos e sua compreensão de literatura. No segundo momento foi realizada uma atividade de leitura diagnóstica, sem interferências por parte da professora, apenas com base nas respostas dadas pelos alunos.

- Etapa 2, denominada intervenção sobre a realidade diagnosticada: essa etapa foi realizada em dois momentos. A saber: uma primeira leitura mediada pelo professor e uma segunda leitura autônoma seguida de mediação.

- Etapa 3, denominada monitoramento e descrição dos efeitos: nesse momento foram realizadas a leitura autônoma seguida de produção sobre as quais foram analisados os resultados. No próximo tópico será descrito o passo a passo da pesquisa.

3.1. Caminhos da pesquisa

A elaboração e o desenvolvimento das atividades pedagógicas partiram da observação de aspectos do cotidiano escolar relacionados ao engajamento dos alunos em momentos e atividades de leitura, em especial, de leitura literária. A pesquisa-ação foi desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica com alunos do 7º ano de uma escola pública de Rio Branco no estado do Acre.

A escolha da temática direcionou para uma pesquisa bibliográfica, que possibilitasse a ampliação da compreensão em relação à problemática em foco. Por meio das leituras realizadas foi possível elaborar uma sequência de atividades direcionadas ao desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura literária, com foco na compreensão dos aspectos artísticos e estéticos presentes nos textos literários. Buscou-se, ainda, explorar os saberes presentes nos escritos, de modo a construir um paralelo entre a realidade dos alunos e os seus conhecimentos adquiridos.

A análise dos resultados foi realizada no decorrer das atividades. Através do método indutivo, analisou-se o envolvimento e a participação dos alunos nas leituras e produções, as quais contemplaram a compreensão de textos literários a partir da percepção de elementos artísticos e estéticos, dos jogos de sentido, da movimentação de palavras e das sugestões visuais e sonoras. Assim, recorreu-se à observação da aceitação e da interação dos alunos nas atividades para avaliar se a utilização de novas abordagens com o texto literário produziria uma nova postura em relação à leitura desses textos.

É importante salientar que se buscou verificar se as estratégias de leitura utilizadas atraíam a atenção dos alunos para a leitura dos textos e se o método de análise proposto proporcionaria uma nova visão em relação aos sentidos inerentes a eles. O objetivo era verificar se a intervenção direta do professor no processo de leitura e interação com o texto literário contribuiu para sua formação enquanto cidadão crítico, capaz de interagir e refletir sobre o texto, de modo que, ao contrapor os conhecimentos que já tinha com as novas visões oferecidas na/pela leitura, possa construir novos sentidos, nos textos e na vida.

De acordo com Baldissera:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001, p 6).

Para êxito dos objetivos planejados, a pesquisa foi desenvolvida através da articulação entre conhecimentos teóricos e ações efetivadas, buscando-se observar se tais objetivos possibilitavam a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas posturas em relação aos textos estudados.

A análise dos dados levou em consideração o interesse e a curiosidade dos alunos em relação aos textos propostos, a capacidade de lançar mão de estratégias de leitura diversificadas em função da compreensão e a externalização dos conhecimentos, demonstrados nas rodas de conversas e nas produções realizadas.

Para David Tripp (2005), a pesquisa-ação em educação contribui, principalmente, para que os resultados obtidos sejam utilizados para o aprimoramento do ensino e conseqüentemente influenciem na aprendizagem dos alunos. Para o referido teórico, nesse tipo de investigação, é importante que o pesquisador compreenda que esse aprimoramento se dará por meio de um ciclo de oscilações sistemáticas, envolvendo os processos de “agir sobre o campo de prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Desse modo, desenvolveu-se um processo de ação e investigação, e que, de acordo com o sugerido pelo referido autor, contemplou-se o planejamento daquilo que se desejava melhorar: a ação para implementação dessa melhora, a observação e descrição dos efeitos da ação, a avaliação dos resultados da ação e o replanejamento das ações. Ainda, seguindo os pressupostos de Tripp, em relação às modalidades de pesquisa ação, adotou-se a pesquisa-ação prática, a qual possibilita uma enorme autonomia ao investigador, e, em se tratando de educação, um dos objetivos é a real implementação de mudanças, que visem “contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante” (TRIPP, 2005, p. 457).

A pesquisa-ação foi desenvolvida com a participação de 21 alunos, na faixa etária entre 12 e 15 anos. No decorrer das atividades, foram utilizados como recursos imagens e objetos, que estabelecessem alguma relação de sentido e/ou semelhança com as ideias dos textos, ou que despertassem algum sentimento ou sensação semelhante aos explorados nas leituras realizadas. O desenho e a colagem também foram utilizados como forma para expressarem compreensões subjetivas. Dessa forma, foi possível conduzir os alunos ao universo literário para que atingissem a compreensão da subjetividade inerente a esse universo e, ao mesmo tempo, o tomassem por deleite e não por obrigação. Essa forma de interação com os alunos foi planejada com o intuito de possibilitar a autonomia no processo de ensino e aprendizagem e para que pudessem refletir sobre sua própria subjetividade.

Seguindo o ciclo da pesquisa-ação posto por Tripp, partiu-se do reconhecimento que, de acordo com o autor referido, “é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos” (TRIPP, 2005, p. 453). Assim, na fase de reconhecimento, foi realizada uma sondagem por meio de questionário, com perguntas objetivas e subjetivas, cujo objetivo era conhecer os gostos e hábitos de leitura dos estudantes.

Para saber do grau de familiaridade dos alunos com a leitura literária foi realizada uma roda de conversa acerca do tema, buscando avaliar o nível de conhecimento e o envolvimento dos aprendentes com textos literários. Para a finalização dessa etapa foi realizado um momento de leitura com o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, a partir do qual foram feitos alguns questionamentos, de ordem subjetiva, acerca das impressões e a devida compreensão dos alunos sobre o poema. Não houve nessa etapa a intervenção da professora, na condição de pesquisadora.

O momento de reconhecimento produziu dados que possibilitaram o planejamento do que era necessário melhorar. O próximo passo, então, de acordo com Tripp (2005), é agir para implementar o aperfeiçoamento desejado. Nesse momento, foi realizada uma nova leitura do poema “No meio do caminho”, seguindo o proposto por Rildo Cosson (2014) em sua “sequência básica”. Desse modo, a leitura do poema foi precedida por uma motivação, momento em que o professor desenvolve uma dinâmica, que desperta o interesse dos alunos para a leitura ou que possibilite uma certa descontração, concorrendo, ao final, para que haja uma maior abertura para as atividades seguintes.

O segundo momento corresponde à introdução, na qual se faz uma breve apresentação do autor e da obra para que os estudantes possam se inteirar de algumas informações essenciais acerca do material escolhido para o estudo.

O terceiro momento é a leitura. Como o texto já era conhecido dos alunos, e por se tratar de um texto curto, a leitura foi realizada em voz alta pela professora - pesquisadora. O próximo passo consistiu-se na interpretação do poema.

No processo de ensino e aprendizagem o professor assume o papel de mediador, criando estímulos e apontando pistas que auxiliem os alunos na interpretação do texto. Dessa maneira, a ação do professor, antes, durante e depois da leitura, contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades que, com a frequência na realização e com o passar do tempo, tornar-se-ão automáticas, tornando-os leitores autônomos. Por essa via, no momento da interpretação do texto, a intervenção da professora era imprescindível para que se cumprisse o objetivo proposto: a melhoria planejada. Foram, então, apresentadas aos alunos algumas estratégias de leitura, as quais ancoravam-se nos pressupostos de Barthes (2013), no propósito de que os alunos direcionassem um novo olhar ao texto, percebendo-o para além do que está explícito, e compreendendo-o como produção artística, com grande poder de representação; pleno de saberes e carregado de sentidos.

Seguindo o ciclo de pesquisa ação de Tripp (2005), o terceiro momento consiste no monitoramento e na descrição dos efeitos da ação. Para essa etapa foi utilizado o poema “Desistência”, de Maria Dinorah. Após realizada a motivação, a introdução e a leitura do poema foram feitas pelos alunos e pela professora, em colaboração, e a seguir procedeu-se à interpretação. Foi permitido que os alunos realizassem a atividade em duplas para que pudessem discutir suas interpretações. Após a atividade, foi realizada a socialização da compreensão de cada dupla, momento no qual os alunos deveriam expor suas impressões acerca do texto, explicitar os apontamentos realizados e explicar quais caminhos que os levaram às interpretações feitas. Durante as exposições, os alunos e a professora-pesquisadora interagiram, elaborando os apontamentos que julgavam necessários, além de promoverem, juntos, uma verdadeira chuva de ideias sobre o poema.

Ainda para efeito de monitoramento, foi realizada a leitura de um terceiro poema intitulado “O menino que carregava água na peneira”, de Manuel de Barros. Utilizou-se procedimento semelhante ao anterior, no entanto, a interpretação do poema foi realizada de maneira individual. Após a socialização das análises dos

alunos, eles foram orientados para produzirem uma ilustração para o poema. Desse modo, cada aluno recebeu uma estrofe do poema para que fosse realizada a ilustração, de acordo com suas impressões. Como não houve estrofes suficientes para todos os alunos, alguns receberam estrofes repetidas. As ilustrações foram produzidas através de recortes e colagens que, por sua vez, foram organizadas como páginas de livro. As produções assemelharam-se ao que está devidamente apresentado no livro “Exercícios de ser criança”, no qual o poema é de autoria de Manuel de Barros, sendo ilustrado na forma de belíssimos bordados.

Os efeitos da ação desenvolvida foram avaliados de forma qualitativa, realizado por meio do registro e observação do desempenho dos alunos em relação às atividades propostas e à melhora planejada. O ambiente em que foi realizada a investigação e a intervenção direta do investigador caracterizam a metodologia de pesquisa como qualitativa, pois, de acordo com Godoy, esta metodologia “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62). A pesquisa tem ainda caráter descritivo, uma vez que a compreensão do fenômeno (compreensão de textos literários) é buscada em sua complexidade, permitindo múltiplas abordagens e visões no processo de leitura.

A consideração dos resultados foi realizada por meio da comparação entre a leitura do primeiro poema e a leitura do último. Levou-se em consideração o nível de autonomia dos alunos, ao se expressarem sobre a leitura, tendo em vista que, no início da interpretação do primeiro poema, os estudantes só conseguiam comentar sobre a irritabilidade que sentiam, ao se depararem com os versos repetitivos de Drummond, sensação que foi superada no momento de elaboração das possível compreensão do poema. Essa sensação de vazio e interrogação não foi demonstrada na leitura do último poema para o qual os alunos já mostraram maior receptividade e já tinham em vista os sentidos implícitos que o texto pudesse apresentar, transformando o olhar de desprezo em um olhar de curiosidade.

3.2. Leitura literária: possibilidades

Abrir os horizontes dos alunos para os múltiplos sentidos e possibilidades que o texto literário proporciona não é uma tarefa fácil nem tão pouco breve. No entanto, não se conclui nenhuma tarefa ou se chega a um lugar se não a caminhada não for iniciada para, então, percorrer o caminho necessário. Assim, o trabalho com a leitura literária precisa trilhar as veredas que serão desbravadas pelas práticas dos alunos. Se ainda não o fizeram, qualquer que seja a razão, o professor poderá direcioná-los. Mas, ao pensarmos nas séries finais do ensino fundamental, pressupõe-se que os alunos já tenham um horizonte de contato com textos literários. Nesse sentido, para que o alargamento desses caminhos aconteça, os alunos deverão receber do professor as coordenadas, que podem ser apresentadas, explícita ou implicitamente. Haverá momentos em que o professor não precisará dizer ao aluno o que fazer, conduzindo – os, sutilmente, para a percepção e a compreensão; e no caso do texto literário, à experiência.

Para se trabalhar com a leitura literária nas séries finais do ensino fundamental, o professor pode proceder da seguinte forma: o primeiro passo é conhecer o nível de proximidade e estratégias de leitura que os alunos já possuem para, assim selecionar textos e estratégias coerentes com suas leituras. O ideal, neste sentido, é iniciar com textos curtos, pois é uma boa estratégia para não afugentar os estudantes.

Além da escolha adequada do texto, a forma como ele será apresentada será muito relevante para aproximá-los da leitura. Ao falar do uso de estratégias de estímulo à leitura, Tereza Colomer (2007) tece importantes considerações sobre como elas passaram a figurar no processo de ensino e aprendizagem escolar. De acordo com a estudiosa, com o acesso de crianças de classes menos favorecidas à escola, o cenário educacional foi alterado, mas as modificações necessárias não foram realizadas. A escola estava acostumada a receber crianças das classes mais abastadas, de famílias que tinham o livro como referência para compreender e participar dos círculos sociais. Ao serem alfabetizadas, essas crianças tinham acesso e liam obras de autores canônicos. Aos professores cabia apenas apresentá-los aos livros e esclarecer-lhes os sentidos. Com a chegada de crianças de diversas classes sociais, que não tinham o mesmo acesso a livros e/ou não entendiam o valor deles, a postura adotada pela escola já não era eficiente. No entanto, até os dias atuais, tal

postura se perpetua, ao inferir que, ao possibilitar o acesso dos alunos aos livros e textos a escola terá cumprido seu papel.

Soma-se a este quadro, a falta de acesso e de hábito, além do apoio familiar, as diversas distrações e alternativas de entretenimento, que são oferecidas livremente pelas tecnologias digitais, desviando os alunos do foco da leitura e da descoberta do livro como elemento relevante em suas vidas. Portanto, alguns alunos só lerão se forem efetivamente motivados. A motivação e a mediação serão importantes aliados no percurso de formação de leitores. Como exemplo da importância da mediação, Colomer (2007, p.103) cita os comentários de jovens sobre seus motivos para não lerem. Dentre os comentários, estão a incompreensão dos textos, a morosidade das histórias, a construção confusa dos textos e o desânimo por terem que ler livros que não lhes agrada. Isso mostra que a aceitação, o envolvimento e a compreensão dos textos pelos alunos dependerão, em grande parte, da maneira como eles são apresentados e dos processos de intervenções realizados no decorrer da leitura.

Para exemplificar o processo de leitura literária, cujo objetivo é direcionar o aluno para a compreensão dos elementos estéticos, dos jogos de sentido e dos assuntos abordados, selecionamos, em seguida, o conto “A caçada” de Lygia Fagundes Telles. O texto apresenta um suspense em torno de um homem e uma velha tapeçaria em uma loja de antiguidades. O suspense produzido no decorrer do texto aguça a curiosidade sobre seu desfecho, o que o transforma numa opção interessante para o trabalho com alunos adolescentes. Antes do início da leitura do texto, uma conversa informal pode fazer parte da estratégia, na qual experiências produzam um *déjà vu*, permitindo que os alunos narrem suas experiências, com a possibilidade de até contar uma delas, se for o caso.

A caçada – Lygia Fagundes Telles

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou voo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, e limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.

— Parece que hoje está mais nítida...

— Nítida? — repetiu a velha, pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída.

— Nítida, como?

— As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?

A velha encarou-o. E baixou o olhar para a imagem de mãos decepadas. O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.

— Não passei nada, imagine... Por que o senhor pergunta?

— Notei uma diferença.

— Não, não passei nada, essa tapeçaria não aguenta a mais leve escova, o senhor não vê? Acho que é a poeira que está sustentando o tecido - acrescentou, tirando novamente o grampo da cabeça. Rodou-o entre os dedos com ar pensativo. Teve um muxoxo: — Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro. Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu.

— Extraordinário...

A velha não sabia agora se o homem se referia à tapeçaria ou ao caso que acabara de lhe contar. Encolheu os ombros. Voltou a limpar as unhas com o grampo.

— Eu poderia vendê-la, mas quero ser franca, acho que não vale mesmo a pena. Na hora que se despregar, é capaz de cair em pedaços.

O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro

caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para deferir-lhe a seta.

O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano.

— Parece que hoje tudo está mais próximo — disse o homem em voz baixa. — É como se... Mas não está diferente?

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.

— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou. — Não vejo diferença nenhuma.

— Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. Afastou-se sem ruído, com suas chinelas de lã. Esboçou um gesto distraído: — Fique aí à vontade, vou fazer meu chá.

O homem deixou cair o cigarro. Amassou-o devagarinho na sola do sapato. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda, aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embuçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas, só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... A velha não a distinguira, ninguém

poderia percebê-la, reduzida como estava a um pontinho carcomido, mais pálido do que um grão de pó em suspensão no arco.

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? Pintara o quadro original e por isso podia reproduzir, de olhos fechados, toda a cena nas suas minúcias: o contorno das árvores, o céu sombrio, o caçador de barba esgrouvinhada, só músculos e nervos apontando para a touceira... “Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?”

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção. “Antes do aproveitamento da tapeçaria...” — murmurou, enxugando os vãos dos dedos no lenço.

Atirou a cabeça para trás como se o puxassem pelos cabelos, não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, encravado no cenário! E por que tudo parecia mais nítido do que na véspera, por que as cores estavam mais fortes apesar da penumbra? Por que o fascínio que se desprendia da paisagem vinha agora assim vigoroso, rejuvenescido?...

Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? “Que loucura!... E não estou louco”, concluiu num sorriso desamparado. Seria uma solução fácil. “Mas não estou louco.”

Vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, o nariz achatado na vitrina, tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo.

Quando chegou em casa, atirou-se de bruços na cama e ficou de olhos escancarados, fundidos na escuridão. A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã: “Que seta? Não estou vendo nenhuma seta...” Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em

meio de risadinhas. O algodão abafava as risadas que se entrelaçaram numa rede esverdeada, compacta, apertando-se num tecido com manchas que escorreram até o limite da tarja. Viu-se enredado nos fios e quis fugir, mas a tarja o aprisionou nos seus braços. No fundo, lá no fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. “Sou o caçador?” Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Acordou com o próprio grito que se estendeu dentro da madrugada. Enxugou o rosto molhado de suor. Ah, aquele calor e aquele frio! Enrolou-se nos lençóis. E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendesse a mão, despertaria a folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!

Encontrou a velha na porta da loja. Sorriu irônica:

— Hoje o senhor madrugou.

— A senhora deve estar estranhando, mas...

— Já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho...

“Conheço o caminho” — murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado? Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

- “Não...” – gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.

(TELLES, in ROCHA, 2005, p.159).

- Sugestão de leitura do texto:

Para realização da primeira leitura o texto pode ser dividido em quatro partes e entregue a quatro alunos para que façam a leitura compartilhada. Após a primeira leitura, todos os alunos deverão receber uma cópia do texto para que se possa proceder à interpretação. O primeiro passo é compreender o enredo da narrativa, o que se passa na estória. Espera-se, desse modo, que o aluno consiga identificar as seguintes situações:

1. Foco narrativo: qual o ponto de vista do narrador da estória?
2. Participa dos fatos? Narrador personagem ou narrador em primeira pessoa?
3. Não participa das ações, apenas conta-os? Narrador observador ou narrador em terceira pessoa?
4. Não participa das ações, mas emite juízos de valor acerca das ações e dos personagens e conhece seus pensamentos? Narrador intruso ou narrador onisciente?

Observações:

I - O professor deverá explicar que no foco narrativo, o narrador, embora não participe das cenas, conhece o íntimo dos personagens, seus pensamentos, desejos, emoções;

II - O professor deverá explicar aos alunos que o ponto de vista do narrador influencia no modo como ele apresenta as ações e as características dos personagens, pois dependendo do acesso que temos às informações, compreendemos o mundo de modos diferentes. Assim o narrador, que apenas observa, seja em terceira pessoa ou em primeira, só pode narrar aquilo que compreende em relação ao que vê. Já o narrador onisciente, que conhece o

pensamento dos personagens, fará uma narrativa mais realista, possibilitando ao leitor tirar suas próprias conclusões a respeito dos personagens e da estória.

Questão:

No conto “A caçada”, como o ponto de vista do narrador influencia no modo como entendemos a estória? Nesse momento, professor deve solicitar aos alunos que releiam o texto em busca de pistas do foco narrativo. Espera-se, nesse caso, que os alunos comprovem com trechos do texto, e que se trata de um narrador observador, onisciente, capaz de saber não apenas as ações e falas dos personagens, mas também seus pensamentos e suas sensações.

Exemplos de trechos que justificam o foco narrativo:

a) “A velha não sabia agora se o homem se referia à tapeçaria ou ao caso que acabara de lhe contar.” – percepção do pensamento da personagem.

b) “O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! Em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...” – Percebe-se que não há travessão indicador de fala, logo compreende-se que o narrador transcreve o pensamento da personagem.

c) “Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder- lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão?” – Nesse trecho são narradas as sensações que a personagem sentia.

Os alunos devem compreender que o narrador guia o leitor por meio de descrições de ações, falas e pensamentos que o conduzem a imaginar os gestos e a vivenciar as emoções do personagem. Esse modo de narrar permite que o leitor visualize os fatos narrados pelo olhar da própria personagem, sem que seja influenciada pela visão particular do narrador.

Personagens – os alunos devem ser capazes de identificar quem são as pessoas envolvidas nas ações e o seu grau de relevância no desenvolvimento da estória.

1. Protagonista – personagem em torno da qual se desenvolvem as ações.
2. Antagonista – personagem que desenvolve ações contrárias à protagonista.

3. Personagens secundárias – atuam no entorno da estória, proporcionando o desenvolvimento das ações.

No conto “A caçada”, são apresentadas apenas duas personagens, as quais não são identificadas com nomes próprios. A primeira é apresentada apenas como “ele” e “o homem”, e quando há diálogos é chamado de “senhor”. A segunda personagem é identificada como “a velha”.

Questões:

I - A estória gira em torno de qual personagem? – O fato de o conto apresentar apenas duas personagens pode facilitar a identificação da relevância de cada uma delas na estória. O homem figura como personagem principal e a velha como personagem secundária.

II - Há antagonista nesta narrativa? – É provável que os alunos respondam que não há antagonismo na estória, pois a segunda personagem apresenta uma certa neutralidade em relação aos fatos. Assim, deve-se conduzir os alunos a identificar quais elementos conduzem a personagem ao desfecho final. O desenvolvimento da estória sugere um certo fatalismo, a atuação do destino no desenrolar dos fatos.

III - O que levou esse homem àquela loja de antiguidades? Coincidência ou destino? Deve-se considerar a opinião dos alunos. Logo no início do conto percebe-se que não é a primeira vez que ele está ali e que há um elemento em especial que o atrai para lá.

Leitura de trechos selecionados do conto em questão:

“Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda parede do fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

- Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.”

No trecho acima a tapeçaria parece exercer uma força de atração sobre o homem, o que a torna um elemento relevante no desenvolvimento do enredo.

O trecho seguinte sugere uma comunicação mítica entre a peça de tapeçaria e o homem, de modo que a outra personagem não é capaz de perceber:

“O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la. – Parece que hoje está mais nítida... – Nítida? – Repetiu a velha pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída. – Nítida como? – As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?”

Nesse momento percebe-se que a tapeçaria parece querer mostrar algo ao homem. Mesmo não sendo uma personagem, a tapeçaria tem grande influência sobre a personagem principal e para o desfecho da estória.

Ambientação ou espaço – lugar em que se desenvolvem as ações. No conto, ações narradas ocorrem principalmente em uma loja de antiguidades e, por fim, se funde no cenário pintado na tapeçaria, a floresta onde ocorreu a caçada.

Tempo – a narrativa se desenvolve em tempo cronológico, embora não seja narrado o início da estória.

Questão:

Em quanto tempo se passa o trecho da estória narrada no conto? Espera-se que os alunos percebam que tudo acontece de um dia para o outro. Apesar de o homem já ter ido à loja outras vezes, é a partir do início da narrativa que começam a ocorrer transformações em relação a sua visão das imagens pintadas na tapeçaria. Sabe-se que a personagem já tinha uma fascinação pela peça, mas é a partir desse dia que ela começa a entender os motivos desse fascínio.

Interpretação do texto – jogos literários.

Para a interpretação do texto pode-se realizar a releitura fragmentada, analisando e comentando os trechos lidos. O conto de Lygia Fagundes Telles apresenta uma temática mítica referente à reencarnação. E mais intrigante ainda é o fato de sugerir que a outra vida da personagem fora a de um animal selvagem. A ambientação é construída em tom sombrio, promovendo a ideia de coisas passadas, sugerindo uma mistura de vida e morte.

Leitura de trechos selecionados do conto em questão:

“A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou voo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas”.

A loja com cheiro de coisas velhas contrasta com a vida representada pela mariposa que, por sua vez, contrasta com o tom funesto, representado pelo quadro que mostra mãos decepadas. O homem que já frequentava aquele lugar por se interessar por uma velha tapeçaria, naquele dia começa a percebê-la mais nítida, percebe detalhes que o fazem sentir-se familiar à cena pintada.

“– Parece que hoje está mais nítida... [...] – As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela? [...] O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! Em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...”

Nesse momento o leitor começa a receber pistas de que algo estranho está por acontecer, a mão tremula, a impressão de já ter vivenciado a cena dão à estória um ar de suspense, aguçando a curiosidade do leitor quanto ao que está por vir.

A partir da leitura desse trecho do conto o professor deverá perguntar aos alunos se eles já vivenciaram situação semelhante, e se sentiram a estranha sensação de conhecer algo ou alguém e não lembrar de onde ou quando.

O trecho seguinte apresenta uma descrição da imagem pintada na tapeçaria:

“Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir- lhe a seta”.

Questão:

A descrição, acima apresentada, revela olhar do narrador ou do personagem?

Espera-se que os alunos percebam que o narrador, ao contar no parágrafo anterior os pensamentos da personagem, deixa-a de lado e passa a fazer sua própria descrição daquilo que vê na tapeçaria, inclusive emitindo sua opinião quanto a aparência de um dos caçadores: “Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes”.

No parágrafo seguinte:

“O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano”.

Questões:

I - Qual seria a razão para o homem respirar com esforço?

II - O que ele poderia estar sentindo?

Espera-se que os alunos, ao relacionarem o homem à caça, compreendam que ele já começava a sentir as sensações que o animal sentia, talvez pelo cansaço na tentativa de fuga do caçador.

III - E as manchas na folhagem que o homem via, seriam parte da pintura, delírio ou marcas de desgaste da tapeçaria como ele mesmo sugeriu?

Esse trecho produz um tom enigmático no conto, e, portanto, não há uma resposta precisa para a pergunta. Assim, as respostas dos alunos devem ser consideradas, desde que apresentem suas justificativas.

A contemplação continua e novas revelações surgem:

“— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...”.

O homem identifica que a seta havia sido disparada, o que justificaria as manchas que ele havia visto nas folhagens e na touceira onde a caça se escondia.

Questões:

I - Então poderíamos dizer que nesse momento a caça já estava ferida?

II- A dificuldade na respiração não seria apenas cansaço, mas consequências da ferida em seu corpo?

Nesse caso, são possibilidades aceitáveis ou refutáveis, que dependerão da compreensão e olhar dos alunos para o texto.

As lembranças turvas lhe traziam certezas e sensações, mas lhe faltava a clareza das ações e do momento em que tivera presenciado tal cena.

“Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder- lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual?”

A certeza em conhecer a cena e a dúvida acerca de quando e como a conhecedora tirava-lhe a paz, causando-lhe tamanha ansiedade ao ponto de suas mãos transpirarem excessivamente.

“Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro?”

Ao compreender que fizera parte da caçada, o homem sentiu certo alívio, mas, ao mesmo tempo, lhe veio uma sensação ruim que o fez duvidar se teria sido o caçador, pois sentiu como se o sangue que impregnava as folhagens também estivesse sobre ele.

É imprescindível mostrar aos alunos o modo como o narrador confirma uma informação que antes tinha deixado incerta. Ao sentir que estava em paz, o homem também percebeu este sentimento estava impregnado dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem, reconhecendo que as manchas vistas pelo homem eram realmente sangue. Ao supor que não fora o caçador, o homem pensou que poderia ter sido a pessoa que pintou a tapeçaria, mas de todo modo mais uma coisa lhe intrigava: “Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?”

Nesse momento o professor deverá perguntar aos alunos quais motivos eles dariam para o fato de o homem detestar caçadas.

Espera-se que, ao conhecer o desfecho da estória, na qual se confirma que o homem fora a caça, os alunos logo compreendam que esse era um sentimento que brotava de seu inconsciente, pois, embora até o momento não soubesse, já havia sido caçado, razão plausível para se detestar caçadas.

A ansiedade se acentuava ao ponto de lhe causar náuseas, buscava alternativas que justificassem sua familiaridade com a peça de tapeçaria, se apenas a tivesse visto em outra ocasião. Mas seus instintos o levavam para dentro da cena:

“...não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, encravado no cenário!”

Quando ele finalmente consegue sair da loja, as sensações e a imagem da tapeçaria lhe acompanham:

“Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma

marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? “Que loucura!...”

Percebe-se na personagem uma mistura de fantasia e realidade, passado e presente. Ele parece continuar sentindo as sensações vividas pela caça, por isso estava ofegante, corpo dolorido e pálpebras pesadas. Por outro lado, tinha a consciência do ser humano que era, que sabia que a ansiedade que sentia não o deixaria dormir. Mas, de certo modo, já tinha dificuldade em distinguir entre o que era real e o que era influência de sua fixação pela tapeçaria.

Como já comentado anteriormente, mais uma vez deduz-se que a tapeçaria exercia uma força de atração sobre o homem de modo que já não podia fugir dela.

“Vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, o nariz achatado na vitrina, tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo”.

Nesse momento, o professor deverá perguntar aos alunos o que eles pensam que acontece entre o homem e a tapeçaria, e se foi apenas sua ansiedade em desvendar o mistério que o trouxe inconscientemente à loja, ou há algo sobrenatural o conduzindo?

As respostas dos alunos devem ser consideradas, desde que apresentem suas justificativas.

Quando chegou em casa e depois de alguns momentos de inquietação, o homem finalmente consegue dormir, mas a cena da tapeçaria transporta-se para seus sonhos no qual teve uma revelação a qual não quis aceitar.

“No fundo, lá no fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. “Sou o caçador?” Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Nesse momento, já se pode compreender que ele havia sido a caça, mas como era um sonho não se podia afirmar. No parágrafo seguinte infere-se um estado de negação, no qual o homem não quer aceitar ter sido a caça daquela caçada:

“E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendesse a mão, despertaria a folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!”

Primeiro ele tenta justificar sua familiaridade com a peça, colocando-se como o artesão que a trabalhou, mas, por fim, tenta convencer-se que tudo não passava de um delírio seu, que aquela era apenas uma peça comum e que, ao destruí-la, cessariam seus delírios.

“Ao retornar à loja, sentiu-se novamente atraído pela peça, ela o intrigava, exalava odores e parecia naquele momento está guiando-o para dentro de sua paisagem. “Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna”.

Nesse momento, a tapeçaria parece exercer total poder sobre o homem, que mesmo querendo retroceder foi “engolido” por ela. A partir de então, a fantasia e a realidade parecem se fundir e, embora saiba-se que o homem está na loja de antiguidades, o cenário que se sobressai é a floresta na qual ocorrera a caçada.

“Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho”.

O professor deverá comentar com os alunos que esse momento se passa apenas na imaginação do personagem e que, com certeza, se a velha estivesse vendo suas ações naquele momento, não as poderia compreender. É durante esse momento de devaneio que ele mais uma vez teme ter sido a caça.

“Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?...” Teve mais um breve momento de lucidez “Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço.” Mas novamente voltou ao estado de alucinação “Vertia sangue o lábio gretado. Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor! “Não...” – gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.”

Questão:

I - O que vocês consideram que aconteceu: a personagem morreu ou apenas vivenciou as sensações de sua vida como animal e depois voltou ao estado normal?

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A aplicação da proposta e análises dos dados foram dispostos do seguinte modo: Etapa 1 – etapa diagnóstica para levantamento de dados sobre os alunos seus gostos e hábitos de leitura. Etapa 2 – leitura e análise dos textos na perspectiva da sequência básica proposta por Cosson (2016). Nessa etapa é apresentado o passo a passo das leituras realizadas, as produções e proposições dos alunos.

Etapa 1 – diagnóstica:

Nessa etapa participaram 21 alunos.

Com o objetivo de conhecer os gostos e hábitos de leitura dos alunos foi aplicado um questionário contendo 23 questões, entre objetivas e subjetivas. Essas questões ajudariam a compreender como os alunos avaliavam as aulas de leitura, o que costumavam ler, o que acreditavam que fosse literatura, como avaliavam a importância da leitura, se a leitura tinha algum valor ou importância em suas vidas etc.

Quando perguntados se tinham hábitos de leitura, 14 dos 21 participantes responderam afirmativamente, como mostra o seguinte gráfico:

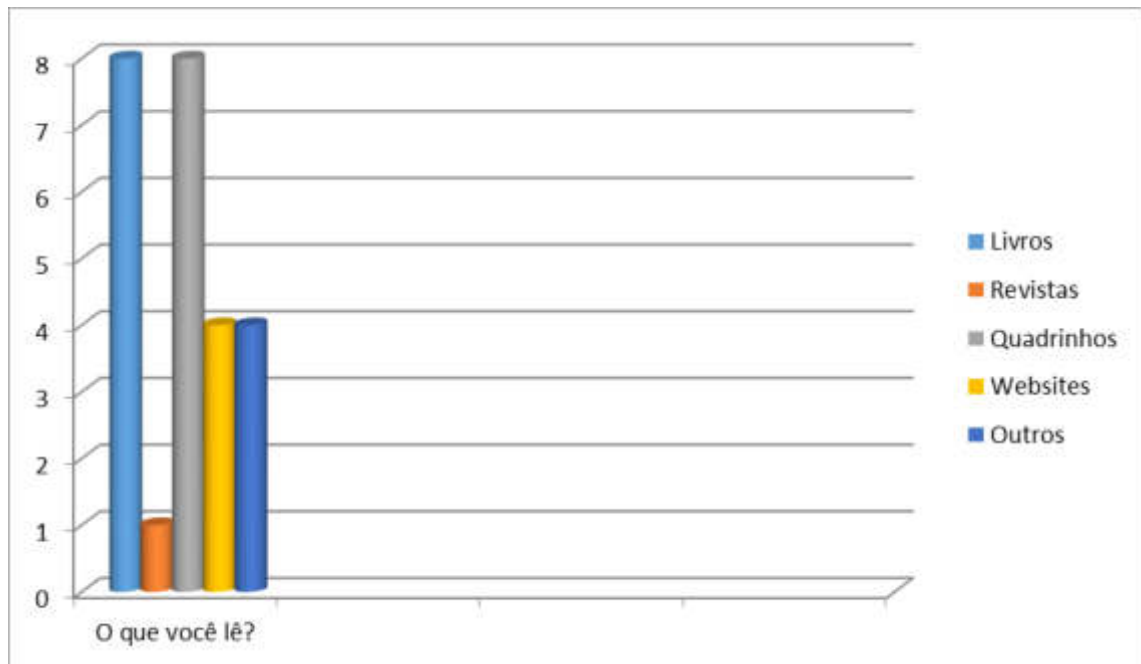
Figura 1: Hábito de leitura



Fonte: Própria (2019)

Aos alunos que afirmaram ter o hábito de ler, foi perguntado: “O que você lê? Entre as possibilidades apontadas, os alunos poderiam indicar mais de uma alternativa. Assim, 8 apontaram histórias em quadrinho, 8 livros, 4 apontaram websites, apenas 1 apontou revistas e 4 indicaram outros. Veja o gráfico.

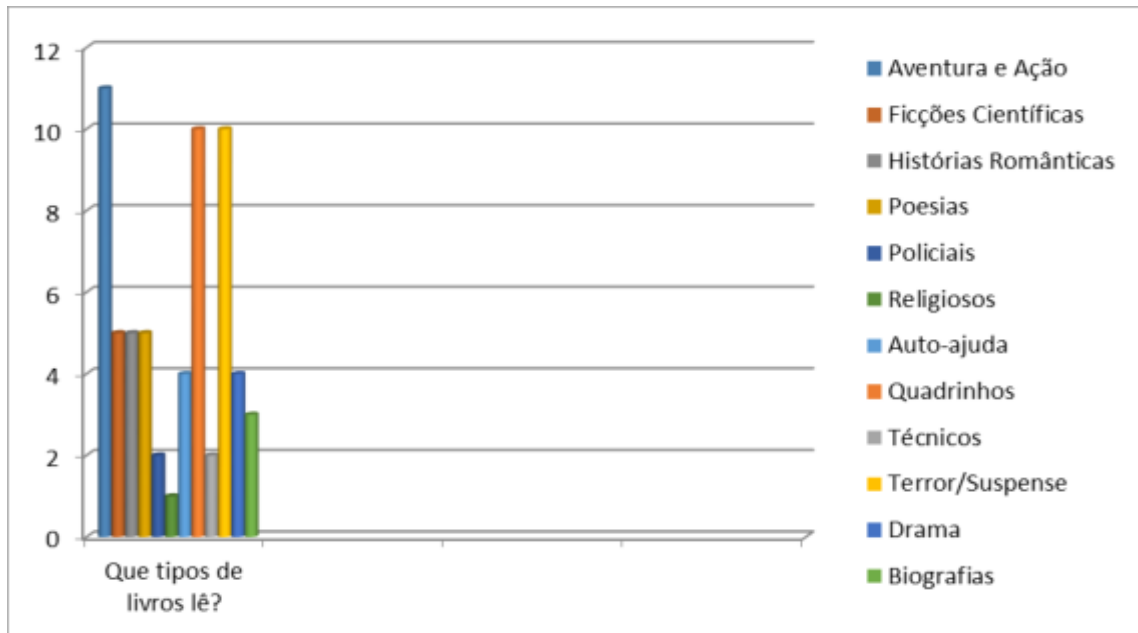
Figura 2: Materiais de leitura



Fonte: Própria (2019)

Aos alunos que respondessem que costumavam ler livros, foi perguntado: “Que tipos lê?” A essa pergunta parece ter havido uma incompreensão por parte dos alunos, pois mesmo os que não haviam indicado livros responderam, de modo que, praticamente todas as opções foram indicadas pelos alunos, em maior ou menor proporção, como disposto no gráfico abaixo:

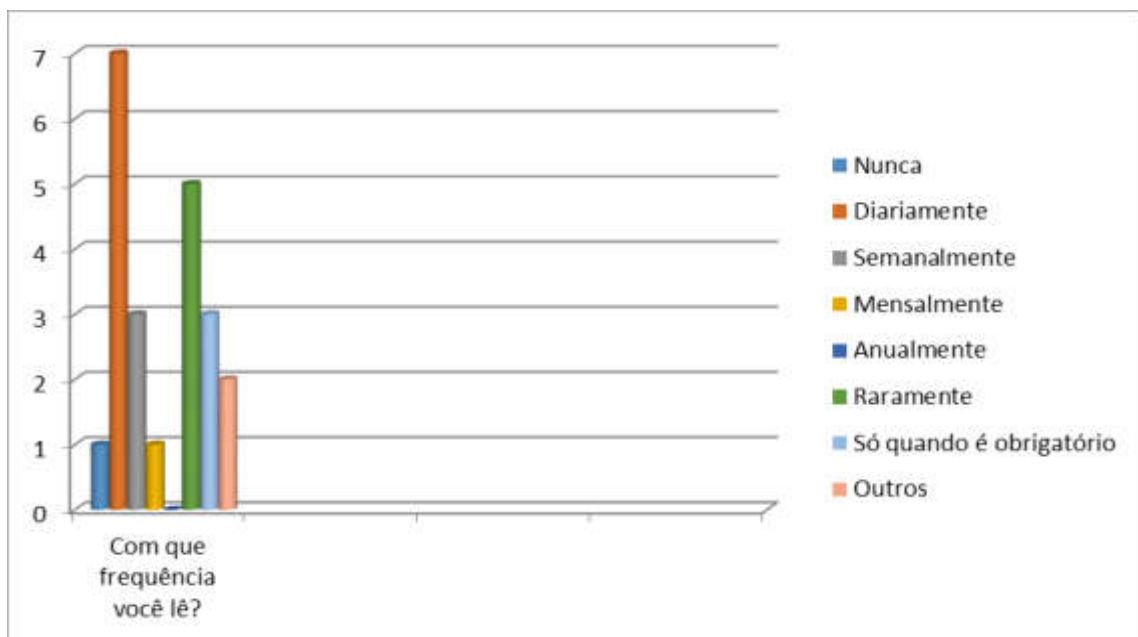
Figura 3: Conteúdo dos livros



Fonte: própria (2019)

Sobre a frequência com que liam foram apresentadas as seguintes alternativas: “nunca, diariamente, semanalmente mensalmente, anualmente, raramente, só quando é obrigatório e outro”. O gráfico a seguir mostra as respostas dadas pelos alunos:

Figura 4 – Frequência de leitura



Fonte: própria (2019)

Algumas respostas dadas a esse item geraram dúvidas sobre o que alguns alunos consideram hábito de leitura, pois, de acordo com o dicionário AURÉLIO, hábito é uma “disposição adquirida pela repetição frequente de um ato” (AURÉLIO, 2001, p.359). Alguns alunos que haviam respondido afirmativamente quanto a ter o hábito de ler deram respostas como “de vez em quando”, “raramente”, “só quando é obrigatório”.

Quando perguntados: “Para você a leitura é, acima de tudo:”, as respostas dos alunos variaram entre leitura por prazer, leitura como meio de aprendizagem e leitura como atividade meramente recreativa, que eles classificaram como passatempo.

Quando perguntados se gostavam dos momentos de leitura realizada na escola, apenas 1 dos alunos afirmou não ter apreço, satisfação. No entanto, quando perguntados sobre o que mais gostavam nessas aulas, a maioria dos alunos não respondeu, e quando arriscaram alguma resposta, afirmaram, de forma genérica: “o momento em que o professor lê e/ou realiza a leitura compartilhada; o fato de as histórias serem legais etc. Esses dois itens do questionário se referiam a todas as experiências de leitura na trajetória escolar, e tinham como objetivo conhecer o olhar do aluno em relação ao papel e à influência do professor enquanto mediador de atividades pedagógicas. No entanto, o contraste entre as respostas dadas pelos alunos não ofereceu informações claras, pois, embora sustentassem que apreciavam os momentos de leitura, eles não souberam ou não quiseram explicar o que consideravam mais interessante nesses momentos, ou, ainda, responderam, de maneira inconsistente, o que impossibilitou mensurar a veracidade de suas respostas.

Cumprе salientar que a ausência de respostas dos alunos pode estar relacionada à ausência de momentos significativos, o que, conseqüentemente, impediu-lhes que fizessem uma descrição precisa, adequada. A citação da leitura compartilhada (referência a um momento em que cada aluno lê um trecho do texto) e a leitura feita pelo professor são indícios de práticas rotineiras e que pouco contribuem para a formação de leitores.

Em relação ao que entendem o que seja a Literatura, alguns disseram não saber ou deixaram em branco, outros deram respostas previsíveis como: “é uma forma de aprender coisas novas”. Entre os que deram respostas mais coerentes, citaram como respostas alguns gêneros literários como romance, contos, fábulas, novela, poema e cordel. Há que se considerar, ainda, que definir literatura não é uma tarefa fácil nem para os estudiosos da área. No entanto, não se buscavam respostas

complexas e elaboradas, mas apenas mensurar o nível de familiaridade dos alunos com o vocábulo. Apesar de alguns terem dito não conhecer nada a respeito, cerca de 70% deles demonstrou ter uma noção sobre o assunto, ao citarem alguns gêneros literários.

Ainda na etapa diagnóstica, foi proposto um momento de leitura no qual fosse possível observar a receptividade dos alunos em relação ao gênero lírico bem como identificar as estratégias de leitura que eles já possuíam e que utilizariam para atribuir sentido ao texto. Foi entregue aos alunos, em papel impresso, o texto “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, com a instrução para que fizessem uma leitura silenciosa. Quando todos terminaram a leitura silenciosa, foi indagado se o texto escolhido, porventura, era conhecido, e se já haviam lido outro texto do mesmo autor. Assim, dos 17 alunos participantes, nesse momento, apenas 3 conheciam o texto, mas desconheciam o autor e a sua obra.

Para continuar a atividade, foi realizada uma breve apresentação do autor e do poema, informando a todos os alunos sobre a grande contribuição de Carlos Drummond de Andrade para a literatura brasileira, a razão da escolha do texto para a execução da atividade proposta, e, principalmente, mostrar quão célebre era o texto que tinham lido em sala de aula.

Uma sondagem direta foi feita para saber das impressões dos alunos sobre o texto, e o que haviam compreendido a partir da leitura. Poucos alunos se manifestaram, dos quais surgiram os seguintes comentários como: “eu entendi que no meio do caminho tinha uma pedra que atrapalhava a passagem”; “não tem muito sentido, pois só repete a mesma coisa”; “parece que essa pedra tem o sentido de algo que atrapalha, é como se a pessoa tivesse problemas na vida”. Indagou-se, ainda, quais motivos eles dariam para justificar o fato desse texto ser tão importante na literatura. As respostas foram sumárias e vagas, e vindas dos mesmos alunos, que já haviam se manifestado antes, como “o fato de o autor ser famoso”; “as pessoas que estudam literatura devem entender o que significa”; “porque os textos antigos são importantes”, repetindo, na verdade, frases clichês e cristalizadas.

Aproveitando a citação do aluno, que disse que os estudiosos deviam encontrar algum sentido no texto, foi solicitado a todos em sala de aula que agissem como tal e analisassem o texto em busca de algum sentido, pedindo que considerassem vários aspectos do texto como a organização dos versos, a seleção de palavras e os sentidos

que pudessem expressar; a relação com a vida humana, a sensação sentida no momento da leitura etc.

Como suporte de pesquisa foram disponibilizados alguns dicionários de língua portuguesa. O resultado de suas investigações deveria ser anotado ao lado do texto que haviam recebido. Essa atividade teve por objetivo conhecer o nível de interesse dos alunos para buscar compreender um texto, e se já dispunham de alguma estratégia de leitura, além de aguçar a imaginação a respeito do texto literário. Alguns alunos disseram apenas não ter nada a comentar enquanto outros realizaram seus apontamentos.

Após a realização da análise pelos alunos, foi feita a socialização sobre o que haviam identificado no poema. Dentre as estratégias utilizadas por eles, para dar significado ao texto, pôde-se destacar: a busca no dicionário do significado das palavras “retinas” e “fatigadas”; a conferência de um significado para as palavras “caminho” e “pedra”; a justificação e a repetição dos versos, afirmando que é algo permitido em poemas. A atividade foi protagonizada e encerrada pelos alunos sem a intervenção ou com os comentários da professora.

Os dois momentos da etapa diagnóstica permitiram conhecer um pouco melhor a realidade na qual se iria intervir, o que possibilitou a elaboração de estratégias, que pudessem favorecer o desenvolvimento dos alunos. Acredita-se que o fato de os alunos terem respondido positivamente a questão referente ao hábito de leitura demonstra que, embora isso não corresponda totalmente à realidade, eles consideram este um hábito importante, e ficaram constrangidos ao afirmarem que não o praticavam. Além disso, o empenho deles, no momento da análise do poema, mostrou que eles têm interesse nesse tipo de atividade.

Etapa 2 – Leitura e análise de textos na perspectiva da sequência básica de Rildo Cosson.

Texto 1: “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Embora esse texto tenha sido utilizado na etapa diagnóstica, sua leitura não contemplou o processo de mediação do professor, já que o objetivo era conhecer as estratégias que os alunos desenvolveriam para sua compreensão. Dessa forma, o texto foi retomado para que a interpretação fosse realizada na perspectiva do texto enquanto produção estética e artística, na qual elementos textuais e linguísticos

interagem a favor da produção de sentidos, num processo de significação que ocorre de dentro para fora do texto.

1º Momento: Motivação.

De acordo com Cosson (2016, p. 77) “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro”. Nesse caso, o trabalho não seria com um livro, mas com um texto, o que não mudaria a função e o objetivo da atividade. Nesse momento, foi entregue aos alunos uma folha de papel em branco e, então, foi solicitado que eles escrevessem uma frase na qual contivesse algo interessante que houvesse acontecido com eles, algo que pudesse ser compartilhado com a turma. Como exemplo, foram escritas no quadro de giz algumas frases ilustrativas. Quando as frases estavam prontas, foi solicitado que eles as reescrevessem, invertendo as partes constitutivas, assim, o que estava na segunda parte da frase deveria ir para o começo e a primeira parte para o final. Posteriormente, eles deveriam escrever somente a segunda parte da frase e, por fim, a primeira frase novamente. Essa atividade permitiria que os alunos percebessem uma das estratégias utilizadas no poema de Drummond, no qual uma mesma frase se repete, tendo sua ordem alterada em alguns versos. Como o poema “No meio do caminho” já havia sido lido pelos alunos em um momento anterior, esperava-se que eles recordassem do texto ao realizarem esta atividade. Após a produção deu-se início à socialização, na qual cada aluno leu o texto que havia produzido. Como o esperado, os alunos remeteram suas produções ao poema acima referido.

2º Momento: Introdução.

Esse é o momento da sequência em que são apresentados autor e obra¹. Com auxílio de um projetor multimídia, foi apresentada aos alunos uma breve biografia de

¹ Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 1902. Foi funcionário público e jornalista. Dedicou-se à literatura por prazer. Escreveu prosa e poesia. Na primeira categoria, os textos compreendem contos, crônicas e crítica literária. Em sua juventude, ligou-se ao movimento modernista brasileiro; e, a partir de sua inserção no referido movimento, pôde desenvolver sua literatura ímpar, tornando-se, portanto, um dos maiores poetas da literatura nacional. Seu poema “No meio do caminho” foi muito criticado quando veio a público. O poema, de dez versos, repete, de propósito, sete vezes as palavras “tinha” e “pedra”, e seis vezes as palavras “meio” e “caminho”. Isto foi julgado escandaloso à época, em 1992. Esse poema já havia sido traduzido para 17 línguas.

Carlos Drummond de Andrade e um resumo da crítica acerca do poema, desde que fora publicado pela primeira vez.

3º Momento: Interpretação.

O terceiro momento da sequência, proposta por Cosson (2016), é a leitura. No entanto, sua proposta baseia-se na leitura de uma obra completa.

Na proposta de intervenção apresentada e analisada, foram trabalhados somente os textos curtos, que não demandavam tempo de leitura extraclasse, o que possibilitou que o momento da leitura e da interpretação fossem realizados conjuntamente. Como os alunos já conheciam o texto, foi realizada uma breve releitura do poema, procedendo-se à interpretação.

A título de recordação para os alunos, foram lidas algumas das interpretações que eles mesmos haviam elaborado na etapa diagnóstica. Considera-se este momento o principal na proposta de intervenção, a qual tinha como objetivo conduzir os alunos à compreensão de textos literários, nos quais eles considerassem e reconhecessem a literatura como um dos canais de representação da Arte, e, portanto, uma das formas de expressão humana, que se realizada através da língua. Assim, eles deveriam se certificar de que, se o escritor literário fosse um pintor, ele usaria as palavras para dar cor e forma à sua obra, e a imagem produzida seria o humano. Apesar disso, Barthes (2013, p. 19,) referindo-se aos saberes que demandam da literatura, afirma que “ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”, logo a imagem produzida pela literatura seria os próprios homens.

Além disso, pretendia-se que os alunos construíssem um novo olhar em relação ao texto literário, admitindo a pluralidade de sentidos de modo que até o vazio fizesse sentido, pois, sendo a literatura subjetiva e simbólica, é necessário que se desenvolva um olhar como tal, capaz de visualizar no tudo o nada, e no nada o tudo. Dessa forma, os alunos foram orientados que considerassem as possibilidades dos sentidos do/no texto, apreendendo-os e permitindo a compreensão a partir de suas experiências através da leitura.

Segue, abaixo, o poema de Carlos Drummond de Andrade utilizado para as atividades:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 1992, p. 196)

Primeiro passo:

Análise da organização textual.

Indagou-se, primeiramente, aos alunos o que eles podiam comentar sobre a organização estrutural do texto. Os alunos afirmaram que o texto se organizava em versos e estrofes. Duas estrofes, a primeira de quatro versos e a segunda de seis versos. O fato de em cada estrofe ter um verso bem menor que os outros não foi percebido pelos alunos.

Esse primeiro passo tinha como objetivo chamar a atenção dos alunos para o gênero textual/literário que iriam estudar, esclarecendo que tais características indicavam que se tratava de um poema. Foi perguntado, ainda, o que poderia significar os versos menores do poema, e que sentido produziam. Um aluno sugeriu que os versos menores serviriam para que o leitor pudesse respirar, pois, após a leitura ininterrupta dos versos maiores, produz certo cansaço na voz. Para aguçar a

percepção dos alunos, foi solicitado a eles, também, que observassem os versos superiores e inferiores em relação ao verso menor, e identificassem o que a relação entre as dimensões deles sugeriam.

1ª estrofe

“Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra”

2ª estrofe

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho

O objetivo se constituiu em provocar nos alunos a percepção da ideia principal do poema, sendo repetida, através da disposição das palavras, uma vez que o tamanho do verso menor é praticamente a metade dos outros versos, o que sugere “meio do caminho” e termina com a palavra “pedra”, completando, assim, o verso “No meio do caminho tinha uma pedra”.

O sentido produzido através da organização das palavras no texto sugere o que Barthes (2013, p.20) chama de encenação da linguagem inerente à literatura, “porque ela encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita”. Na mesma perspectiva, Candido afirma:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam uma maneira de organizar a matéria, e enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente (CANDIDO, 2017, p.179).

Dessa maneira, ao ler um texto literário, não se pode esperar somente o que está dito em palavras, mas também o que essas palavras, num movimento teatral, sugerem aos nossos sentidos.

Uma questão pertinente foi formulada aos alunos: qual seria, então, o sentido implícito na inversão das posições das frases “No meio do caminho/tinha uma pedra/ Tinha uma pedra/no meio do caminho”? Os alunos poderiam interagir entre si e compartilhar suas ideias em relação ao problema proposto. Algumas sugestões foram apresentadas, indicando que essa inversão seria uma forma de repetir a ideia de meio do caminho e da pedra, pois o verso é quebrado ao “meio” e a metade do primeiro verso termina com a palavra caminho e o segundo termina em pedra. Assim, a quebra

do verso traz a ideia de meio e as palavras caminho e pedra, na metade do verso, completam o sentido de “No meio do caminho tinha uma pedra”.

Segundo passo: Análise do conteúdo

Nesse momento, procurou-se analisar quais sentidos poderiam ser depreendidos do conteúdo do poema. Com o objetivo de sugestionar a imaginação dos alunos, foram apresentadas, por meio de projetor multimídia, algumas imagens de pedras no meio de caminhos. Questionou-se aos alunos que efeitos poderiam ter uma pedra no meio do caminho. A primeira imagem apresentada era de uma pequena pedra em meio a um largo caminho. Aquela pedra não atrapalharia ninguém a não ser que, por distração, se, ao pisá-la, intencionalmente ou não, algum incômodo poderia ser sentido.

A segunda imagem mostrava uma pedra um pouco maior, mas que, dependendo do modo como se passasse por aquele caminho, não geraria grandes incômodos, e um pedestre ou um motociclista passaria sem problemas. Por exemplo: um automóvel pequeno demandaria um grande esforço, mas conseguiria passar. Já um automóvel de grande porte teria a passagem impossibilitada.

A terceira imagem era de uma pedra enorme fechando todo o caminho. Essa pedra, com certeza, causaria grandes dificuldades para qualquer um que tentasse passar por aquele caminho. Então, perguntou-se aos alunos que sentidos poderiam receber a palavra “pedra” no poema. Os apontamentos que eles listaram assinalavam para o mesmo sentido: de uma impossibilidade, um atrapalho; um problema a ser enfrentado. Em seguida, mais uma pergunta importante para a atividade: quanto ao “caminho”, quais seriam os sentidos possíveis? Uma aluna respondeu prontamente que o caminho significava a vida, “pois em nossas vidas encontramos dificuldades”, disse ela. Esclareceu-se aos alunos que a resposta da colega era muito coerente, mas que poderia haver outros sentidos, como um projeto que se faz e precisa seguir o objetivo proposto, uma meta que se propõe, um determinado período da vida etc.

Dando continuidade, em relação ao primeiro verso da segunda estrofe “Nunca me esquecerei desse acontecimento”, foram feitas as seguintes perguntas: vocês conseguem imaginar qual daquelas pedras que nós vimos o eu lírico do poema enfrentou? Qual pedra marcaria para sempre a vida de uma pessoa? Já que ele diz “nunca me esquecerei”. Os alunos rapidamente compreenderam que se tratava de

uma grande “pedra”, uma grande dificuldade, pois um problema facilmente superado não ficaria marcado na memória.

Por fim, foi observado o segundo verso da segunda estrofe “Na vida de minhas retinas tão fatigadas”, buscando depreender dele os sentidos possíveis. Na etapa diagnóstica, os alunos já haviam atentado para esse verso, buscando o significado de “retina” e “fatigadas”. Então, foi solicitado aos alunos que tentassem imaginar em que/quais situação/situações as retinas podem ficar fatigadas. A idade foi a causa apontada pelos alunos que se manifestaram. Sem refutar a resposta que eles deram, foram abordadas outras situações que poderiam fatigar a retina, como o ato de fixar por muito tempo em uma mesma imagem, olhar fixamente para a luz, a escuridão acentuada etc.

Durante a leitura do poema, o processo de compreensão dos alunos foi observado, pois, como afirma Goulemot (2001, p.108), “ao se considerar que o texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura”.

Para finalizar foi feita a retomada de toda análise textual, que buscou esclarecer e, principalmente, fixar a ideia de que os sentidos presentes no texto literário não se produzem apenas pelo que dizem as palavras, mas pelo que elas remetem ou sugerem, e que a própria disposição do texto pode gerar significados.

Texto 2: “Desistência”, de Maria Dinorah.

Esse texto foi escolhido pela simplicidade da linguagem, a temática marcante, e o jogo fonológico que, por sua singularidade e riqueza, apresenta várias sugestões de sentido.

1º Momento: Motivação.

Com o objetivo de descontrair e atrair a atenção para as atividades posteriores, a motivação funciona como uma espécie de elo entre professores e alunos, de modo que, ao envolver o aluno, esse elemento produz neles a predisposição necessária para interagir durante as atividades.

Divididos em grupos foi entregue aos alunos um quebra-cabeças, mas não receberam a imagem base. O desafio era promover uma pequena competição para ver o primeiro grupo a terminar a tarefa de montagem para, então, ganhar uma

pequena premiação. O quebra - cabeças era formado por uma imagem de uma criança em meio a um lixão. Um dos objetivos da motivação era o de propiciar aos alunos um momento de entretenimento sem fugir dos objetivos de aprendizagem, por isso foi escolhida uma imagem que fizesse relação com o poema, e que, de certo modo, causasse impacto significativos nos alunos. Ao se montar um quebra - cabeças espera-se formar uma bela imagem, de modo que o contrário disso lhes causaria estranhamento.

2º Momento: Introdução.

Foi realizada a apresentação da biografia da escritora Maria Dinorah². Com uso de projetor multimídia, foi exibido aos alunos uma breve trajetória da escritora e suas principais obras. Foi anotado no quadro de giz os dados da fonte para que os alunos, caso se interessassem sobre a artista e sua produção, poderiam acessar o endereço do site, que disponibiliza informações sobre a escritora, no qual é possível realizar a leitura de alguns de seus títulos.

3º Momento: Leitura e interpretação

Momento de desvendar os segredos do texto e ativar a imaginação. Nesse momento, as memórias, as experiências e os sentimentos dos leitores são ativadas em favor da compreensão do texto.

² Maria Dinorah Luz do Prado nasceu em 13 de maio de 1925 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foi professora e escritora de literatura infanto-juvenil. Seu primeiro livro, intitulado "Alvorecer", foi lançado em 1944. Dentre suas várias obras estão os livros "A Fábrica das Gaiolas", "Solidão e Mel", "Uma e Una", "Barco de sucata" e "Geometria de sombra". Foi premiada pela Associação Paulista de Críticos de Arte, em São Paulo, pelos livros "Os melhores de 1975" e "O macaco Preguiçoso". Em 1982, recebeu o prêmio Guararapes, da União Brasileira de Escritores/SP, por "A Fábrica das Gaiolas", "Solidão e Mel", "Uma e Una". Em 1989, foi a primeira mulher homenageada pela Câmara Rio-grandense do Livro, por ocasião da XXXV feira do livro de Porto Alegre. Em 1992, recebeu os prêmios Jabuti e Jorge de Lima pela obra "Geometria de sombras". Em 1996, participou e foi premiada no Concurso Internacional de Poesia pela Instituto Jean Piaget, em Portugal. A escritora faleceu em 15 de dezembro de 2007 em sua cidade natal. O poema "Desistência" foi publicado em 1986, no livro "Barco de Sucata". No site <http://mariadinorah.com.br/> é possível conhecer sua trajetória de vida, suas obras e publicações, ler o livro virtual e acessar alguns de seus poemas.

DESISTÊNCIA

O menino Tonho
 mexendo no lixo
 achou um sonho
 e pôs-se a sonhar.
 Com queijo de nuvens,
 bolachas de estrela,
 pastéis de luar.
 O sonho era duro
 e estava mofado.
 E ele desistiu
 de sonhar acordado.

(BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015, p.27).

A professora procedeu, inicialmente, à leitura oral do poema e, em seguida, solicitou que os alunos, individualmente, anotassem em seus cadernos os apontamentos que julgassem necessários, percebidos a partir da leitura do poema.

As análises prévias dos alunos deveriam considerar aspectos estruturais, organização de versos e palavras, jogos sonoros, imagem de mundo, sentido das palavras, dos versos e o sentido geral.

O poema de Maria Dinorah traz à luz o problema dos famintos de nossa sociedade; pessoas que retiram sua alimentação do lixo, representado no poema por uma criança. Ela aborda a temática, de modo poético, utilizando-se dos jogos sonoros, das rimas e das aliterações. A poeta faz uso de palavras simples, de construções que remetem ao imaginário infanto-juvenil, mas com um enorme valor simbólico. A menção à problemática social no poema ratifica a fala de Candido quando diz

[...] devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão de mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor (CANDIDO, 2017, p. 182).

Desse modo, compreende-se que o texto literário traz em si diversos conhecimentos, sejam eles explícitos ou implícitos, intencionais ou não, os quais não devem ser ignorados. Isso não implica que a leitura desses textos deva se centrar na

temática ou nos conteúdos expostos, mas que sejam exploradas as diversas possibilidades de interpretação, sejam ligadas aos próprios processos literários ou a multiplicidade de conhecimentos de mundo.

Os registros feitos pelos alunos foram satisfatórios tanto do ponto de vista da percepção dos elementos poéticos empregados no poema quanto da criatividade e imaginação que aplicaram em suas análises. Dentre seus apontamentos, surgiram o gênero e estrutura do texto, indicando o texto como um poema escrito em uma única estrofe de onze versos. A presença de rimas foi um item bastante apontado pelos alunos e identificadas nas palavras – Tonho/sonho; sonhar/ luar; mofado/acordado, o que confere ritmo e sonoridade ao texto. Os alunos identificaram, ainda, a ordem e como ocorrem as rimas, que não são simétricas, sendo o primeiro par em versos alternados, e o segundo par, separado por dois versos, e o terceiro, novamente alternado.

Assim, forma e conteúdo se fundem num todo organizado, ao passo que a forma, como está organizada, confere movimento ao texto enquanto seu conteúdo produz certos sentimentos e emoções, e ainda conduz à reflexão.

Candido (2017, p.180) considera que a forma e o conteúdo de um texto literário são complementares e dependentes na produção de sentido, de modo que afirma: “[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem” e complementa “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido a coerência mental que pressupõe e que sugere”. Essas afirmativas sugerem que, se esse mesmo texto fosse organizado de outra forma, suas propriedades significativas poderiam ser perdidas, embora o conteúdo permanecesse, o que justifica a dependência entre forma e conteúdo.

A indicação do triplo sentido para a palavra “sonho” no trecho “O menino Tonho/ mexendo no lixo/ achou um sonho/ e pôs-se a sonhar” foi apontada por mais de 50% dos estudantes, a qual poderia significar: sonho – pão de formato arredondado com recheio doce; fenômeno psíquico de caráter fantasioso que ocorre durante o sono; aspiração por algo.

O primeiro sentido, dado à palavra, é referente ao pão/alimento, já que o menino estava mexendo no lixo, procurando algo para comer. Mas, em seguida, é dito que ele “pôs-se a sonhar”. O texto poético traz a seguinte indagação: teria aquele pão

dado uma nova esperança para aquele garoto voltar a ter aspirações de vida ou ele caiu no sono e sonhara com “nuvens em forma de queijo”, “bolachas em forma de estrelas” e “pastéis com aparência de lua”? “Com queijo de nuvens/ bolachas de estrela/ e pastéis de luar”. E, novamente, a palavra sonho aparece no oitavo verso do poema: “o sonho era duro”, e, da mesma forma, a triplicidade de sentidos da palavra permanece. Novas indagações são suscitadas: o pão estaria duro? Seria a fantasia com comidas difícil demais para alguém faminto? Ou suas aspirações lhe pareceram difíceis demais para conquistá-las? Assim, os sentidos da palavra se entrelaçam e se libertam numa constante encenação da linguagem.

Essas possibilidades foram apresentadas para a apreciação dos alunos a fim de que eles pudessem considerar a multiplicidade de sentidos que o texto literário possibilita. Nos versos “O sonho era duro/ e estava mofado/ e ele desistiu/ de sonhar acordado”, a palavra mofado pode remeter tanto ao pão propriamente dito quanto às expectativas do menino, que se encontrava com suas esperanças “mofadas”, tendo que encontrar comida no lixo. Essa falta de expectativas o levou à desistência, que é o título do poema “e ele desistiu/ de sonhar acordado”. A temática social é tratada, poeticamente, pelo uso de palavras, com possibilidades de sentidos, pela criação de imagens mentais comuns aos moradores urbanos.

Outro fator relevante na leitura do poema é formado por meio de aliterações, as quais aparecem nos primeiros versos do poema, “mexendo no lixo/ achou um sonho/ e pôs-se a sonhar”. Como forma de ilustrar para os alunos uma possibilidade de sentido para essa aliteração, foi colocado à frente deles um vaso de lixo, forrado com saco plástico e cheio de papel amassado. Pediu-se que um voluntário fosse até o vaso e remexesse os papéis como se estivesse procurando algo e que prestasse atenção no som produzido. Assim, foi mostrado aos alunos que o uso das aliterações no poema podia remeter à ação do menino mexendo no lixo, dito em palavras e simbolizado por meio dos sons produzidos pelo uso dos fonemas destacados.

Perguntou-se aos alunos, ainda, que sentimentos lhes afloravam, ao imaginar a situação descrita no poema. Um aluno afirmou que sentia tristeza por saber que há pessoas nessa situação de vida, outro disse sentir-se impotente diante de tal situação por não poder ajudar. Uma jovem disse concordar com os colegas, ratificando, por um lado, que não poderia deixar de sentir tristeza e tampouco sentir impotência diante de tal problema, mas que, também, por outro lado, sentia gratidão por ter um teto para se abrigar, alimento à mesa e uma família ao seu redor, e que sabia o quão importante

era valorizar tudo que dispunha em sua vida. A aluna acrescentou que, por mais que não fosse possível resolver os problemas do mundo, foi possível intervir naqueles que é possível; pois, segundo ela, “fazer o pouco que se pode, já faz grande diferença”. Suas palavras arrancaram aplausos dos colegas de turma, de forma unânime.

Para finalizar a leitura desse poema, perguntou-se aos alunos como eles se sentiram, ao terminarem a montagem do quebra-cabeças e verem que a imagem não era algo exuberante e colorido, como geralmente são os quebra – cabeças; e se, durante a leitura do poema, a imagem que montaram lhes veio à cabeça.

O objetivo era mostrar-lhes a relação entre a literatura e os leitores, como o texto literário, ao tentar representar a realidade, traz em si elementos humanos capazes de acionar em seus leitores sentimentos e memórias. Além disso, a leitura do texto literário pode aguçar a imaginação, produzir desejos e aspirações, numa atividade que transporta o leitor para o mundo nele criado. Os comentários dos alunos foram convincentes e coerentes, pois demonstraram a interação que tiveram com o texto aplicado na atividade.

Em relação ao quebra – cabeças, os alunos disseram que havia sido um choque ao perceber a imagem que surgiria a partir da montagem, pois, à medida que as peças se encaixavam, eles constataram que não era uma paisagem agradável e que a imagem final lhes causou tristeza. Os alunos ainda comentaram que, apesar de “sabermos que pessoas passam fome, ou, muitas vezes, não nos lembramos disso, até vermos uma cena ou uma imagem como essa, e isso nos causa um grande constrangimento por ignorarmos o sofrimento alheio”.

Em relação ao poema, os alunos, expuseram que, a medida em que o texto era interpretado e os sentidos indicados, as cenas se formavam em suas mentes, tanto comparando-o à imagem do quebra – cabeças quanto a situação de uma criança que precisa tirar do lixo o seu alimento para sua sobrevivência.

Texto 3: “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros.

Esse texto foi escolhido pelo fato de seu conteúdo remeter à própria literatura.

1º Momento: Motivação.

Nessa etapa, foram produzidas tarjetas encaixáveis e entregues para cada aluno. Nas tarjetas haviam frases e trechos de frases, e os alunos deveriam encontrar a tarjeta que encaixasse na sua. Porém os trechos inseridos nas tarjetas que se

encaixariam não eram compatíveis. O objetivo era observar a reação dos alunos, ao perceberem que, mesmo com o encaixe correto, suas frases não faziam sentido.

Pretendia-se explorar o sentimento de frustração diante de uma tarefa bem realizada, porém sem produtividade, o que muitas vezes ocorre nas tarefas de leitura, nas quais embora eles consigam decifrar o código, não conseguem alcançar o sentido.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que comentassem, alguns fatos que julgassem importantes, e de forma breve, sobre experiências já vivenciadas, e se já haviam experimentado sensação semelhante em algum momento ou situação da vida cotidiana. Assim, após a explanação dos alunos, foi pedido a eles que desencaixassem suas tarjetas e procurassem a parte que completasse a sua frase. Concluída a atividade foi-lhes, então, questionado que sentido dariam para tal atividade, que relação ela poderia ter com a realidade das vivências e das relações humanas. As falas dos alunos levantaram as questões pertinentes às frustrações da vida, uma vez que nem sempre as coisas são como o esperado, e que muitas vezes, mesmo fazendo tudo que se acredita ser o correto, o fim não é o almejado; que o real sentido da vida nem sempre está nas coisas comuns, mas podem surgir de improbabilidades; que nem tudo precisa se encaixar para produzir sentido, e que mesmo os diferentes podem se completar.

Comentou-se com os alunos que a leitura de um texto literário pode ser semelhante à atividade realizada, pois, mesmo estando escrito, adequadamente, com uma certa organização, muitas vezes não faz sentido. Tal situação é justificada pelo fato de o texto literário requerer um olhar distinto; um olhar que busque o sentido não apenas na normalidade, mas que considere diversas possibilidades de leitura, de apreensão, de análise, de interpretação e, principalmente, de compreensão.

Destarte, o momento da motivação foi considerado relevante e satisfatório, pois a reflexão apresentada na fala dos alunos poderia, como planejado, ser utilizada para a interpretação do texto que viria na sequência.

2º Momento: Introdução.

Para introduzir autor e obra, foi primeiramente apresentado um vídeo curto, intitulado “Paixão pela palavra Manoel de Barros”³. O vídeo comenta sobre um

³ <https://www.youtube.com/watch?v=gVJt5-WReZs>.

espetáculo adaptado da obra do poeta, o qual é encenado sem uso de palavras, apenas imagens, sons, cores e montagens. Objetivo do vídeo, além de apresentar o escritor, era comentar sobre como a poesia pode ser expressada ou percebida, o que foi exemplificado a partir do espetáculo comentado no vídeo. Após a apresentação e os comentários do vídeo, foi realizada uma breve apresentação da biografia do autor⁴.

3º momento: Leitura e interpretação.

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e sair

correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que

catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

⁴ Manoel de Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, em 1916. Até os 17 anos, viveu entre a casa da família e um internato, onde iniciou seus estudos. Sua formação acadêmica foi na cidade do Rio de Janeiro, onde ficou até se formar bacharel em Direito, em 1941. Manoel de Barros viveu, também, em Nova Iorque, Paris, Itália e Portugal. Pertencente à geração de 45, onde despontaram os grandes poetas brasileiros, na metade do século XX, Manoel de Barros constrói uma linguagem inovadora, que atinge o limite da agramaticalidade e cheia de neologismos. A profunda correlação da fala poética com as imagens visuais vem de sua leitura do Pe. Antonio Vieira: “eu aprendera em Vieira que as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir”. Manoel cria uma relação única com a linguagem e o mundo. Uma linguagem que desobedece, a seu modo, e que tem um mundo concreto que brinca a seu modo.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:

Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os

vazios com as suas

peraltagens

e algumas pessoas

vão te amar por seus

despropósitos.

(BARROS, 2017)

No decorrer da interpretação desse texto serão apresentadas as produções dos alunos que se relacionaram com o poema aplicado na atividade. Após a leitura e interpretação do referido poema foi proposto aos alunos que produzissem uma ilustração que dialogasse com a mensagem do poeta. Cada aluno recebeu uma estrofe ou trecho, o qual deveriam ilustrar da maneira que considerassem mais criativo e que transmitisse as impressões que tiveram ao ler o texto. Tendo em vista que, durante toda atividade, a literatura foi observada como manifestação artística. Nesse sentido, o objetivo da ilustração era que os alunos expusessem, artisticamente, suas impressões a respeito do poema. A ilustração deveria representar o sentido exposto no verso ou estrofe, e ser feito por meio de desenhos ou colagem de papel picado, de forma que cada um produzisse, ao final da atividade, uma página de livro.

No livro intitulado “Exercícios de ser criança”, o poema é ilustrado com bordados sobre desenhos⁵, produzindo movimento e dando vida ao texto. Para que não houvesse influência sobre a produção dos alunos, o livro ilustrado só foi apresentado aos alunos após a conclusão das atividades.

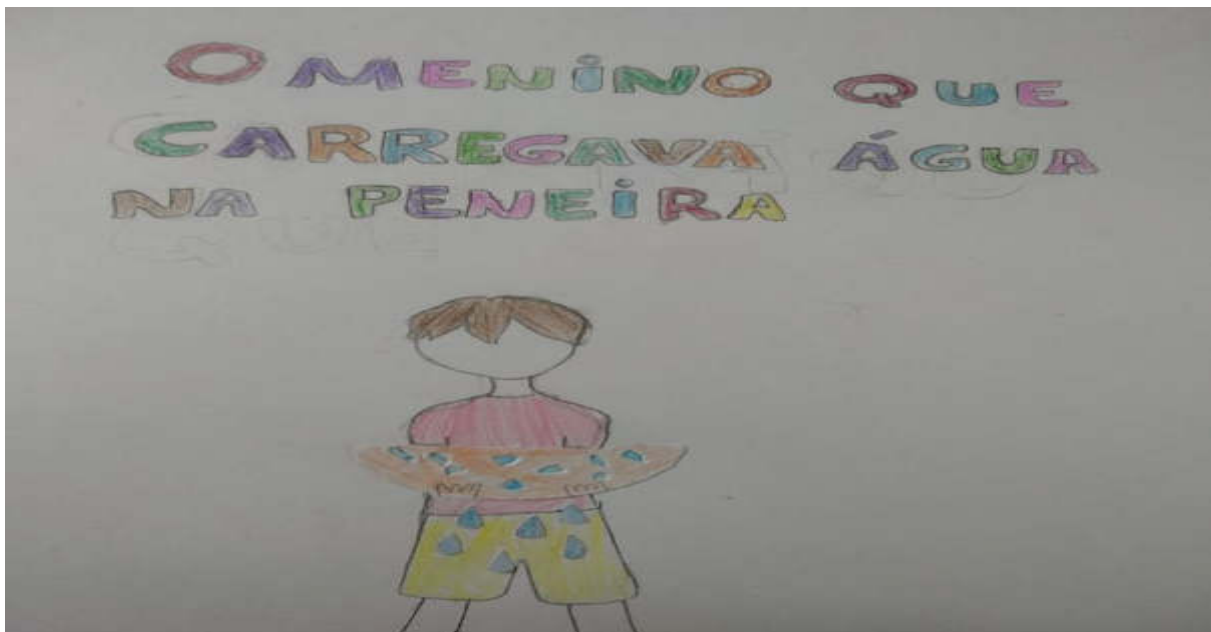
Tal qual no segundo texto, o primeiro passo foi recolher as primeiras impressões dos alunos em relação ao texto. Assim, foi solicitado que eles fizessem anotações no decorrer do poema, em trechos que chamasse a atenção; trechos mais

⁵ BARROS, Manuel de. Exercícios de ser criança. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávnia Dumont sobre desenhos de Demóstenes. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

significativos; sentido das expressões, e que, ao final, deveriam elaborar a conclusão, tratando, principalmente, da compreensão que tiveram com a leitura do poema.

Terminadas as anotações dos alunos, procedeu-se à análise compartilhada do texto, momento no qual todos poderiam expor suas impressões e conclusões que tiveram a partir de suas leituras.

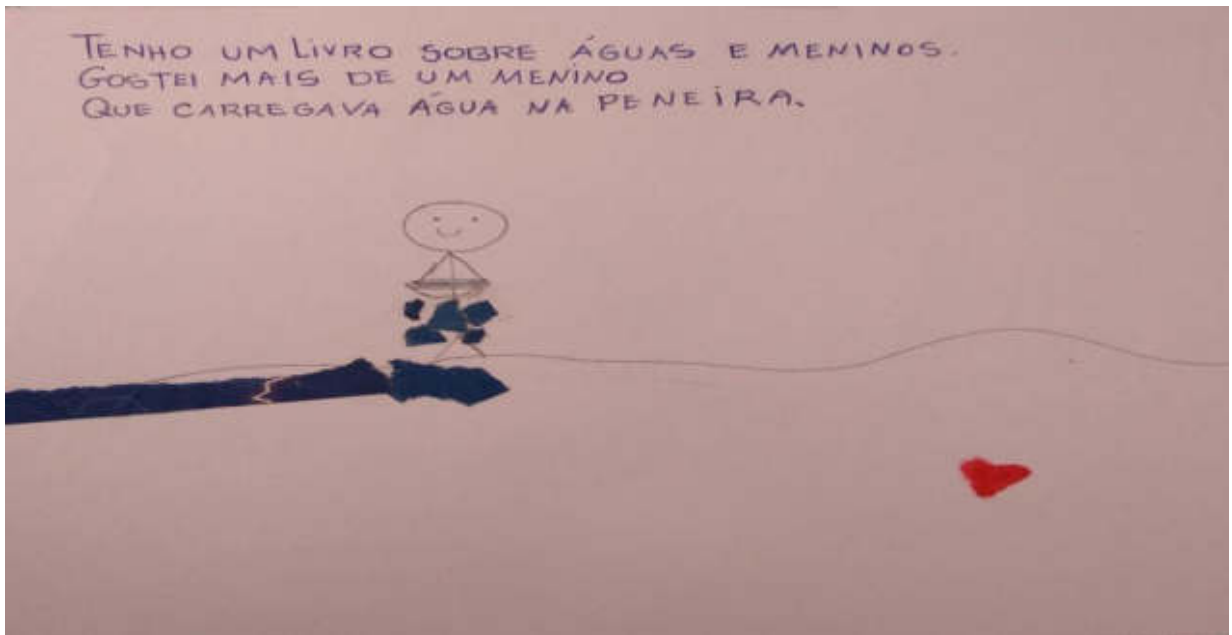
Figura 5: Ilustração do título do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

Começando pelo título do texto, questionou-se aos alunos o que poderia significar o fato de um menino carregar água na peneira; como seria esse menino, e o que ele pensava para agir de tal maneira. As sugestões vindas dos alunos foram bem semelhantes, apontando a atitude do menino como algo inútil e sem sentido. Dessa forma, ele deveria ser um garoto muito estranho, que não tinha plena noção do que fazia.

Figura 6: Ilustração da primeira estrofe do poema

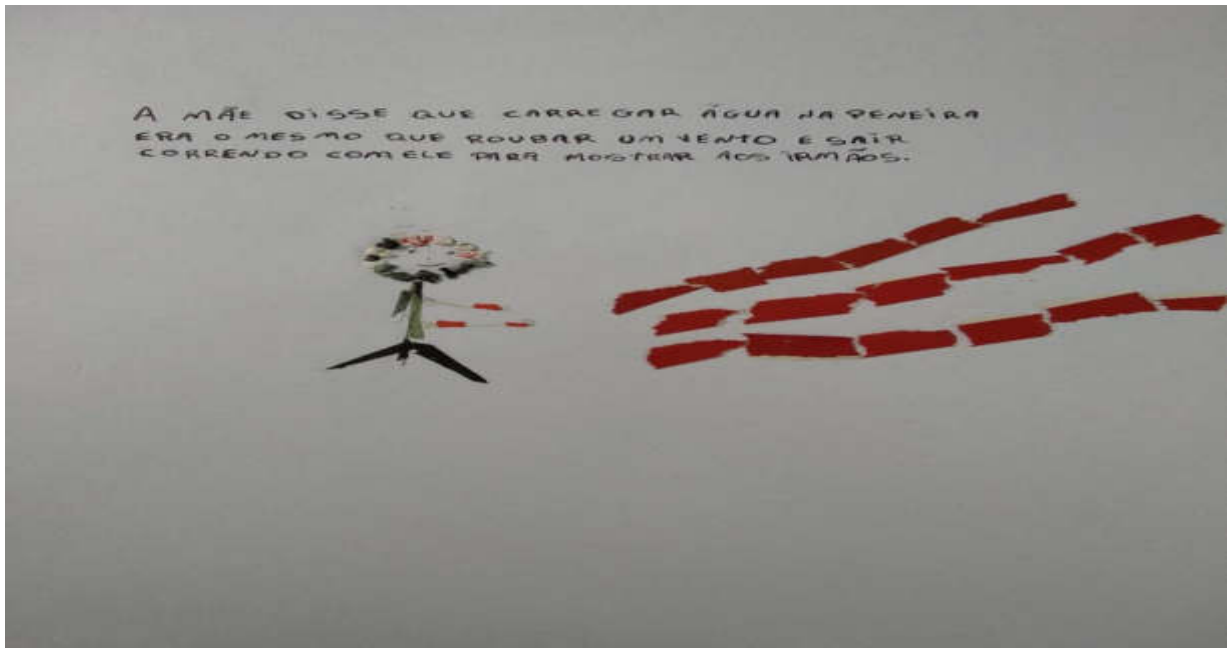


Fonte: Produção de aluno - arquivos da dissertação

Na primeira estrofe “Tenho um livro sobre águas e meninos/ Gostei mais de um menino/ que carregava água na peneira”, há a presença de um narrador, que começa a contar uma história que leu em um livro e que lhe chamou atenção pelo fato de o menino carregar água na peneira. Foram solicitadas sugestões sobre essa primeira estrofe, e que sentidos poderiam ser apreendidos dela. Eles disseram que apenas conseguiam perceber que a história que seria contada vinha de um livro, e que poderia ser uma história fictícia. Essa possibilidade é totalmente aceitável quando se consideram as pistas dadas pelo narrador, ao dizer “tenho um livro sobre água e meninos”, o que demonstra que esse livro tem várias histórias. Quando diz “gostei mais de um menino/ que carregava água na peneira”, indica que, das várias histórias, uma chamou mais atenção. Essa possibilidade remete à relação do leitor com a obra literária, há alguns textos e algumas histórias que são mais atraentes do que outras; algum detalhe que salta aos olhos ou que ativa a imaginação. Sobre esse trecho foi perguntado aos alunos se já haviam lido algo assim, que tenha ganhado um lugar especial em suas memórias. Diante da resposta afirmativa de alguns alunos foi perguntado se eles costumavam indicar essas leituras a alguém, ou se contavam a alguém suas leituras. Apenas dois alunos se manifestaram e ambos afirmaram que costumam contar a outros o que haviam lido e gostado, mas que isso acabava sendo

uma forma de indicação de leitura também. Foi explicado que tal questionamento era uma tentativa de buscar semelhanças entre eles e o Eu Lírico do poema, o qual conta ao leitor haver gostado daquele menino em especial, assim como nós gostamos de determinadas histórias e sentimos a necessidade de compartilhá-las.

Figura 7: Ilustração da segunda estrofe do poema



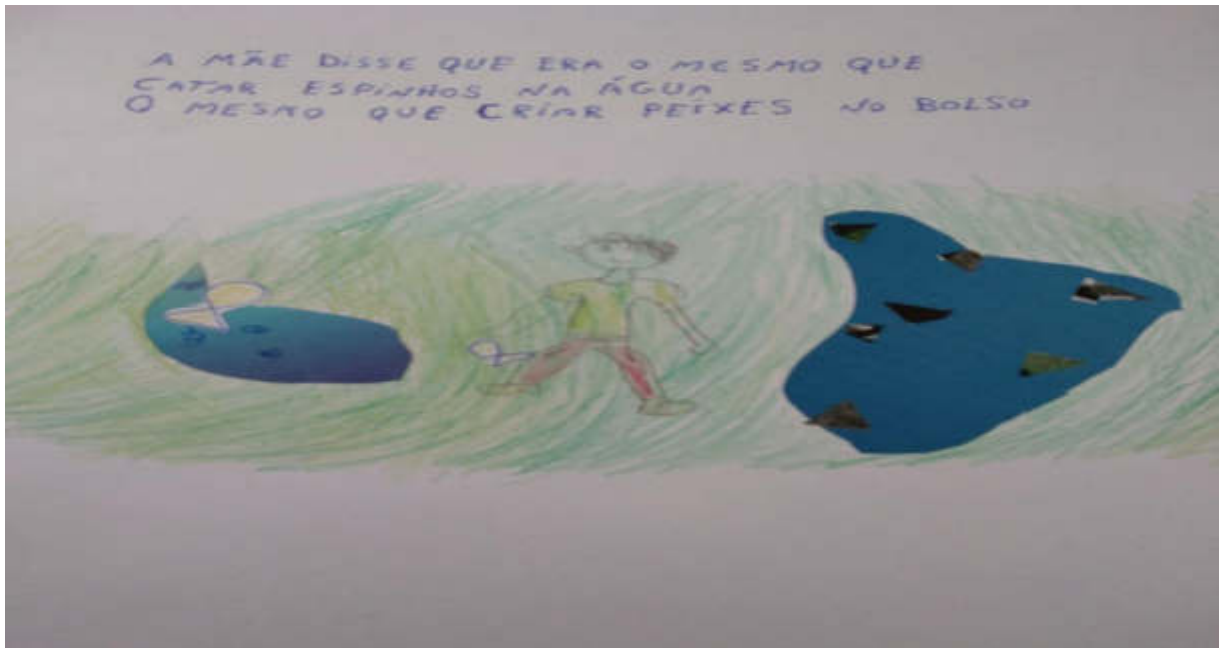
Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

Na segunda estrofe, “A mãe disse que carregar água na peneira/ era o mesmo que roubar um vento e sair/ correndo com ele para mostrar aos irmãos”, subteme-se que a mãe compreendia o fato de o filho ter a atitude incomum de carregar água na peneira, de modo que ela lhe sugeria atitudes semelhantes, como roubar o vento e mostrá-lo aos irmãos, um gesto aparentemente inocente de criança, mas que pode ser comparado ao leitor literário que, ao se deslumbrar com um texto, quer mostrá-lo a outras pessoas, porém os outros talvez não compreendam do mesmo modo, ou, ainda, deduzam que pode ser algo totalmente sem sentido.

Foi perguntado aos alunos já haviam vivenciado algum momento em que alguém lhes mostrou um texto de que havia gostado muito, mas que eles ao ler não tiveram o mesmo entusiasmo. Um aluno disse já ter passado por situação contrária, que gostara muito de um texto e o mostrou a um amigo, esperando que ele também gostasse, mas a reação do amigo fora de quem não havia gostado do texto. aproveitando o comentário do aluno foi questionado aos alunos o que pensavam sobre um texto ser interessante para uns e outros não. As respostas foram unânimes em

apontar que cada pessoa tem gostos e opiniões diferentes e que isso se reflete até mesmo nas leituras que fazem. Foi acrescentado pela professora pesquisadora que esse fato também está relacionado aos conhecimentos de mundo que cada um possui, assim como experiências de outras leituras.

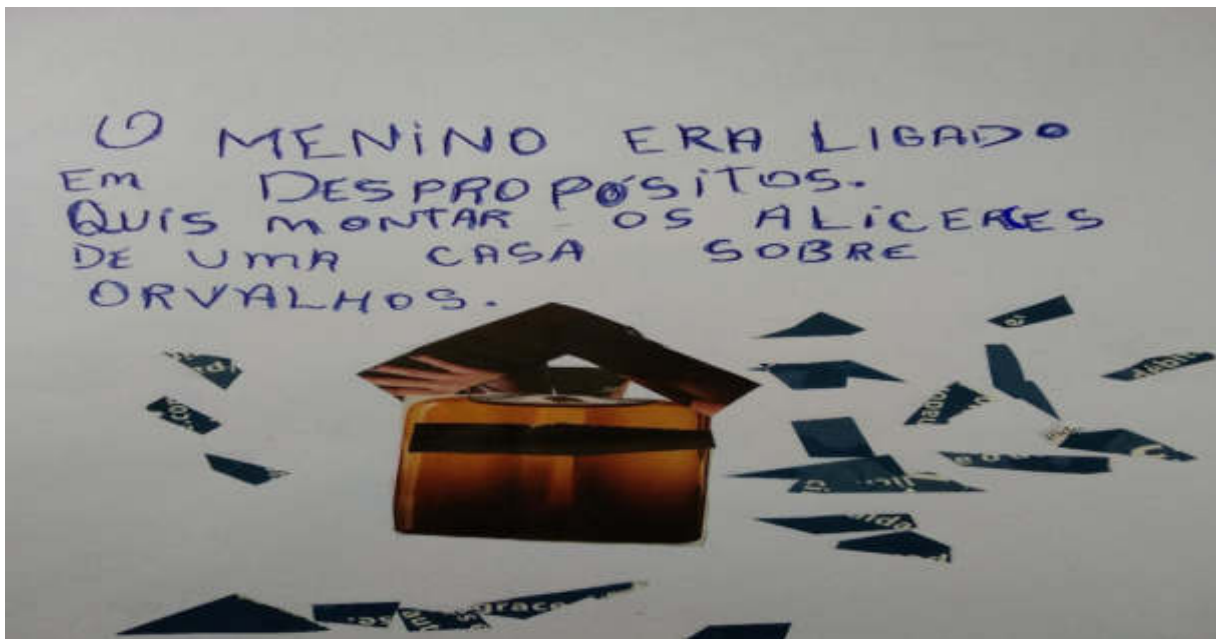
Figura 8: Ilustração da terceira estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

A próxima estrofe “A mãe disse que era o mesmo que/ catar espinhos na água/ O mesmo que criar peixes no bolso”. A literatura não trabalha com elementos lógicos, como dito por Barthes (2013) ela “trabalha nos interstícios da ciência” (p.19), “é o próprio aflorar da língua” (p.17) e desenvolve-se por meio do “jogo das palavras de que ela é o teatro” (p.17). Nesse sentido, foi exposto aos alunos que, como forma de arte, a literatura não trabalha com lógica ou com literalidade, mas produz sentidos abstratos, os quais surgem, como dito antes, das experiências de cada leitor.

Figura 9: Ilustração da primeira parte da quarta estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

Para o verso “O menino era ligado em despropósitos”, uma aluna disse compreender como uma das atitudes do menino; em atentar para coisas incomuns e em não se preocupar com o convencional ou aceitável. Ao se considerar o apontamento da aluna totalmente aceitável, utilizou-se o próximo verso como uma justificativa para sua fala: “Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”. Nesse verso, é exemplificado um de seus despropósitos, algo totalmente incompreensível para quem procura explicações razoáveis. Há uma clara oposição entre as palavras alicerce e orvalho, o que foi demonstrado aos alunos, através de imagens ilustrativas de ambos os elementos. O orvalho é símbolo de delicadeza, leveza, liberdade e transitoriedade, enquanto o alicerce é representativo de resistência, durabilidade e permanência. Os opostos são representativos da vida e do mundo. Não obstante terem sentidos diferentes, eles são, de alguma forma, complementares. A vida humana é cercada por opostos e a consciência acerca deles produz o equilíbrio e, portanto, nos diferencia de outros seres vivos.

Figura 10: Ilustração da segunda parte da quarta estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

A ideia dos opostos continua nos próximos versos “A mãe reparou que o menino/ gostava mais do vazio/ do que do cheio”, demonstrando que o menino aprecia mais o lado geralmente ignorado pelos outros, o lado tido como “negativo”. Os versos “Falava que os vazios são maiores/ e até infinitos” indicam que o olhar do garoto para esse lado “negativo” da vida era diferenciado, dando-lhe um significado maior do que os outros conferiam. Tal qual o menino, a literatura atenta para os detalhes do mundo, que nem sempre são observados ou valorizados pelas pessoas ou pela sociedade, em geral; detalhes que preferem ignorar a ter que enfrentarem e compreenderem em seus fundamentos.

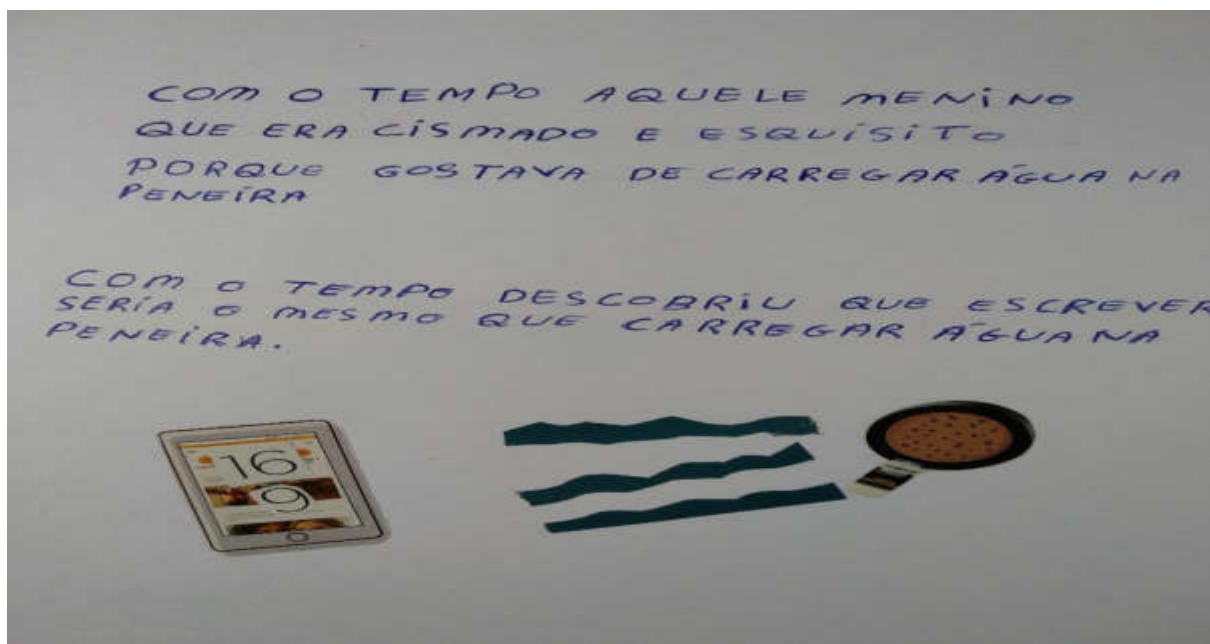
Em seguida, foi solicitado aos alunos que buscassem uma analogia que expressasse o sentido de cheios e vazios na vida e/ou na sociedade. Uma questão foi imposta como forma provocativa: quais elementos da vida real poderiam representá-los? Como elementos representativos do que entende por “cheio”, eles citaram uma família feliz, uma realização profissional; não ter falta de coisas essenciais como moradia, alimentação, proteção familiar etc. Na sequência, para simbolizar os “vazios”, foram citados a fome, o abandono, as guerras e as tristezas pessoais.

Aprofundando a atividade, ainda, foi indagado, então, o que seria o “cheio” e o que poderia ser o “vazio” em um texto. Esperava-se que os alunos associassem os termos aos sentidos que a literatura pode expressar. O texto “cheio” seria aquele que

não cabe interpretações, apresenta-se de forma objetiva. Já o texto que possui um “vazio” é aquele que apresenta multiplicidades de sentidos, no qual há espaço para imaginação e criatividade.

Indagou-se ainda qual seria o motivo de o menino gostar mais do vazio do que do cheio, e de acreditar que os vazios são maiores e até infinitos. As respostas vieram numa direção que apontavam o menino como alguém que se importa com os outros e que considera os menos favorecidos ou os que sofrem, e que, portanto, merecem mais atenção do que aqueles que gozam do bem-estar e não passam por situações de carência extrema.

Figura 11: Ilustração da quinta e sexta estrofe do poema

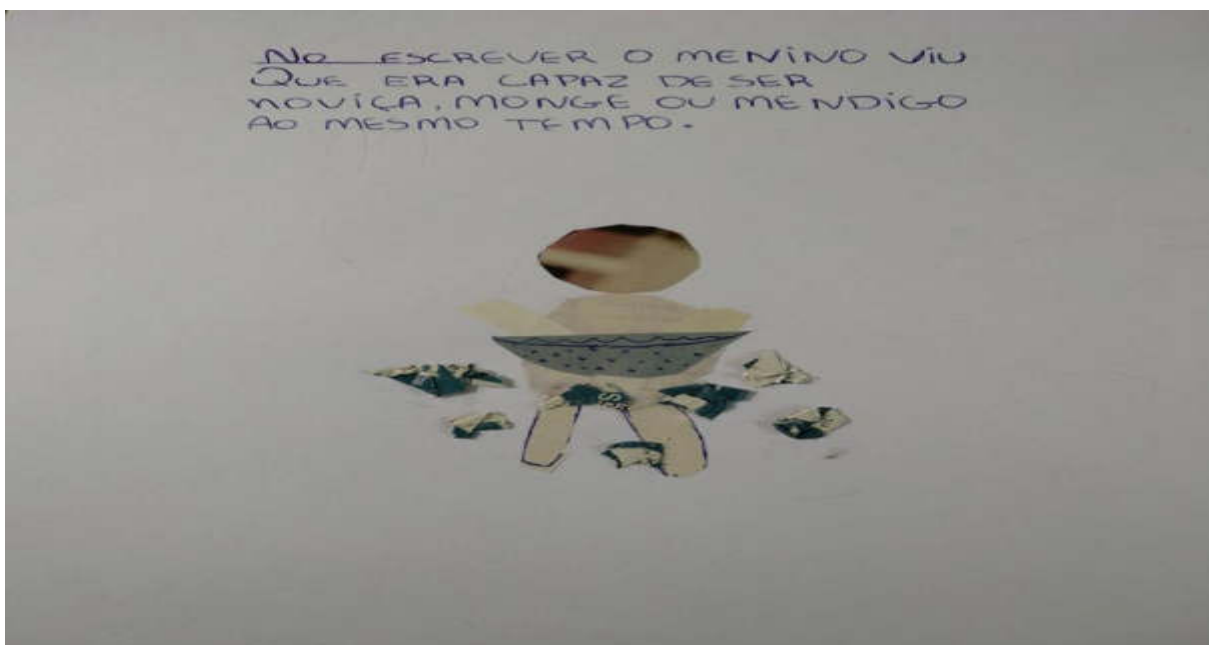


Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

A estrofe seguinte “Com o tempo aquele menino/ que era cismado e esquisito/ porque gostava de carregar água na peneira”, ao caracterizar o menino e explicar o porquê de suas características, indica uma visão exterior em relação a ele, e sua atitude de carregar água na peneira, incomum a quem observa, tributara a ele tal adjetivação. Aproveitou-se esse momento para comentar com os alunos que essa caracterização do menino também poderia remeter a um estereótipo em relação a pessoas que possuem pontos de vista e atitudes, que escapam dos padrões sociais. Artistas, em geral, costumam receber o estereótipo de esquisito.

Os próximos versos do poema complementam a ideia desta última estrofe. “Com o tempo descobriu que escrever seria/ o mesmo que carregar a água na peneira” apresenta o momento em que o menino, num gesto de amadurecimento, descobre como transformar seu hábito em algo semelhante, uma forma de materializar suas ideias incomuns e incompreendidas. Escrever foi a alternativa descoberta por ele. Nesse momento do poema, ficam ainda mais claros a referência à arte literária, à característica do escritor; o despropósito do texto literário etc.

Figura 12: Ilustração da sétima estrofe do poema

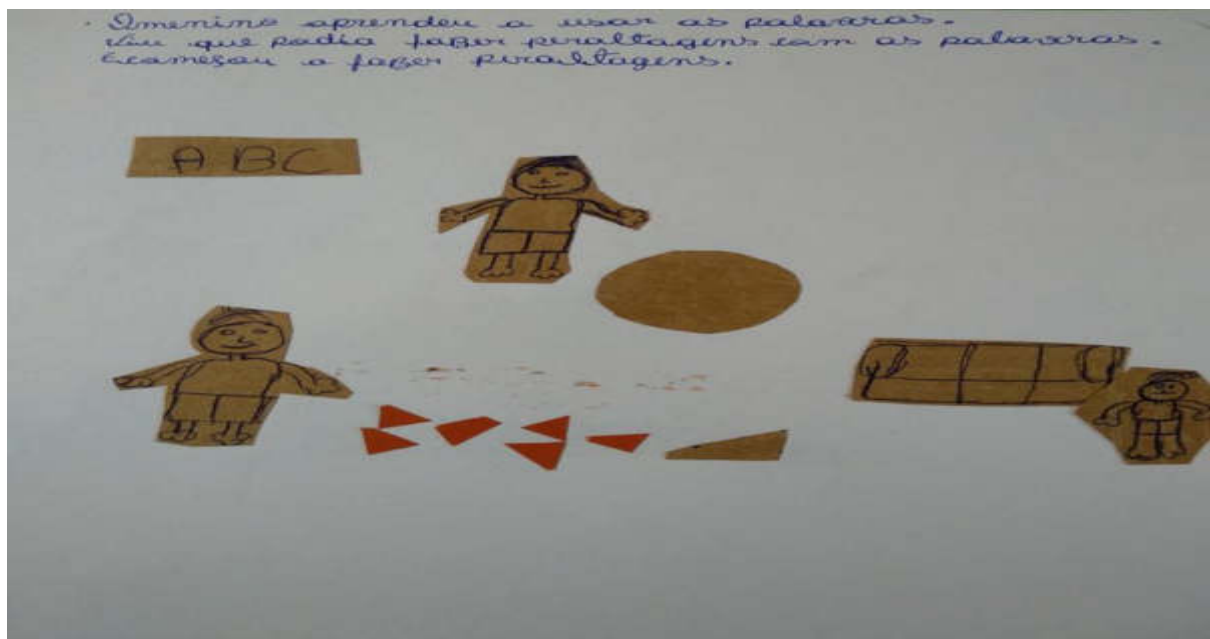


Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

É no exercício da escritura que o menino alcança sua liberdade, que se vê livre das amarras do ordinário e da realidade. “No escrever o menino viu/ que era capaz de ser/ noviça, monge ou mendigo/ ao mesmo tempo”. A escritura lhe possibilitou não apenas fazer coisas extraordinárias, como carregar água na peneira, mas, ainda, ser o que quisesse ser. Barthes (2013, p.29-30), ao se referir ao que ele chama de terceira força da literatura, a força semiótica, articula, afirmando que ela “consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas”. Assim, explicou-se

aos alunos que, ao escrever, o menino teria encontrado a liberdade de usar os signos sem travas e breques, e somente assim poderia ser várias coisas ao mesmo tempo.

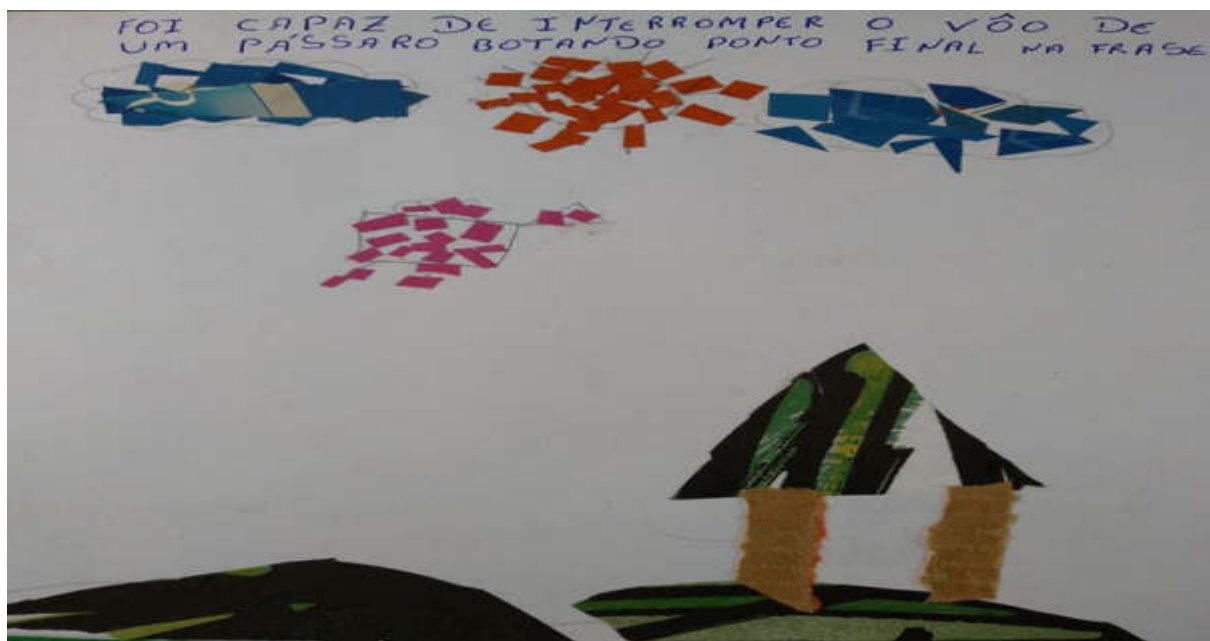
Figura 13: Ilustração da oitava estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

“O menino aprendeu a usar as palavras”, o que, nas palavras de Barthes (2013), consistiria em jogar com os signos. “Viu que podia fazer peraltagens com as palavras/ e começou a fazer peraltagens”. Essas peraltagens seriam a instituição da heteronímia das coisas, a multiplicidade de sentidos e as possibilidades que a literatura proporciona. As múltiplas possibilidades são exploradas pelo menino, através da manipulação da linguagem.

Figura 14: Ilustração da nona estrofe do poema

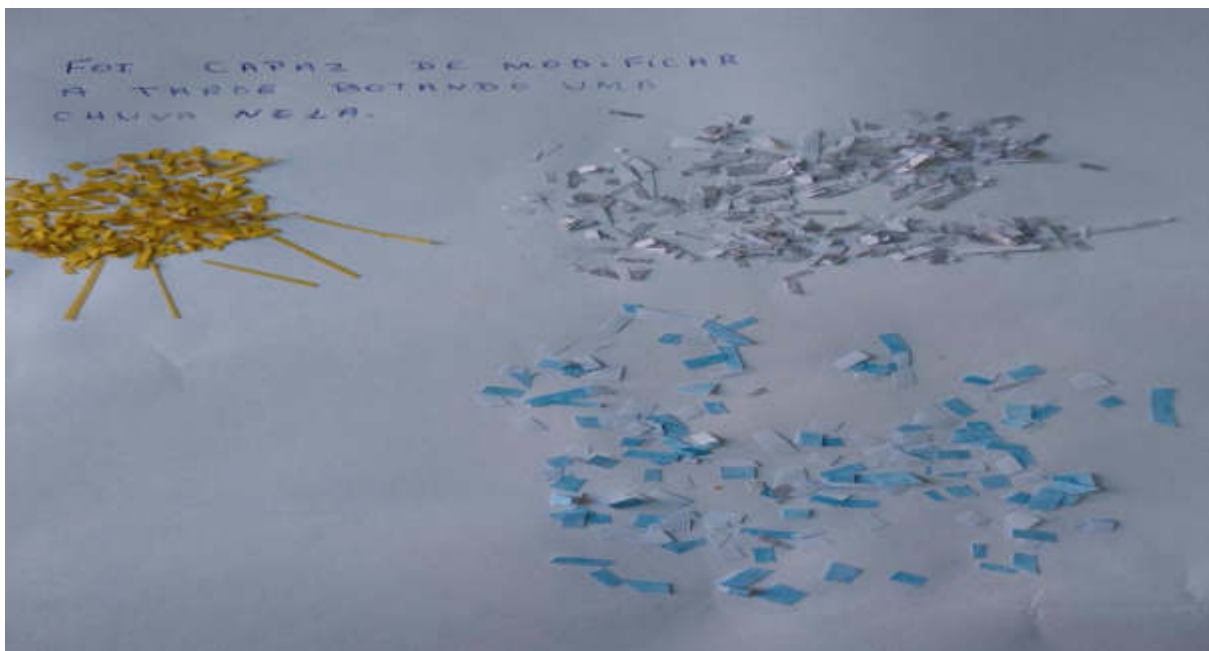


Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

“Foi capaz de interromper o voo de um pássaro/ botando ponto final na frase”. Nesses versos, há indicação do poder da pontuação na produção e transformação de sentidos.

“Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela”. Nesse verso, a significação é sugerida por meio da relação de sentidos entre a palavra e o seu significante na realidade, e como a presença dele pode alterá-la. Assim, uma tarde ensolarada poderia ser totalmente modificada pela queda de uma chuva, capaz de alterar a temperatura, as condições do solo, a aparência do ar; favorecer ou atrapalhar uma diversão etc. Assim, foi comentado com os alunos a indicação de que uma simples pontuação pode alterar o sentido do texto, dando-lhe liberdade de prosseguir produzindo sentido ou o interrompendo abruptamente e que, do mesmo modo, a inclusão de um novo signo ao texto pode transformar radicalmente seu sentido global. Foi apontada ainda aos alunos a sugestão de que a língua pode ser utilizada como matéria para produção de arte, que assim como o pintor usa a tinta para significar sua obra, o escritor utiliza a língua, como se fosse palpável ele movimentava as palavras, os sons e sentidos por elas produzidos para concretizar sua obra.

Figura 15: Ilustração da décima estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

A referência à criação literária continua na próxima estrofe, quando diz “O menino fazia prodígios/ até fez uma pedra dar flor!”. A liberdade permitida pela linguagem literária possibilita que o escritor elabore construções e sugira sentidos que estão além das convenções e compreensões naturais, permitindo que, através da simbolização, o impossível aconteça. Na mesma estrofe, o narrador traz novamente a mãe do menino à cena. “A mãe reparava o menino com ternura”, apresentando-a outra vez como alguém que compreendia o que se passava com ele.

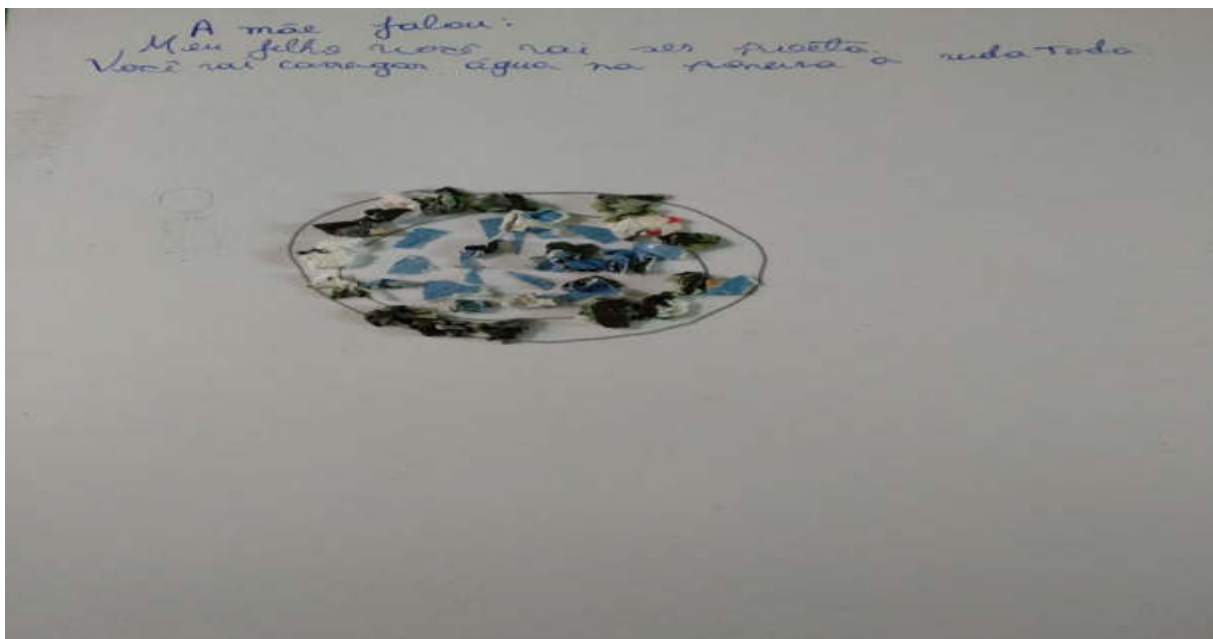
Figura 16: Ilustração da décima primeira estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

E na próxima estrofe complementa “A mãe falou: “Meu filho você vai ser poeta/ você vai carregar água na peneira a vida toda”. A fala da mãe reitera a descoberta do menino de que escrever era como carregar água na peneira, uma ação com cheia de sentidos para si, mas totalmente incompreensível para outros. Sobre essa estrofe uma aluna disse haver compreendido quando uma pessoa é de uma maneira quando criança, mesmo depois de adulto e velho ele será igual, que as características de uma pessoa não mudam. Em concordância com a fala da aluna foi comentado que a estrofe aponta para um garoto artista, que desde pequeno aprendeu a ver a vida e o mundo com outros olhos, para além do considerado comum ou aceitável e que, do mesmo modo, a literatura, muitas vezes, traz a luz aquilo que muitos se negam a enxergar e que o escritor em sua sensibilidade conseguiu captar.

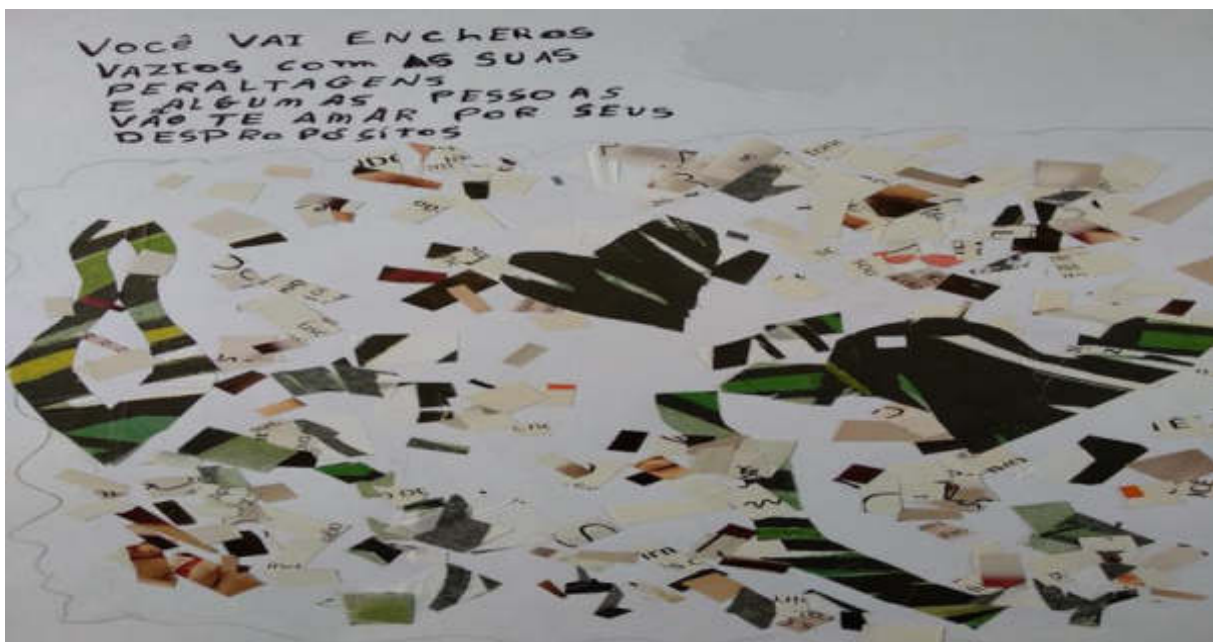
Figura 17: Ilustração da décima segunda estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

A última estrofe é formada pela continuidade da fala da mãe do menino, na qual há uma espécie de retomada de trechos de estrofes anteriores, complementados por justificativas “positivas” em relação as ações do menino. “Você vai encher os/ vazios com as suas/ peraltagens/ algumas pessoas/ Vão te amar por seus/ despropósitos”.

Figura 18: Ilustração da décima terceira estrofe do poema



Fonte: Produção de aluno – arquivos da dissertação

As palavras da mãe sugerem que a linguagem literária é capaz de preencher os vazios humanos, seja com lembranças ou aspirações, seja com empatia ou rejeição. Assim, com alegrias ou com tristezas, o texto literário, mesmo sem pretender, alcança seus leitores, emocionando-os individualmente, através das experiências e da visão de mundo de cada um, promovendo os efeitos estéticos através da catarse, fenômeno próprio da Arte, qualquer que seja o seu nível de manifestação.

Durante a leitura do poema, apesar dos poucos comentários dos alunos, foi interessante notar a atração que o texto lhes causou e a curiosidade em compreender os sentidos possíveis. Estavam atentos a cada comentário e faziam expressões de concordância. Essas expressões sugerem que, mesmo não expondo suas compreensões e pontos de vista, os alunos estavam cada um ao seu lugar tirando suas conclusões e dando sentidos ao texto.

O momento das produções das ilustrações foi muito gratificante ver o empenho dos alunos em representar o poema, pois notou-se que para produzirem imagens para o texto os alunos recorriam aos sentidos dos versos, num movimento de rememorar o momento da leitura. A opção por realizar o trabalho final por meio de ilustrações foi uma tentativa de possibilitar aos alunos uma maneira de expressarem suas compreensões de modo subjetivo, além de explorar suas criatividade.

A realização das atividades produziram nos alunos uma nova postura antes os textos, pois suas curiosidades e interesse cresceram a cada leitura. Foi possível notar um maior empenho em realizar as atividades propostas, em elaborar sentidos para os textos e compreender o que era sugerido pelos colegas e professora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores literários exige um processo contínuo e múltiplo de visões, ações e investimentos, de todos os tipos, visando, dentre outros, a conquista e o prestígio da literatura, de certo modo perdido, junto aos alunos, em sua grande maioria. Nesse sentido, cabe ressaltar que a prática de mera escolarização do texto literário tem gerado o desvio de sua função essencial, transformando-o em um amontoado de informações e elementos poucos críveis para a vida do aluno, aumentando ainda mais o distanciamento que existe entre os leitores e a própria literatura.

A despeito do que foi proposto nesta dissertação e observado durante as atividades de leitura, é extremamente importante promover a prática do encontro dos alunos com os diversos textos artísticos, objetivando, através de caminhos convincentes e necessários, apresentar aos leitores em formação novas e diferentes perspectivas de leitura do texto literário. Práticas que buscam explorar os sentidos implícitos e explícitos dos textos a serem trabalhados em sala de aula, e que, através dos saberes advindos deles a emoção flua e a leitura seja um ato de prazer na vida dos alunos.

Ao seguirmos essa diretriz, portanto, cumpre esclarecer que possibilitar novos olhares e aproximar os alunos do texto literário, visando o lúdico e a apreciação do texto, foram algumas de nossas preocupações no decorrer dessa pesquisa. Nosso intento era o da promoção da leitura literária direcionada aos sentidos humanos, ou seja, explorar a essência do texto para incorporá-la no cotidiano de nossos leitores, nesse caso, os alunos, que, por sua vez, ao imergirem no mundo mágico da literatura, se reconheceriam num movimento de autodescoberta.

Desse modo, o leitor já não é mero expectador do texto, mas a subjetividade fluente e que interage com o tecido artístico para apreciar sua beleza, seus traços estéticos; contemplando-o, compreendendo-o em sua construção, e percebendo o teor de sua mensagem para elaborar um pensamento opinativo, crítico. Desse modo, propusemos atividades que, além de envolver os alunos, pudessem, efetivamente, afastar a ideia de obrigação e/ou o peso da avaliação como justificativa para entender e praticar a leitura propriamente dita. Além disso, é necessário acrescentar que à medida que os textos eram apresentados, seguiam-se momentos de conversas, de interesse e do despertar pela leitura; situações espontâneas, nas quais buscava-

se o exercício e a prática da imersão dos alunos no tecido textual, vivenciando-os, experienciando-os, cada um ao seu modo, ao seu gosto.

O modelo de estudo adotado durante as atividades possibilitou momentos de descontração e aprendizagem, ao passo que os momentos pré-leitura produziam nos alunos maior abertura para a leitura dos textos propostos. Houve uma desmistificação da leitura literária como tarefa enfadonha e sem sentido, houve uma aproximação dos alunos da linguagem e elaboração artística presentes nesses textos, o que lhes possibilitou compreender jogos linguísticos e sonoros, construções textuais, construções figurativas etc.

A leitura literária, como atividade dinâmica de recepção de sentidos, proporciona ao leitor, no exercício de sua proficiência, o leitor *in progress*, a expansão de seus horizontes de apreensão da realidade, através de novas formas de olhar o mundo, vislumbrando as infinitas possibilidades de interpretação, que são as provas vivas da singularidade e da pluralidade, que fazem parte do texto literário.

A literatura tem o poder de aproximar o que está distante, e nos possibilita descobrir outras realidades, permitindo, desse modo, que nos reinventemos continuamente e enxerguemos o mundo além de nosso próprio mundo imediato, concreto. São essas as possibilidades que pretendemos proporcionar aos nossos alunos: a leitura que humaniza e transforma, a leitura que faz o triste sorrir e o alegre chorar, a leitura que aguça a imaginação, que provoca, que alegra, que constrói e também reconstrói. A leitura nos momentos de paz, calma e de tranquilidade, em que desejamos conscientemente estar sozinhos; nos momentos de desânimo, que nos acomete, e que tendemos ao escape de problemas que nos afligem; e nos momentos de grande euforia, em que queremos comemorar, celebrar.

A desmistificação da leitura como atividade escolar obrigatória será um ponto de partida importante para a ampliação da prática da leitura no ambiente escolar e, principalmente, para fora dele. Para que isso ocorra é necessário que os professores priorizem o valor da literatura e transmita-o, numa prática de interação com seus alunos, através da leitura, a fim de que o desenvolvimento da proficiência seja integral na vida do aluno. A leitura literária abre janelas incontáveis para outras leituras num movimento incessante, único.

Em virtude de o texto literário ser dotado de uma natureza simbólica, uma de suas funções principais é a que estabelece o elo com a individualidade e a subjetividade de cada um, fomentando um processo contínuo de construção de

saberes e de conhecimentos. Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura literária deve ter seu espaço ampliado no ambiente escolar, e que o tratamento que lhes concedem deve ser direcionado para a formação de sujeitos sensíveis em relação ao mundo que os cerca para que possam, assim, atuar e intervir na realidade, transformando-a, por fim, criticamente.

O processo de desmistificação da literatura, que tem sido um muro a separar alunos do texto literário e conseqüentemente da leitura, deve começar na formação de professores, uma vez que muitos de nós, os professores de língua e literatura, ingressa nas universidades com pouco ou nenhum contato com o texto literário. Além disso, é importante salientar que a formação de professores leitores se faz cada vez mais urgente, pois não se pode ensinar aquilo que não sabe ou compreende. Diminuir a distância entre a formação de professores e a realidade escolar na qual irão atuar, permitindo-lhes desenvolver variadas estratégias de intervenção, é necessária para que as atividades que envolvem leitores e leituras alcancem o êxito almejado. As experiências do professor com o texto literário lhes servirão de base adicional para sua atuação em sala de aula.

Há que se considerar, ainda, a necessidade de desenvolvimento de práticas de leitura, que possibilitem a experiência estética dos alunos em relação aos textos que leem, libertando-os dos exercícios habituais e permitindo-lhes apreciar os textos. A promoção da literatura enquanto objeto estético propicia aos alunos novas experiências ante o texto literário, uma vez que, através do texto, aqueles poderão vislumbrar paisagens, explorar o imaginário, rememorar cheiros e sabores; ampliando, assim, sua compreensão de mundo e da própria literatura.

Observamos que, por meio de estratégias de imersão no universo no qual está o texto literário, podemos estimular a curiosidade dos alunos a fim de que eles compreendam o que se passa no texto e o modo como ele está construído pode favorecer sua compreensão. É possível incentivar os alunos para que eles levantem hipóteses, sugiram possibilidades, indiquem sentidos e apresentem pontos de vista, os quais devem ser debatidos de acordo com o que o tecido textual possibilita inferir. Nesse sentido, são muitas as possibilidades que estão ao alcance do professor para explorar com seus alunos, numa leitura conjunta e numa troca de informações, o que o texto tem a oferecer, auxiliando os aprendentes no exercício de criatividade.

A produção de encenações, desenhos e pinturas; recontagem e continuação do texto, dentre outros, são exemplos de atividades, que envolvem os alunos, mantendo-os no circuito das leituras realizadas. Caber referendar, também, que atividades que possibilitem ao aluno materializar aquilo que lê, através de formas variadas formas de expressão, permite-lhes reelaborar mentalmente as ações e as sensações apreendidas no texto, proporcionando-lhes conseqüentemente a sua degustação e, finalmente, a sua experiencição.

Sabemos que a literatura compreende uma gama de possibilidades de leitura e análises. Nesse trabalho voltamos nosso olhar para os elementos estéticos, que fazem do texto literário um espaço de representação da vida e da humanidade, lugar em que realidade e fantasia se fundem, num processo de constante subjetivação. Desse modo, através do trabalho realizado, constatamos que a abordagem do texto literário, com vistas para apreender os sentidos nele existentes, e por meio das temáticas que propõem, das formas como se apresentam, e dos elementos linguísticos (morfológicos, lexicais, fonológicos e semânticos), contribui, em grande medida, para que as práticas de leitura minimizem os problemas que dizem respeito às sensações de estranhamento e de incredibilidade dos alunos em relação à literatura.

Outrossim, cumpre finalizar, destacando, nessa pesquisa, que o processo de formação de leitores nas escolas depende principalmente do envolvimento dos professores na ampliação de atividades de leitura, que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de novos olhares e apreensão de novos sentidos. Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir efetivamente para a prática de professores, que compreendem o valor do texto literário para a formação de sujeitos críticos, e sensíveis às necessidades humanas e sociais que permeiam nossa sociedade. O nosso intento é que nossas salas de aula se transformem em espaços de reflexão e de intercâmbio permanente de saberes; espaço de interação e de desenvolvimento de pessoas mais humanas, conscientes de si mesmos quanto ao seu lugar no mundo e na sociedade.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Rio Grande do Sul: Sociedade em debate (revista eletrônica) Universidade Católica de Pelotas, 2001.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BORGATO, A.M; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Telaris: português: ensino fundamental 2**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura: vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CASTRO, Manuel Antônio de. **O acontecer poético: a história literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1982.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura, para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 2001.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

OSAKABE, H. Poesia e indiferença. In: PAIVA, A. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROCHA, Nelly Cecília P. B. da. **Além das tapeçarias e dos véus: mistérios de Lygia Fagundes Telles: ensaios**. Belém: Cejup, 2005.

SOARES, Magda. **A escolarização da leitura literária**. In: Evangelista et al (Orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global editora, 2003.

_____. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.) **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

ANEXOS