UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELLO BULGARELLI

APRENDIZAGEM MEDIADA DE LITERATURA PELOS DIREITOS DO LEITOR

SÃO PAULO
2010

MARCELLO BULGARELLI

APRENDIZAGEM MEDIADA DE LITERATURA PELOS DIREITOS DO LEITOR

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa**:** Linguagem e Educação
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Neide Luzia de Rezende

SÃO PAULO
2010

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.106 Bulgarelli, Marcello
B933a Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor / Marcello Bulgarelli ; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo : s.n., 2010.
168 p. : il. , tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Literatura – Estudo e Ensino 2. Leitura 3. Ensino e aprendizagem I. Rezende, Neide Luzia , orient.

Nome: BULGARELLI, Marcello

Título: APRENDIZAGEM MEDIADA DE LITERATURA PELOS DIREITOS DO LEITOR

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Neide Luzia de Rezende (Orientadora) Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Claudia Rosa Riolfi Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

SÃO PAULO
2010

Aos meus pais – Anciladei e Rubens –
por ensinarem que amar vale à pena;

Ao arqueiro
que tornou o aprendizado paterno realidade
– **hoje e sempre**.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor DEUS, meu PAI, meu guia, por salvar-me, perdoar-me, socorrer-me, amar-me em todos os milionésimos de segundo de minha existência;

À Prof.ª Dr.ª Neide Luzia de Rezende, cuja luz tornou este processo muito mais valioso e proveitoso, mesmo quando não parecia fácil;

Aos irmãos Ricardo e Rubens, que ajudaram a descobrir a força que há em mim;

Às cunhadas Cristina e Fernanda;

Aos sobrinhos Gabriel, Victor, Daniel, Gustavo, Luciano, Maurício, motivação de um tio coruja, mas nem sempre tão presente quanto gostaria;

À amiga Maria Eliza Miranda, que germinou, primeiro, a semente de mais conhecer e de melhor mediar dentro de mim; minha professora, minha confidente...

À amiga Sandra Ferreira de Oliveira, com quem entabulei muitas discussões, muitos debates, fazendo de uma conversa agradável sempre um plano para melhoria da Educação Pública Estadual (Ah... se todas nossas ideias fossem postas em prática...);

Ao amigo Tommaso Victor Gerbino, que nunca desistiu de mim, mesmo quando de minhas silenciosas ausências;

À amiga-irmã Maria Helena da Silva, primeira companheira de Universidade de São Paulo e que permanece em minha vida desde sempre, para sempre;

Às amigas Denise, Fátima, Marjorie, Simone, que suportaram, cotidianamente, minhas reclamações, meus maus-humores, dando-me força nas horas mais difíceis;

À Agatha, Camilla, Danielle, Irene, Cibele... amigas para sempre...

À amiga Inês, minha terapeuta, que fez aceitar que ser diferente é ser normal;

Aos colegas do grupo de estudos de pós, coordenado pela Prof.ª Neide e pelo Prof. Amaury Moraes, por me fazerem pensar e pensar, dias e dias, devido aos textos, aos debates realizados;

A Richard Marcello (*in memoriam*), companheiro de debates, de risadas, de planos a se executar;

Aos colegas professores com quem pude aprender e discutir uma prática que se constrói a cada dia;

E, principalmente, aos meus alunos da Rede Pública Estadual de Educação que, durante todos esses anos, estiveram abertos e motivados a novas estratégias. Sem eles, esta dissertação não teria valor, não teria o menor sentido de existir.

RESUMO

Esta dissertação busca elaborar e colocar em prática uma alternativa metodológica para que o ensino de literatura possa, ao menos, formar leitores literários autônomos críticos, capazes de fazer as suas escolhas de leituras, sabendo que o aprendido do texto literário não é um todo absoluto, mas passível de ser constantemente ressignificado. Para tanto, retoma e procura transpor as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, ampliadas com o estudo da *teoria de aprendizagem mediada* de Reuven Feuerstein e com as ideias de alguns autores franceses que enfatizam a necessidade de se implicar mais o leitor na obra *(direitos do leitor)*, à prática pedagógica de sala de aula.

Dessa forma, estruturam-se duas experimentações focadas nos alunos de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, de modo que sua participação fosse a mais efetiva possível, partindo-se da ação leitora à reflexão sobre o lido, por meio ora de momentos individuais, ora coletivos, para que, ao final, o aluno se instrumentalize com ferramentas que o tornem sujeito leitor, participando empenhadamente da construção do sentido do texto e, talvez, torná-lo *habitué* da leitura.

Da análise daquelas experimentações, observa-se a necessidade de se trazer o texto literário para o centro da aula, para que se possa estruturar metodologicamente uma sequência variada de atividades, bem planejada, com intencionalidade-reciprocidade, transcendência e significado, que leve à construção de conceitos relevantes, facilitando a construção da "caminhada interpretativa do leitor", desde o recolhimento de pistas no texto ao opinar sobre o próprio processo, sobre o que apreendeu do texto.

Palavras- chave: aprendizagem; mediação; literatura; direitos do leitor.

ABSTRACT

The present dissertation seeks to elaborate and implement an alternative methodology so that the teaching of literature can, at least, educate autonomous critical literary readers, who are able to make their choices of reading while being aware that the learned of the literary text is not an absolute whole, but that it is open to being constantly resignified. For this purpose, it has retaken and sought to transpose the theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky, which have been extended with the study of Reuven Feuerstein's theory of mediated learning experience and the ideas of some French authors who have emphasized the need to involve more the reader in the text (rights of the reader) to the classroom pedagogic practice.

Thus, two experimentations focused on high school students in state public education were structured for their participation to be the most effective possible, starting from the reading action to thinking about the read, through either individual moments, or collective ones, so that in the end, the student can manipulate tools that make him/her a reader subject fully involved in the meaning making of the text, and, perhaps, make him/her a reading habitué.

Through the analysis of these experimentations, we have observed the need to bring the literary text to the center of the class, so that we can methodologically structure a well-planned varied sequence of activities, with intentionality-reciprocity, transcendence and meaning, that will lead to the construction of relevant concepts to facilitate the construction of the "interpretive walk of the reader", from the collection of clues in the text to giving opinions about his/her own process, about what he/she has learned from the text.

Keywords: learning; mediation; literature; rights of the reader.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO **12**
1. Do leitor escolar 14
2. Da formação universitária 16
3. Da importância do pesquisador na formação do professor e do objeto de pesquisa 18

II. DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS **26**
1. Reencontrando os velhos mestres: Jean Piaget e Lev Vygotsky 29
2. Conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein: ampliando as teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e Lev Vygotsky 36
3. Direitos do texto 41
4. Direitos do leitor 43
5. Do equilíbrio instável entre direitos do texto e direitos do leitor 45

III. DA PRIMEIRA EXPERIMENTAÇÃO DE LEITURA REALIZADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA EXECUÇÃO E ANÁLISE **49**
1. Dos aspectos observados quanto aos direitos do texto 56
2. Dos aspectos observados quanto aos direitos do leitor 60
2.1. Medo 63
2.2. Envolvimento paulatino do leitor ao longo da leitura (necessidade de investimento na leitura ou a dificuldade do começo quando não se está familiarizado com um tipo de obra) 64
2.3. Clichês de interpretação 65
2.4. Releitura 66
2.5. A emergência do sujeito no leitor 67
2.6. O sujeito leitor e o sujeito escolar 71
2.7. Identificação texto/leitor – a questão da identificação 72
3. Dos aspectos observados quanto às relações entre direitos do texto e direitos do leitor 75
A título de reflexões preliminares 81

IV. DA SEGUNDA EXPERIMENTAÇÃO DE LEITURA REALIZADA: EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE LITERATURA 83
Caracterização do contexto escolar com o qual se trabalhou e dos alunos com os quais se realizou a experimentação 86
1. Sistematizando a metodologia utilizada na experimentação 87
2. Da avaliação realizada como encerramento da experimentação 95
3. Dos aspectos observados quanto aos direitos do texto 97
4. Dos aspectos observados quanto aos direitos do leitor 102
4.1. Questão 3 – refletindo sobre os elementos da narrativa do capítulo *Fuga* 103
4.2. Questão 4 – refletindo sobre os elementos que o capítulo *Fuga* traz e relacionando-os à leitura dos capítulos anteriores 109
4.3. Questão 5 – refletindo sobre as reações que o livro provocou no aluno leitor 118
4.4. Questão 6 – refletindo sobre os conceitos construídos em aula 126

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS **133**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **145**

ANEXOS **151**

ANEXO A – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *A CIDADE E AS SERRAS, DE EÇA DE QUEIROZ* 152

ANEXO B – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS* 153

ANEXO C – RESULTADOS AFERIDOS POR GRUPO-CLASSE DE ALUNOS PARA A ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS* 155

ANEXO D – QUADRO COMPARATIVO QUESTÃO-RESULTADO POR GRUPO-CLASSE; MÉDIA POR QUESTÃO; PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS* 162

I. Introdução

1. Do leitor escolar

Ainda me lembro, quando, na sexta série (atual sétimo ano), percebi pela primeira vez que desfrutar da leitura de um livro na escola não se resumia a responder a uma lista de perguntas elaboradas e corrigidas pelo professor. Mesmo estando acostumado a esse processo, ele não me agradava. Depois de todo o trabalho de ler, de compreender o que acontecia na estória, de não desistir quando o enredo era tedioso, não havia tempo e espaço para uma palavra sequer sobre o que nós próprios pensávamos da obra.

Para quem foi formado nos moldes da escola tradicional, assim é que era. Perguntar, só com a mão levantada. Duvido que algum dos meus colegas ousasse comentar com o professor as suas próprias impressões de leitura, mesmo que, entre nós, sempre se soprasse uma dica, um comentário sobre o que vinha pela frente: "é chato no começo, mas depois melhora", "parece que não termina nunca", "é bom" e muitas outras confidências, bem a pé-de-ouvido.

Novato na escola e já acostumado ao velho ritual: leitura obrigatória e prova já marcada. Por se tratar de uma escola confessional e tradicional, como se um adjetivo necessariamente corroborasse o outro, fomos obrigados a ler *Croma, caminho de vida*, da Editora Vozes, escrito por Régis Castro. Confesso que, hoje, os dados bibliográficos eu tenho de buscar na internet, o nome não, esse eu jamais esqueci. Aliás, conservei até há pouco o meu exemplar, talvez como marca inconsciente de meu nascimento de sujeito leitor.

A professora, uma senhora de nome Mussolina (sim, o pai era seguidor do famoso Benito), era daquelas que aterrorizavam só com o olhar de esguelha, deixando todos presos às cadeiras, mal respirando. Paradoxalmente, foi ela a responsável por descortinar o que eu jamais imaginara existir: direitos de leitor. Certo que, naquele tempo, no ano de 1978, a expressão não me era conhecida, tampouco provavelmente a ela, mas a verdade é que, na avaliação apresentada ao final da leitura do religioso livro (que contava a estória de um homem dividido entre o amor a Deus e o amor a uma mulher), a professora Mussolina propôs uma única questão, assim formulada: *Numa dissertação de 20 a 30 linhas, desenvolver, justificando ou refutando, a seguinte afirmação: Fernando Torres descobriu sua vocação e abraçou-a, sem hesitação*[1].

Embora minha nota não tenha sido a maior da sala, nem provavelmente minha resposta tenha impressionado a professora, jamais esqueci aquele dia: o aluno, cumpridor de

[1] Ainda tenho a minha prova guardada e dela apenas copiei o enunciado.

suas tarefas, entendeu que era possível, sim, ter direito a opinar sobre o que lera, utilizando o próprio romance para confirmar o que sentira e compreendera. Esse *insight* despertou-me para algo que eu jamais vivenciara enquanto leitor: ser sujeito da leitura. Eu que, naquela época, nem conhecia Bakhtin, Umberto Eco, que, até então, ocupara bravamente o lugar de leitor vítima, descobrira o prazer que também se reservava ao leitor, o de opinar e ser ouvido.

Entretanto, houve um tempo em que eu praticamente esqueci esse prazer: no Ensino Médio. Nas aulas de Português e de Literatura, os alunos não tinham possibilidade de criar, de buscar soluções; nenhum problema a se pensar; todo conhecimento pronto, sistematizado e acabado. Bastava-nos consumi-lo. Não havia motivação para a leitura, tampouco colegas interessados em trocar opiniões... nosso interesse de adolescente era outro (a sociabilidade, as paqueras, as descobertas de novos lugares) e a professora afastava-nos da literatura com sua estratégia de ensino, sem nos seduzir – fosse com possíveis leituras que viessem ao encontro de nossas indagações e inquietações, ou com atividades que nos levassem a usar nossa criticidade. As avaliações propostas eram sofríveis, limitavam-se a cobrar informações mínimas do texto, que qualquer resumo trazia, desobrigando-nos de ler os livros do cânone escolar, Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto...

Naqueles três anos minha relação com os livros se manteve obscurecida, sequer me lembrava do prazer que sentira quando pude expor minha opinião – não era apenas o prazer de vislumbrar outros mundos por meio da imaginação, era mais que isso: ter direito enquanto leitor permitia-me também, parceiro do autor, buscar comprovar nos detalhes do texto a impressão tida durante a leitura, surpreendendo-me e retornando a capítulos anteriores em busca do que passara despercebido.

A recuperação do prazer da leitura foi, de início, ocasionada por minha mãe. Sócia do *Círculo do Livro*[2], ela delegava a mim a tarefa de escolher o livro para comprar, cabendo a mim também a responsabilidade de fazer uso efetivo da obra. Tempos depois, passei a ser eu mesmo sócio, escolhendo a meu bel-prazer o que mais me agradava. Havia autores de *best-sellers*, leituras de entretenimento, despreocupadas com formação, como Agatha Christie, Sidney Sheldon, mas também Érico Veríssimo, Jorge Amado, Machado de Assis, entre outros – que me levaram ao curso universitário de Letras.

[2] Um sistema de venda de livros dos mais diversos gêneros, de casa em casa, por intermédio da divulgação de revistas bimestrais, pelo qual o comprador poderia adquirir a quantidade de obras que quisesse, tendo-se a obrigatoriedade de um livro por bimestre, no mínimo.

Por fim, o menino que descobrira o prazer de ser um leitor interessado, graças a uma simples verificação de leitura, recuperou o gosto pelos livros, principalmente os de ficção, e descobriu os caminhos que pretendia trilhar.

2. Da formação universitária

Para os que entraram e saíram da universidade na metade final da década de 80, aquele foi certamente um período inesquecível. A onda de redemocratização que sacudia o país surpreendia aqueles que, como eu, respiravam os ares libertários da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

No grupo em que me inseri, as discussões se voltavam com paixão para os textos lidos, sugestões, opiniões, levando-nos a escolher um ou outro professor de Literatura dependendo das obras que tivéssemos de ler.

Também nos empolgava pensar no caminho a traçar em nosso futuro pós-universidade. Iríamos para a licenciatura? Buscaríamos abrigo em editoras? Curiosamente, não aventávamos ser artistas da palavra: escrever livros não era o desejo de nenhum, nem poesia fazíamos. Quem sabe a universidade nos havia tornado críticos em demasia e aventurar-se por essa vereda era vislumbrar espinhos demais e frutos de menos. Para mim, ser professor parecia tão distante quanto ser escritor: passei bem quatro dos meus cinco anos de faculdade reiterando não ser esse o *meu* caminho. Conviver com essa incerteza fazia-me bem, abria-me um leque de oportunidades, uma variedade de opções profissionais. O contrário é que me aterrorizava.

Nesse emaranhado de sentimentos dúbios, matriculávamo-nos nas disciplinas de licenciatura, deixando o barco vagar em direção a qualquer porto – quando lá chegássemos, diríamos *maktub*!

A década de 80 foi o momento em que as teorias de Vygotsky adentraram de vez a Faculdade de Educação, relegando as ideias piagetianas às aulas de Psicologia da Aprendizagem, principalmente quanto ao estudo das quatro fases de desenvolvimento da criança.

Visto sob esse prisma, o ensino de Língua Portuguesa, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, deixava-nos aturdidos, sem saber direito que rumo tomar, ainda que tenha sido a nossa a excelente professora Maria Tereza Fraga Rocco. As vivências de cada um

dos alunos – de como aprendera durante sua escolarização básica (o que Geraldi chama de resíduos da passagem da experiência vivida ao fenômeno percebido) e daquilo que via nos estágios supervisionados – não se encaixavam ao que estudávamos e, não raro, ouvíamos colegas dizerem que *aquilo* (referindo-se ao que estudávamos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa) *não estava nos livros didáticos.*

Entretanto, foram aquelas mesmas aulas desafiadoras que hoje parecem, a mim e a outros colegas, ter conduzido o nosso barco até a sala de aula, e lá ancorado. Lecionar não seria uma rotina cansativa e monótona se o aluno fosse levado ao centro da aula e se percebêssemos a função mediadora que possuíamos e as possibilidades de inserção social de que éramos portadores. Dominávamos a linguagem, símbolo mediador, e, como Lúcifer, levaríamos sua luz àqueles que confiassem em nós. Isso a professora Fraga Rocco nos ensinou.

Para quem não vislumbrasse esse novo papel do professor – e evidentemente o aluno, em seu novo papel! – a sala de aula não seria fácil, ao contrário, seria breve. Muitos não suportaram as escolas do ensino público e as abandonaram: dos muitos colegas que começaram a disciplina e se interessaram pelo magistério, hoje, poucos permanecem.

No meu estágio – seja porque a professora deixou-me tão à vontade para cumprir minhas horas de regência e nesses dias nem aparecia na escola, seja porque, quando ia, limitava-se a fazer outras tarefas, ou talvez porque confiasse em mim, pouco importa – pude construir com os alunos uma relação próxima, como víamos na faculdade, fazê-los ler e escrever verdadeiramente motivados, ainda que eu fosse inexperiente na prática de ensino.

Ao final do primeiro semestre, não obstante minhas dúvidas sobre a eficácia do trabalho que desenvolvia no estágio, fui surpreendido com um abaixo-assinado, feito pelos alunos das duas turmas de sétimas séries com que trabalhava, solicitando minha permanência na escola como estagiário, pois queriam continuar investindo na leitura do modo como fazíamos. A professora Fraga Rocco incentivou-me a continuar, o que me deu a segurança para enfrentar as incertezas nesse início da profissão.

A vontade de levar os alunos a ler e a escrever se fortaleceu, o leitor que havia em mim enquanto aluno amalgamou-se ao professor que me tornara – e como tantos outros professores que vim a conhecer. Faltava-me, contudo, outra dimensão, a de pesquisador, para compreender mais e melhor o que fazer.

3. Da importância do pesquisador na formação do professor e do objeto de pesquisa

A necessidade de pesquisar sobre o ensino de literatura ocorreu após os primeiros dez anos de prática docente, tempo suficiente para perceber que o trabalho até então realizado era eficiente, porém sem ser eficaz: embora acreditasse ter havido uma parte considerável dos alunos que conseguia participar ativamente da construção dos significados quando da leitura literária, preocupava-me com (e sobre eles me detinha) aqueles que não conseguiam fazê-lo, fosse pela aparente insegurança que demonstravam diante de um professor que ansiava por ouvir sua voz, calando-se, repetindo o que alguém já dissera, ou pelo desinteresse que demonstravam ter pelos textos com que trabalhávamos. Em outras palavras, aqueles assumiam um posicionamento *vítima* (na acepção de Umberto Eco) demais em seu ato de ler, dependentes de uma autoridade que os guiasse a qualquer significado; estes por se excluírem da leitura, sem que isto fosse uma ação consciente[3].

Essas inquietações faziam com que não me satisfizessem os resultados alcançados, buscando constantemente atualizar-me, procurando tanto fortalecer quanto rever o que havia aprendido durante a formação universitária, além de manter-me em contato com novas sugestões de prática de ensino. Por conseguinte, nunca fixava por muito tempo uma mesma estratégia, alterando o que não tinha funcionado ou descartando-a de vez, caso achasse que não tinha valido o esforço.

O verbo *achar* se encaixa adequadamente àquele momento de docência. Não me dava tempo suficiente para refletir sobre o que fazia, funcionando mais como um moto-contínuo: elaboração de uma estratégia pedagógica, teste, alteração ou descarte... outra estratégia... Assim, frustrava-me a cada dia, certo de que não era competente o bastante para resgatar aqueles alunos que ficavam pelo caminho.

Porém, de cada tentativa, algumas ideias permaneciam, sempre com a intenção de incrementar a participação discente. Primeiro, a decisão de que todo aluno deveria ter a sua própria cópia do texto, para que construísse uma relação mais próxima com o que se leria, levando-o a se apropriar do material e, também, do que se discutia a partir de sua leitura. Segundo, a certeza de que deveríamos ler integralmente as obras literárias que escolhesse, de modo a verificar se, no processo, o contato rotineiro com o texto literário despertaria alguns

[3] Lembrando Pennac, esses alunos poderiam avocar a si o direito a não lerem as poesias, por exemplo, que usualmente levava para a escola; mas nem isto faziam, deixando-me mais intrigado, mais preocupado, buscando uma explicação que me norteasse, de modo a promover mudanças em meu fazer pedagógico.

dos alunos da letargia em que se encontravam ou daria segurança aos que se escondiam atrás dos colegas. Terceiro, a divisão da sala em grupos de trabalho, no esforço de aumentar a interação entre os alunos, crendo que, talvez, se conseguissem expor suas ideias sem constrangimento apenas a mais três colegas, seriam capazes de fazê-lo no coletivo como um todo.

Essas três atividades, juntas, permitiram recuperar alguns dos alunos que, antes, não se desenvolviam – enquanto leitores – tanto, fazendo com que os resultados alcançados fossem melhores, sem no entanto contentar o professor, ansioso por mais. Eis o estado em que minha prática pedagógica se encontrava quando decidi por ingressar na pós-graduação, motivado principalmente por poder pesquisar alternativas metodológicas que pudessem responder às dúvidas que então me corroíam.

Dentre os estudos realizados, deparei-me com uma pesquisa realizada em 2004, por William Cereja para sua tese de doutorado, cujos dados estatísticos, coletados em duas escolas particulares e duas públicas da cidade de São Paulo, mostravam haver 20% dos alunos com diminuto interesse pela leitura de gêneros literários (CEREJA, 20043, p.27), resultado que vinha ao encontro do que eu observava em minhas aulas e que reforçava a necessidade que me levara à condição de pesquisador.

Agregando-se a esse estudo, em específico, havia ainda as conclusões apresentadas pelas avaliações realizadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", ligado ao Ministério da Educação, por meio da prova SAEB e por meio do programa PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)[4], em que 80% dos alunos concluintes de Ensino Médio – segundo os dados de 2005 – apresentaram resultados abaixo do nível 8 (de 300 a 325 pontos) quanto à escala de proficiência de leitura.

Esses dados traziam uma nova inquietação ao professor/pesquisador: os alunos que pareciam ser leitores proficientes (e autônomos) realmente o eram, quando tinham de demonstrá-lo? Ou a avaliação realizada pelo professor camuflava as deficiências que os alunos tinham, impedindo-os de se desenvolver não só enquanto leitores literários, mas, sobretudo, enquanto proficientes? A busca por uma metodologia que respondesse a esses questionamentos envidava a pesquisa que tomava forma, concretizando-se com um debruçar sobre as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM*, de 2006,

---

[4] Coordenado internacionalmente pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), o programa visa "produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países". No Brasil, a coordenação do PISA está a cargo também do INEP. (http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/)

principalmente no que tangia ao objetivo principal para o ensino de Literatura e às considerações sobre as práticas pedagógicas usualmente realizadas no Brasil.

De acordo com as OCNEM, a aula de literatura deveria esforçar-se por formar leitores literários autônomos críticos, o que não vem ocorrendo, pois, ao invés de incentivar os alunos a ler as obras literárias, estes acabam vendo reforçada sua falta de vontade (aquela que também constatara), visto que, ao se observarem as práticas de ensino nas salas de aula, percebe-se uma adoção cristalizada da historiografia literária como paradigma a ser seguido, paradigma aceito, defendido por professores e reproduzido pela maior parte dos manuais didáticos à disposição do uso efetivo em sala de aula[5]. Trata-se de um paradigma que se preocupa em expor a vida de autores considerados mais relevantes, o contexto em que estes viveram, o estilo de época a que pertenceram, sem levar a ler necessariamente a obra literária, o que faz da aprendizagem de Literatura, segundo Cereja (2004), uma atividade enfadonha e pouco aberta à participação discente.

Além disso, consciente de que seus alunos não têm hábitos de ler literatura, o professor busca alternativas que visem dirimir essa distância entre a obra e o educando, tais como fazer uso de outras mídias (assistir ao filme, por exemplo) de forma que, entre outras variáveis, estando o aluno exposto ao que já está acostumado, possa esquecer-se, momentaneamente, de que se trata de conteúdos escolares e possa assim interagir com eles. Aventa-se a possibilidade de que, talvez, a obra fosse mais acessível ao aluno se mais próxima de sua realidade de leitor escolar: procedimento que provavelmente pouco contribui para a superação daquele afastamento da leitura, antes o reitera, pois, simplificando tanto a apreensão do objeto, diminui-se a capacidade de abstração, fundamental para o envolvimento no ato de ler[6].

---

[5] Os dados coletados por Cereja (2004) confirmam e exemplificam essas afirmações: os quatro professores pesquisados, em graus diferentes, fazem uso da História da Literatura como referencial teórico de suas aulas, além de terem adotado livros que o reforcem. Vários outros estudos, além daquele de Cereja (2004), trazem essas informações: em especial, os relatórios de estágio da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, da FEUSP, aos quais tive acesso durante o 2º. semestre de 2008, quando fui monitor de minha orientadora em suas turmas; destaco também o estudo de BATISTA (1998) e de OLIVEIRA (2008).

[6] Vincent Jouve, em *A leitura*, comenta a insatisfação que temos quando um livro é adaptado para o cinema ou para a televisão, uma vez que a releitura dos realizadores é incapaz de apreender a "potência criadora do desejo" de cada leitor. Assim, sem poder desejar (fase do abstrair a realidade e percebê-la em formas distintas das que vivencia), o leitor é "despossuído" de uma parte de si mesmo, não se envolve com o texto, nem adentra o estado de *regrediência*, que Jouve resgata de Christian Metz. É o que percebemos quando o aluno é levado a ver Déborah Secco como Rita, personagem de *A Cartomante*, de Machado de Assis, na leitura para o cinema que Wagner de Assis e Pablo Uranga fizeram em 2004, mesmo que com essa representação o aluno-leitor não concorde. Aproveito para destacar aqui a pesquisa de mestrado de Mei Hua Soares (2008), *A literatura marginal-periférica na escola*, gênero, em princípio, próximo à "realidade" dos alunos de escolas da periferia, mas a autora conclui que, não obstante o interesse maior despertado pela leitura dessas obras, permanece uma insatisfação e uma falta em relação àquilo que se espera da literatura: pretendendo "espelhar" a realidade, essa

Outra abordagem que vislumbra o professor (para superar aquela distância entre texto literário e aluno) é a tentativa de se modificar a prática, por meio de uma atitude menos autoritária, e não de uma sequência de atividades que leve o aluno a estabelecer contato mais direto com o texto propriamente dito. Ou seja, o professor busca construir uma empatia capaz de levar à diminuição das consequências de uma metodologia ineficaz (que percebe em si próprio), sem modificá-la, em verdade: "eu tento *instigá-los* a ler, conto uma parte ou capítulo, deixo-os bem curiosos, assim alguns tomam *gosto* pela leitura, vão atrás" e "procuro *envolvê-los* […]. Leio para os meus alunos em voz alta, sempre!"[7]. Nessas falas de professores, observa-se uma tentativa de mudança ditada pela percepção aguda da resistência à leitura dos alunos, mas são ações que, diante do quadro descortinado nas pesquisas e nas provas em larga escala, parecem ser isoladas e destituídas de força real.

Embora se reconheça a importância do vínculo entre professor e aluno, não se pode crer que seja somente pelo afeto ou por atitudes voluntaristas que o ensino se realize, pois, se assim o fosse, não seria mais preciso haver cursos de formação de professores. Bastaria a sensibilidade de cada um para que a aprendizagem ocorresse. Acresce-se que nem essa ação do professor garante que os alunos se desenvolvam enquanto leitores literários, visto que o instigar, como estímulo que é, não leva o aluno a se conscientizar diretamente dessa aprendizagem, podendo permanecer dependente de uma contínua intervenção exterior ao sujeito. Ou seja, lerá quando for solicitado a fazê-lo, mas não por iniciativa própria.

Nem a simples exposição do aluno a diferentes estímulos concorreria para tal formação de leitor literário, pois, sem a possibilidade de interagir ora com o texto, ora com os demais colegas, o aluno ficaria preso a práticas incompletas de leitura, como a *utilização* do texto, sem *interpretá-lo*, sem a possibilidade de *retornar a si*, fundamental para compreender tanto sua leitura quanto seu processo leitor (a *caminhada interpretativa* que realiza). Portanto, para se romper essa propensão a se valorizar em demasia a relação aluno-professor, poder-se-ia propor atividades que solicitassem uma solução repartida entre o grupo-classe, em que cada um se sentisse incentivado a cooperar, com hipóteses, levando-o a expressão do próprio pensamento, ampliando-se as possibilidades de interação que até então existiam em sala de aula.

---

literatura produz identificação, mas não o estranhamento e o distanciamento necessários para, a partir da leitura, refletir sobre a realidade.

[7] Frases de professores entrevistados por Gabriela Rodella de Oliveira, para sua dissertação de mestrado, *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, ao responderem como incentivam seus alunos a ler literatura.

Mais, talvez, por ver o planejamento escolar mais como ação burocrática do que como norte de suas ações, o professor de Língua Portuguesa acabe valorizando o cumprimento de prazos[8] em detrimento de um efetivo manuseio do texto literário, tomando-o por exemplo de uma teoria pronta ao invés de um objeto de construção de conhecimentos, em que os variados leitores expõem suas impressões e negociam os significados, para tentar produzir um consenso sobre a interpretação. Ao contrário, em aula, fala-se sobre literatura, mas não se lê literatura – pelo menos não aquela proposta pela escola.

Dessa forma, sem se relacionar diretamente com o texto literário, não se pode esperar que o leitor perceba que a literatura não possua vínculos imediatos com as "urgências da vida cotidiana" (OLIVEIRA, 2008), que ela não tem uma finalidade utilitária para seu estudo, mas, sim, que seu valor é em si, pelo que gera no leitor, o que Antonio Candido chama de *humanização*:

> Entendo aqui por humanização (...) 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, 1995, p. 249)

Corroboram essa necessidade de mudança de paradigma as sugestões dadas pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de se motivar a leitura por meio de atividades que levem os alunos a se perceber enquanto leitores, partícipes da aula, compartilhando suas *impressões de leitura com os colegas e com os professores* (OCNEM, 2006), sem que o fim seja apenas obrigação escolar. Espera-se, portanto, que

> Ele (o aluno) lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas. (OCNEM, 2006, p.71)

Porém, diante do contexto das sociedades contemporâneas e, sobretudo, diante das novas tecnologias, enquanto não mudarem os pressupostos metodológicos com que trabalha, a escola provavelmente deixará de cumprir com seu papel de agente formador de leitores[9] e de

---

[8] Prazos para o ensino de conteúdos curriculares, como se pede a qualquer professor para apontar no plano de ensino anual, por exemplo.

[9] "A presença, na casa, de livros trabalhados na escola, amplia as possibilidades de leitura desses títulos, estimulando outras pessoas da família a também ler essas obras, e não apenas pela facilidade de tê-las à mão,

gosto literário, reforçando a visão limitada do papel da Literatura que os alunos têm construído ao longo de sua escolarização: uma disciplina escolar apenas[10], cujos conteúdos, apesar de terem pouca relação com a vida extraescolar, requerem muita atenção, mas pouca participação de quem a estuda[11], por conta de sua linguagem pouco acessível, quando não difícil de ser compreendida.

No entanto, ao invés de identificar a causa dessa impressão, o professor procura simplificar o nível de complexidade do texto[12], dando um glossário, um resumo dos aspectos mais relevantes (segundo a leitura do professor ou do manual didático), ou apresentando tão somente um fragmento do texto: "a literatura como uma estória simples", diz uma professora entrevistada por Gabriela Rodella de Oliveira (2008).

No entanto, ainda segundo Cereja (2004)[13], os alunos aparentam – ao menos, dizem – estar abertos e dispostos a aprender, a participar das aulas, sugerindo estratégias que os façam desenvolver as habilidades que deles se esperam, como levantar hipóteses, estabelecer relações, inferir, deduzir, planejar, comparar, projetar, em suma, operações mentais que vão das mais simples, por requererem poucas funções cognitivas eficientes, às mais complexas, que envolvem níveis diferentes de abstração.

Entretanto, sabe-se que a historiografia literária é uma prática arraigada do professor, acostumado a querer cobrir todos os estilos literários, reforçado, talvez, pelos manuais didáticos que tem a sua disposição[14] e por alguns concursos vestibulares que ainda cobram essa sistematização[15]. No entanto, o professor tem liberdade para fazer uso dos materiais

---

mas também porque, sendo indicadas pela escola, supostamente apresentam boa qualidade e são úteis à formação do indivíduo" (CEREJA, 2004, p.30)

[10] Na pesquisa realizada por Cereja, ao serem questionados "Para você, o que é Literatura?", mais de metade dos alunos (52%) a viram como disciplina escolar apenas.

[11] De acordo, ainda, com a pesquisa de Cereja, aproximadamente 34% e 25%, respectivamente, apontaram a linguagem difícil e pouco acessível e o fato de os textos literários requererem muita atenção do leitor como fatores dificultadores, menos agradáveis, da aprendizagem de literatura na escola.

[12] Não se pode esquecer que essa busca pela simplificação pode implicar uma "facilitação" da metodologia em relação ao próprio conhecimento que o professor possui, talvez por não ser um leitor de textos literários (hipótese com a qual Batista trabalha), ou pode dizer respeito à legitimação do comentário feito pelo livro didático do texto literário. Ainda que a maioria dos manuais escolhidos opte pela historiografia literária, é freqüente a introdução de comentários analíticos a respeito da obra estudada.

[13] Em questionário aplicado a 134 alunos, de escolas públicas estaduais e privadas, perguntou-se "como seria uma aula ideal de literatura" para os alunos. Os itens mais citados foram os que sugeriam mais debates / discussões sobre os textos lidos (30%); mais dinamismo na aula, com pouca exposição do professor (12%); relações entre mídias várias (10%).

[14] Dos onze livros recomendados pelo último relatório do PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – 2008, mais da metade deles fazem uso exclusivo da historiografia literária como forma de organizar seus conteúdos didáticos.

[15] O vestibular FUVEST tem procurado, nos últimos anos, elaborar questões que avaliem "a capacidade do candidato para ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza – literários e não literários" (Manual FUVEST, 2009).

disponíveis do modo que melhor lhe convier, aspecto, aliás, reforçado pelo próprio relatório do PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio:

> No âmbito do PNLEM, a avaliação das obras didáticas baseia-se, portanto, na premissa de que a obra deve auxiliar os professores no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Esse caminho não é único, uma vez que o universo de referências não se pode esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática; atua, contudo, como uma orientação importante para que os professores busquem, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar o seu trabalho. (PNLEM, 2008, p.11)

Dessa forma,

> É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da Literatura. (OCNEM, 2008, p.78)

Essas e outras leituras contribuíram para que o trabalho que desenvolvia moldasse a ação de pesquisador, levando-me a compreender que ser professor e pesquisador nas Ciências Humanas não é tarefa fácil. Marília Amorim diz – em *O Pesquisador e seu outro* – que a "a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade" (2004, p.26): pesquisar em sua própria sala de aula pode levar um professor a ser tomado pelos aspectos que pensa ver, ofuscando outros que deveriam chamar-lhe a atenção, sendo, logo, necessário que se construa um estranhamento, para que o objeto de pesquisa possa efetivamente ter seu devir, sua retradução.

Esse distanciamento entre as duas dimensões – professor e pesquisador –permitiria ao segundo ir atrás de referências bibliográficas acadêmicas que levassem à ampliação, ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do primeiro, como efetivamente ocorreu, quando do reestudo das teorias piagetianas e vygotskianas, da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein e das ideias de alguns autores franceses que "têm enfatizado a necessidade de implicação do sujeito leitor na obra" (REZENDE, 2009), para que o aluno leitor pudesse compreender que o significado da leitura de um texto não foi posto a priori, sendo revelado a cada debate, a cada releitura.

Isto feito, apresentar-se-iam as observações feitas pelo pesquisador ao professor que, por sua vez, caberia reinterpretá-las, promovendo as adaptações e as alterações que fossem necessárias ao cotidiano escolar, elaborando as duas experimentações que tornariam a teoria

estudada empiricamente comprovável e, ainda, retroalimentando a pesquisa, com novos dados, permitindo ao pesquisador não apenas rever suas hipóteses, mas também apresentar novas, fazendo com que a teoria se desenvolva, assim como a própria prática pedagógica. Em síntese, tornar-me-ia melhor professor graças à pedagogia: eis o processo por que passaram professor e pesquisador nesta dissertação visando responder a seguinte hipótese: seria o ensino de Literatura mais eficaz se os direitos do leitor fossem trabalhados em sala, conjuntamente aos direitos do texto, posto que o aluno apreende mais da obra que em uma metodologia que o vê enquanto sujeito passivo, permitindo-se que este possa tornar-se um leitor literário crítico e autônomo (conforme propõem as OCNEM, de 2006)?

II. Dos Referenciais Teóricos

Desde as décadas de 70 e 80, os cursos de formação de professores não mais ensinam que a relação sujeito–objeto pode ser estabelecida, apenas, pelo referencial do professor, que, como detentor dos saberes, transmite os conteúdos a seus alunos, receptáculos vazios a se preencher com respostas e certezas acabadas. Ao contrário, tem-se disseminado que o modelo construtivista-sociointeracionista, decorrente de Jean Piaget e Lev Vygotsky, deve balizar a ação pedagógica, por, primeiramente, colocar ênfase na atividade construtiva do aprendiz, tornando-o principal agente do processo de aprendizagem e, também, tem-se reforçado que o conhecimento é construído continuamente, não havendo mais modelos prontos a serem ensinados nem seguidos.

No entanto, a realidade encontrada no dia a dia das escolas brasileiras nem sempre tem permitido aos professores – formados sob esse novo paradigma – cumprir o que deles se espera, ainda mais quando, diante da ausência de modelos acabados em que se basear, por se sentirem desamparados, inseguros, recorrem aos manuais didáticos – ou, no caso do estado de São Paulo, aos recentes materiais didáticos enviados às escolas para servir de suporte à ação do professor – que pouco diferem daqueles com que eles próprios estudaram quando de sua escolarização básica e que, afinal, os levaram ao ensino superior.

Segundo Geraldi (1997, p.95) hoje, tem-se o "exercício da capatazia", espaço no qual o docente apresenta os estímulos previamente selecionados aos alunos, cumprindo as determinações extraclasse – tempo de contato com cada estímulo, correção comparativa de respostas (do aluno *versus* do manual didático), aplicação de atividades-padrão.

> parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado. (1997, p. 94).

Em razão disso – mas não só, certamente – há hoje uma miríade de tipos de professores nas escolas que não conseguem praticar as teorias que estudaram no curso superior: há, por exemplo, os que não fazem uso das teorias que aprenderam quando de sua formação universitária, repetindo o modelo com o qual foram ensinados no ensino básico (já que deu certo...); há os que se esforçam em não utilizar os materiais didáticos disponíveis (como os livros didáticos anualmente distribuídos pelo governo federal, via PNLD e PNLEM), mas, sem saber como elaborar seus próprios materiais para dar conta daquele modelo aprendido e sem cair na cristalização de conceitos promovida pelo livro didático; há os que não seguem modelo algum, confiando mais em seu estilo de lecionar como forma de

estabelecer o vínculo aluno–objeto de conhecimento, por exemplo. Comum a todos, porém, é o sentimento de não conseguir fazer com que seus alunos se desenvolvam cognitivamente tanto quanto deles se esperaria, focando-se o professor mais no conteúdo a ser ministrado que no processo de aprendizagem propriamente dito.

Entretanto, sabe-se que a escola não pode mais ser vista apenas como o espaço em que a transmissão cultural predomine, em que os mesmos e velhos paradigmas são repetidos à exaustão, em que o certo não possa dar lugar ao duvidoso, em que o professor deposite seu conhecimento na conta-cabeça de cada aluno seu. Nem se pode mais esperar que esse aprendiz apenas se desenvolva – decerto abaixo do seu potencial – por práticas pouco fundamentadas, em que ora o professor centralize o poder na sala, sob submissão do alunado; ora esse centro é direcionado ao aluno, sem que ele saiba bem o que dele se espera, em uma relação desregrada e sem finalidades.

Cientes dessa encruzilhada em que o professor se encontra, parece-nos necessário retomar alguns fundamentos propostos nestes últimos tempos para nortear a prática pedagógica, ou seja, conceitos que fazem do paradigma construtivista-sociointeracionista o mais hegemônico nos dias de hoje, antes de nos aventurarmos rumo a novos referenciais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente. Eis o caminho que pretendemos percorrer neste capítulo: primeiro, recuperar-se-ão as principais ideias de Piaget e de Vygotsky, buscando-se as semelhanças e as diferenças que suas teorias apresentam, passando pelo conceito de aprendizagem para a autonomia até chegar ao conceito de experiência de aprendizagem mediada, de Reuven Feuerstein, e como esse conceito pode ser útil às aulas de literatura; depois, discutir-se-ão novos referenciais teóricos para o ensino de literatura, a saber, os *direitos do texto* e os *direitos do leitor*, cujo equilíbrio nem sempre é estável.

1. Reencontrando os velhos mestres: Jean Piaget e Lev Vygotsky

Embora as ideias de Piaget e de Vygotsky sejam, às vezes, apresentadas apartadas, como se entre elas houvesse tão-somente divergências, de modo que quem seguir um discordará do outro, a verdade é que suas premissas básicas apresentam três semelhanças que fazem do paradigma construtivista-sociointeracionista válido mesmo depois de quarenta anos. São elas: o enfoque da ação pedagógica centrado no aluno; a importância da ação na formação do pensamento; a compreensão sistêmica do funcionamento psicológico (KOZULIN, 2000).

Ambos os pensadores concordam que todo fazer pedagógico deve ter o aluno por centro, como um aprendiz ativo cuja mente nunca é uma *tábula rasa*, mas, sim, como um indivíduo que chega à escola já dotado de algumas noções espontâneas, como de quantidade, de causalidade, de tempo, de espaço (KOZULIN, 2000), as quais o professor deve considerar ao introduzir o aluno na aprendizagem das disciplinas escolares, que requerem funções psicológicas de ordem superior. Assim, o processo de aprendizagem não se realiza espontaneamente, nem independentemente da ação do professor mediador como apontam interpretações equivocadas do paradigma construtivista, mas sim a partir da interação entre esses dois polos – as noções espontâneas trazidas pelo aluno e os conceitos sistemáticos apresentados pelo professor. Dessa forma, ao se propor um texto literário à leitura dos alunos, não se pode esquecer que estes já têm um repertório, ainda que ínfimo, ainda que falho, segundo os padrões técnicos, sobre o que seja uma narrativa ou uma sequência lógica de acontecimentos, repertório que precisa ser considerado para que dele se possa ter operações cognitivas mais complexas (como projetar virtualmente um desfecho coerente ao que se leu), permitindo ao aluno avançar de fato em relação ao que trouxe enquanto bagagem primeira.

A outra semelhança entre as duas teorias, segundo Kozulin (2000), reside na importância da ação na formação do pensamento e desconstrói o que até então se acreditava, com a psicologia mentalista clássica – que supunha ser a ação decorrência direta do pensamento e este uma representação da realidade, e não um meio para se atuar sobre ela. Piaget demonstrou, com experimentos, ser o reverso disso: a criança, ao realizar diversas formas de ação, como separar ou reunir objetos, ouvir e contar as mesmas estórias, acaba por interiorizar o que faz, na forma de operações mentais matemáticas simples (adição e subtração) e na forma de narrativas cujo encadeamento de fatos seja verossímil.

Vygotsky concorda com essa ideia “da ação ao pensamento” proposta por Piaget, emendando-a, no entanto, pois, segundo suas experimentações, a interação da criança com os objetos e com o mundo não acontecia de forma espontânea, como o suíço pensava, mas, sim, de forma “organizada e controlada pela sociedade e por seus representantes: desde o início, os pais *imbuem* as operações da criança de um significado que não só tem conotações individuais senão também socioculturais” (KOZULIN, 2000, p.54). Portanto, não se pensa mais que o pensar surgiria apartado do agir, sem haver uma intencionalidade anterior na escolha dos objetos apresentados às crianças: ao se comprar um determinado brinquedo, um jogo de peças para montar, por exemplo, tem-se em mente desenvolvê-las cognitivamente, fazê-las operar mentalmente em outros níveis, não só entretê-las. Ou seja, não é uma ação neutra, mas carregada de valores e de intenções socioculturais.

Por conseguinte, nesse novo paradigma, o trabalho docente se caracterizaria tanto por focar o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, quanto por ser intencional, em que cada mediador simbólico (sinais, símbolos, fórmulas, gráficos, textos...) selecionado para leitura tem em si marcas socioculturais indeléveis, que tornarão o aprendiz parte atuante do grupo-classe, antes, da sociedade. Na aula de literatura, citando Italo Calvino, a leitura dos clássicos se justificaria por serem "aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram" (CALVINO, 2007, p.11), fazendo do leitor partícipe dos significados que se construíram e se constroem a partir de cada obra.

Embora divirjam do modo como aprendizagem e desenvolvimento cognitivo se relacionam, Piaget e Vygotsky concordam que o funcionamento psicológico deva ser compreendido enquanto um sistema organizado, sendo esse aspecto a terceira concordância entre suas propostas, de acordo com Kozulin.

Para Piaget, aquele sistema se organizaria segundo duas noções principais, a de grupo de operações e a de etapa de desenvolvimento. Desconstruindo a noção de atomismo lógico (proposto por Bertrand Russell) com a qual até então se lidava, em que o mundo seria composto por fatos atômicos separados (últimos resíduos da análise), formando um todo lógico, a noção de grupo de operações demonstrou que as operações mentais individuais que se realizassem apareceriam como elementos de um todo maior, sendo sua natureza particular determinada pela natureza do sistema global; consequentemente, toda abstração (operação isolada do sistema) que se formulasse não poderia ser considerada válida a não ser em relação a outras operações, fazendo com que qualquer conceito construído fosse compreendido em sua relação dependente para com outros conceitos, formando, assim, um sistema.

Aplicando-se essa premissa no trabalho com textos literários, espera-se que o professor veja cada leitura como componente da formação de um comportamento leitor, não como uma tarefa a mais, junto a todas que realizar, ou que compreenda que cada conceito construído insere-se em um todo maior, o conhecimento de Literatura, não mais como um agregado de informações com as quais o aluno não sabe operar. Talvez, por isso, possa-se entender uma das razões pelas quais os manuais didáticos sejam ainda tão utilizados em sala de aula, pois sua organização aparentemente atenderia a esse critério, ao trazer muitos textos para serem lidos (mesmo em se tratando de excertos). No entanto, essa aparente organização sistêmica dos livros didáticos não se sustenta quando se observa que a seleção de é mais um instrumento para se ensinar um gênero textual ou um ponto gramatical específico do que para ser objeto de leitura e interpretação literárias, empobrecendo a ação pedagógica.

A segunda noção principal – a de organismo em desenvolvimento – é relevante para a aprendizagem, por explicar que, desde a infância (fase inicial), os grupos de operações mentais do indivíduo se estruturam gradualmente, de modo que a teoria inatista (ser o homem dotado de ideias inatas à educação) não mais se justifica. Logo, para Piaget, as possíveis diferenças encontradas nos níveis em que cada um estivesse seriam consequência das características individuais e/ou da qualidade dos estímulos a que tivesse sido submetido, devendo-se, portanto, trocar o estímulo utilizado, adequando-o ao desenvolvimento cognitivo do aluno, no caso específico da sala de aula.

Decorre, daí, que algumas leituras reducionistas da teoria piagetiana tenham compreendido (daquela ideia de adequação) que seria preciso criar objetos próprios a cada faixa etária, ora simplificando, ora aumentando a complexidade dos estímulos a se utilizar na educação, produzindo-se, para a aula de literatura, por exemplo, adaptações dos clássicos literários, transformando-os, fosse no vocabulário ou no gênero textual utilizado, para as diferentes séries escolares. Esquecia-se, porém, que essa facilitação, por assim dizer, não garantiria o desenvolvimento cognitivo dos alunos, antes reforçava apenas o que já dominavam, por não apresentar situação desequilibradora alguma, que permitisse "criar e/ou descobrir soluções a partir do próprio esforço para a superação do desequilíbrio" (VARELA, 2007), tal qual havia proposto Piaget.

Vygotsky, por sua vez, considera que o problema da organização sistêmica do pensamento infantil deva ser abordado a partir de distintas funções psicológicas (KOZULIN, 2000), como a percepção, a memória e o raciocínio lógico, defendendo que estas pouco mudam durante a infância, uma vez que suas experimentações comprovavam não haver coincidência entre o desenvolvimento mental e o desenvolvimento de funções psicológicas, diferentemente do que acreditava Piaget. O que – para ele – comprovava haver um sistema no funcionamento psicológico eram relações cambiantes que as funções mantinham entre si, relações essas percebidas pelo uso que o sujeito fizesse dos instrumentos psicológicos que encontrasse em seu ambiente, como a palavra, "fonte de formação conceitual e do processo de internalização" (VARELA, 2007), permitindo desenvolver funções psicológicas de ordem superior.

Por isso, a utilização de um vocabulário cada vez mais apropriado à análise literária vem ao encontro do defendido por Luiz Costa Lima (2009), em *A praga do beletrismo*, não apenas por vincular o estudo teórico da literatura a sua operacionalização, mas também por possibilitar ao aluno operar em níveis cognitivos mais superiores, formando conceitos ou ideias que dificilmente construiria (e, por conseguinte, utilizaria) sem o domínio de uma

palavra mais precisa para nomear o que pensou. Assim, ao não fazer mais uso de conceitos espontâneos, mas, sim, científico-literários, o leitor escolar que consiga classificar, por exemplo, obras literárias quanto ao tipo de discurso utilizado demonstraria ter alcançado um desenvolvimento cognitivo maior, tanto em quantidade quanto na qualidade de conceitos literários aprendidos, levando-o a se expressar não apenas melhor, mas, sobretudo, com mais clareza.

Apresentadas as semelhanças entre as teorias piagetiana e vygotskiana, é ainda preciso resgatar em que aspectos elas se diferenciam e como essas diferenças são percebidas no que é realizado em sala de aula. Nesse sentido, importam mais profundamente duas distinções, a saber: a importância que Jean Piaget dá à reestruturação interna do pensamento da criança e a insistência de Lev Vygotsky na influência formativa do modelo sociocultural no pensamento (KOZULIN, 2000).

A teoria psicogenética do desenvolvimento de Piaget defende que

> o organismo assimila a realidade, de acordo com a capacidade de sua estrutura cognitiva interna. Em contrapartida, a estrutura cognitiva também é mobilizada e modifica-se em função da realidade, acomodando-se a ela. A adaptação é justamente um estado de equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. (VARELA, 2007, p.121)

Dessa forma, considerar-se-á haver aprendizagem se esta for resultado de uma modificação duradoura (equilibrada) de comportamento, decorrente das aquisições que o indivíduo tiver com suas experiências, por meio de situações desequilibradoras, que o instem a buscar, a criar soluções que o levem a um novo equilíbrio. Portanto, é desse movimento equilíbrio–desequilíbrio–novo equilíbrio que a criança se desenvolve, chegando a formas maduras de raciocínio com as operações formais que estruturou. No entanto, essa aprendizagem, para Piaget, ocorre em uma interação sem ajuda entre os esquemas mentais da criança e os objetos do mundo exterior, bastando haver um entorno suficientemente estimulante (objetos e processos desequilibradores suficientes) para que essa criança possa exercitar autonomamente seus esquemas mentais.

No Brasil, a difusão desse pressuposto piagetiano, de ver o aluno como sujeito ativo e autônomo, que se desenvolveria diante de um ambiente que o estimulasse, que o levasse a construir novos equilíbrios, foi feita de maneira reducionista, tal como visto em Duarte (1998), traduzindo-se por práticas organizadoras do espaço pedagógico da sala de aula, valorizando os estímulos contidos nesse espaço e não as relações que nela ocorrem, ou seja,

bastava aparelhá-lo com muitos livros, com muitos recursos midiático-tecnológicos, com uma variedade de materiais, para que se conseguisse desenvolver cognitivamente o aluno, descartando-se, assim, os profissionais que dele fazem parte, incluindo-se o professor, que tem parte de seu papel como educador diminuído. Essa visão de aprendizagem é ainda percebida na sociedade brasileira, em que escolas usualmente tentam convencer pais a matricularem nelas seus filhos apresentando uma lista abrangente de estímulos que possuem, como se essa simples convivência fosse capaz de garantir o êxito do processo.

Porém, não era essa a ideia apresentada por Piaget. Para ele, a "escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais" (PIAGET, 1994, p.62), em que o professor seria aquele que propõe problemas que captem o interesse dos alunos, averiguando, tanto quanto possível, as reflexões que os alunos viessem a ter acerca daquelas situações desequilibradoras propostas. Portanto, sem a aquisição de um método de trabalho, que o faça aprender a pensar, a desenvolver plenamente sua personalidade, aquela variedade de estímulos não se justificará, será inócua.

Apesar de concordar com a importância dada por Piaget à reestruturação interna do pensamento da criança, Vygotsky, porém, divergia dessa ideia, ao insistir na influência formativa que o modelo sociocultural tem nesse processo, não aceitando que a criança se relacionasse tão autonomamente com o ambiente quanto se pensava. Em sua teoria, o ser humano se desenvolveria cognitivamente pela interação social, se fosse levado a uma aprendizagem significativa, ou seja, que estimulasse e impulsionasse a cognição a um nível de maior complexidade, tornando-se, assim, a base para novas aprendizagens (VARELA, 2007).

Uma aprendizagem significativa seria caracterizada pelo papel desempenhado pelas ferramentas psicológicas ou pelos instrumentos oferecidos pela cultura à qual o indivíduo pertença, que, como mediadora simbólica, propiciaria ao aluno organizar, reestruturar e controlar sua memória e percepção, por exemplo, levando-o a identificar as regras que permeiam a sociedade. Portanto, por mais autonomia que se desse à criança, ela não seria capaz de dominar seus próprios processos psicológicos (KOZULIN, 2000), a não ser mediante uma participação ativa enquanto membro de um grupo sociocultural particular, em que, orientada pelos adultos do seu entorno, pudesse adquirir a versão individualizada da cultura de seu grupo. Em outras palavras, o indivíduo passaria por um processo de desnaturalização, cuja posição de criança à qual estava acostumado seria lentamente

obliterada, aprendendo a ser aluno, cidadão e, assim, interagir com a sociedade em níveis distintos do que estava autorizada.

Além disso, Vygotsky compreende o desenvolvimento intelectual por zonas – a de nível real e a de nível próximo. Segundo suas experimentações, ainda que duas crianças tivessem a mesma idade mental, por conta das atividades que desenvolvessem por si mesmas (nível real), isso não significaria iguais potenciais de aprendizagem se uma delas conseguisse resolver problemas com maior grau de complexidade quando orientada por adultos (nível próximo), fato que a diferenciava do grupo como um todo. Consequentemente, se exposta à orientação de um professor e se levada a usar o potencial que já possui, pode-se esperar do indivíduo um futuro êxito em sua aprendizagem escolar.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo poderia ter ajudado a estabelecer a noção de aprendizagem colaborativa, em que o aluno não seria mais visto como destinatário passivo do conhecimento pronto oferecido pelo professor, nem pensador independente que chegaria a suas próprias soluções (como propunha Piaget), mas como partícipe das atividades de aprendizagem partilhadas por todos. Entretanto, em virtude da demasiada valorização do papel do professor, sob a justificativa de estar orientando a aprendizagem, a proposta de transmissão cultural vygotskiana tem sido confundida, nas escolas, com transmissão de conhecimento. Elkonin, um dos seguidores das ideias vygotskianas (KOZULIN, 2000) apontou ser essa uma das causas de problemas de ordem disciplinar, em que adolescentes, por exemplo, pouco se interessam em aprender os conceitos que os fariam atuar mais ativamente na sociedade, quando se esperaria o inverso.

Sob uma perspectiva vygotskiana, dever-se-ia converter esse tipo de obstáculo – a resistência do adolescente à atividade – como motor do processo, apresentando tarefas que requeiram a solução repartida entre o grupo, e que cada um seja responsável por cooperar, mediante hipóteses e possíveis soluções, para que o resultado final só seja possível de ser construído se todos tiverem o mesmo enfoque teórico e o mesmo modo para representar as relações essenciais. Na aula de literatura, por exemplo, em que os alunos resistem a ler em voz alta, a expor suas impressões sobre o texto lido, com medo de reprimenda, com medo de quebrar a relação de reciprocidade que tem para com os colegas e, às vezes, com o professor, pode-se iniciar a atividade com a leitura do professor, abrindo-se a discussão posterior sobre o lido na forma de comentários, sem a necessidade de se estar correto, de se estar obedecendo a regras rígidas. Recebida uma resposta, devolvê-la à classe, para que os próprios alunos tenham de refutar ou confirmar a ideia apresentada, justificando-se com a própria obra. Dessa

forma, a participação não será vista como submissão à autoridade do professor, mas como expressão de pensamento próprio e de possibilidade de interação.

Em síntese, muito das experimentações realizadas nesta dissertação, como comprovação empírica, só foi possível a partir da retomada das propostas de Piaget e Vygotsky, visto que se decidiu por centrar o foco das atividades no aluno, de modo que sua participação fosse a mais efetiva possível. Partiu-se da ação leitora à reflexão sobre o lido, por meio ora de momentos individuais, ora coletivos; planejou-se e explicitou-se aos alunos uma organização sistêmica para a experimentação, seguindo-se, primeiro, a sequência dos capítulos dos livros escolhidos para leitura, sempre se retomando o debatido anteriormente e fechando o processo com uma atividade dissertativa individual. Mais, a proposição de Piaget, de fazer os alunos lidar com situações desequilibradoras, ficaria a cargo da leitura integral do livro em sala de aula, pois, pouco acostumados a essa atividade, os alunos teriam de respeitar os diferentes ritmos de leitura e aprender a partilhar suas impressões sem medo de repreensão, nem de censura. Também se atenderia à ideia vygotskiana de se debater e de se reconstruir certos valores socioculturais, por isso o critério, por exemplo, de escolher as obras na lista de leituras obrigatórias de dois dos mais importantes e concorridos concursos vestibulares do país, para observar seu impacto na formação de jovens leitores prestes a ingressar no ensino superior.

2. Conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein: ampliando as teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e Lev Vygotsky

Apesar de se considerarem fundamentais as teorias piagetianas e vygotskianas para compreender o processo pelo qual os alunos se desenvolvem cognitivamente – e é certo que elas explicam adequadamente as aprendizagens que ocorreram – estas, contudo, não são suficientes para discutir o que acontece com os que não conseguiram aprender conforme se esperava. Que atitude deveria ter o professor diante de um aluno que apresentasse um nível mais baixo em sua zona de desenvolvimento próximo: envidaria esforços para que ele se desenvolvesse ou aceitaria suas limitações? Buscaria descobrir quais funções cognitivas estão ausentes nesse aluno, modificando sua prática para que, mediante outras estratégias, se revertesse esse quadro ou se limitaria a identificar quantitativamente o rendimento com ou

sem ajuda docente? Deter-se-ia em explicar por que a mediação de um adulto especialista, como é o professor, não resolvia os casos em que a aprendizagem não ocorria ou aceitaria simplesmente, explicando as dificuldades do aprendiz como fruto de uma má formação genética?

Questões semelhantes incomodaram a Reuven Feuerstein, romeno radicado em Israel, discípulo de Jean Piaget e de André Rey na Universidade de Genebra, a ponto de ele não apenas buscar uma explicação para as crianças que não aprendiam tanto quanto delas se esperava, mas, sobretudo, construir um método que verdadeiramente as levasse a aprender. Inicialmente, Feuerstein compreendeu que o modelo de aprendizagem direta proposto por Piaget não funcionava, pois seu pressuposto era que, estando a mente da criança pronta (de acordo com as fases piagetianas de desenvolvimento) para aceitar e se beneficiar do material com o qual lidaria, não haveria a necessidade de uma interação mediada do professor; no caso de não ocorrer aprendizagem, trocar-se-ia o estímulo na tentativa de se obter o resultado desejado, sendo esse seu enfoque principal. No entanto, se a criança não soubesse como aceitar esses estímulos, não seria capaz de identificar seu significado ou não saberia o que responder quando interrogada, por não compreender o que dela se exigia, sendo necessário, portanto, outro modelo de aprendizagem, o qual ele nomeou de *aprendizagem mediada*.

Ainda que o modelo de aprendizagem direta tivesse por objetivo fazer do indivíduo um aprendiz competente, que conseguisse resolver problemas, que soubesse escrever e dominar sua cognição, planejando, controlando e avaliando seu comportamento, isso nem sempre era alcançado, pelo fato de a criança apresentar dificuldades em desenvolver a posição dinâmica que a ela cabia, tanto aprendendo a ser aluno (desnaturalizando a posição que ocupava anteriormente), quanto abordando objetos e processos de posições diferentes, sob o referencial dos outros partícipes da sociedade. Por conseguinte, a fim de se modificar a qualidade da interação aluno–objeto, Feuerstein inseriu nessa interação um mediador humano, que se interporia entre estímulo-organismo e organismo-resposta nas diferentes fases do pensamento, com intencionalidade, não mais espontaneamente como até então ocorria.

Além disso, Feuerstein, ao trabalhar com crianças que apresentavam problemas quanto a seu desenvolvimento cognitivo, percebeu tratar-se de indivíduos com funções cognitivas não eficientes, resultado de uma ausência de aprendizagem mediada, a qual ele chamou de *fator proximal da aprendizagem*. Dessa forma, ainda que um indivíduo convivesse com fatores distais negativos, tais como “as disposições orgânicas, as influências do meio, a hereditariedade, a situação emocional” (VARELA, 2007), caso vivenciasse uma mediação

intencional, planejada, sistêmica, seguramente teria maior probabilidade de se modificar cognitivamente, rompendo-se, assim, com o insucesso que alguns demonstravam obter.

Se se trouxer essa ideia para o ensino de Literatura, mesmo se considerando esses fatores distais, procurar-se-ia valorizar a relação professor/mediador–aluno, utilizando-se a literatura tanto como instrumento de mediação, capaz de identificar e corrigir as funções cognitivas deficientes do aluno que porventura vier a encontrar, quanto mediador simbólico de transmissão cultural, que possibilita ao mesmo aluno ver-se enquanto partícipe ativo do grupo social do qual faz parte. Por conseguinte, ter-se-ia um leitor escolar que aprenderia não apenas conteúdos, mas também desenvolveria raciocínios, sendo capaz de pensar por si mesmo, compreendendo, por isso, que não precisa submeter-se à leitura proposta fosse pelo professor, fosse pelo livro didático, porém construindo a sua própria, não sendo mais mero espectador passivo.

A teoria de experiência de aprendizagem mediada, proposta por Feuerstein, pressupõe, considerando a ideia de Varela (2007), que um mediador humano se interponha entre o estímulo e o organismo, assim como entre o organismo e a resposta, modificando a qualidade da interação que estiver ocorrendo. David Tzuriel (2000) confirma e explica que:

> As interações de EAM (Experiência de Aprendizagem Mediada) são definidas como um processo em que os pais ou adultos substitutos se interpõem entre um conjunto de estímulos e o organismo humano e modificam os estímulos para a criança em desenvolvimento. Medeiam a atenção da criança, mudam a frequência do estímulo, sua ordem e intensidade, relacionam-no a contextos familiares e regulam a ordem e o tempo de sua sequência. (...) Os processos de EAM são gradualmente internalizados pela criança e tornam-se um mecanismo integrado de mudanças no futuro. (TZURIEL, 2000, p.218 – tradução nossa)[16]

É importante ressaltar que, nesta dissertação, faz-se o esforço de transpor essa teoria de aprendizagem mediada, esse conhecimento da Psicologia da Aprendizagem para a prática pedagógica de sala de aula, por ser um possível caminho para o ensino de Literatura, que permite ao aluno realizar operações mentais mais complexas, importantes para a apreensão e compreensão do texto literário, tais como o uso de pensamento hipotético, de análise, de comparações e de categorizações.

---

[16] "MLE interactions are defined as a process in which parents or substitute adults interpose themselves between a set of stimuli and the human organism and modify the stimuli for the developing child. In mediating the child's attention, changing the stimulus frequency, order, and intensity, relating it to familiar contexts, and regulating the order and timing of its sequence. (…) The MLE processes are gradually internalized by the child and become an integrated mechanism of change in the future" (TZUREL 2000, p. 218)

Além disso, por não focar no conteúdo das informações, mas, sim "na estratégia metodológica intencional – emissor e receptor – interagindo constantemente, dando importância à troca de impressões, aos sentimentos sobre o mundo e ao intercâmbio de formas de compreensão da realidade", a teoria de experiência de aprendizagem mediada "mobiliza o cognitivo e o afetivo, em direção a uma relação dialógica e interacional" (VARELA, 2007, p.111), fazendo com que ambos, professor e aluno, modifiquem-se, numa interação de reciprocidade e intencionalidade, interação esta que Feuerstein chama de primeiro dos três critérios universais de mediação.

Citando novamente David Tzuriel, o critério de intencionalidade e de reciprocidade é caracterizado

> pelos esforços que um adulto mediador faz para criar na criança um estado de vigilância e facilitar um registro eficiente de informações, um processar adequado e uma resposta acurada. O componente de reciprocidade é de importância crucial para a qualidade e a continuidade do processo de mediação. A criança mediada que responde ao ou estabelece um contato recíproco com o comportamento do mediador permite que este ajuste sua mediação e continue o processo eficientemente. (TZURIEL, 2000, p.219 – tradução nossa)[17]

O segundo critério universal de mediação é o de transcendência, "responsável pela ampliação do sistema de necessidade do mediado, consistindo em generalizar experiências que ultrapassam o momento imediato da aprendizagem e atingem situações de vida" (VARELA, 2007, p.114). Em outras palavras, é ir além do contexto concreto ou das necessidades imediatas do indivíduo, buscando-se construir princípios generalizantes e/ou objetivos que não se limitem ao aqui-agora da situação (TZURIEL, 2000).

A mediação do significado é o terceiro desses critérios universais de mediação, sendo um momento "essencial na aquisição de instrumentos psicológicos porque os instrumentos simbólicos somente obtêm seu significado das convenções culturais que os engendraram" (KOZULIN, 2000, p.106 – tradução nossa)[18]. Ao ser realizada com eficácia, esse tipo de

---

17 "Intentionality and reciprocity – is an interaction characterized by efforts from a mediating adult to create in the child a state of vigilance, and to facilitate an efficient registration of the information, an adequate processing , and accurate responding. The reciprocity component is of crucial importance to the quality and continuation of the meditational process. The mediated child who responds or reciprocates to the mediator's behavior enables the mediator to adjust his/her mediation and continue the process efficiently". (TZURIEL, 2000, p.219)

18 "Mediación de significados – es un momento esencial en la adquisición de instrumentos psicológicos porque los instrumentos simbólicos sólo obtienen su significado de los convencionalismos culturales que los engendraron". (KOZULIN, 2000, p.106)

mediação “dará sentido à aprendizagem mediada, despertando-se, no mediado, a vontade de aprender” (VARELA, 2007, p.114).

Por fim, seria importante citar os resultados obtidos com a teoria da experiência de aprendizagem mediada, seguindo-se os três critérios anteriormente explicados, resultados que, de certa forma, serviram de estímulo para as experimentações que se realizaram.

De acordo com Varela (2007), a experiência de aprendizagem mediada modificaria o modo pelo qual o organismo “interage, atua ou responde às fontes de informação”, levando-o a adquirir uma atitude ativa diante da aprendizagem, ao desenvolver dentro dele uma motivação intrínseca, compreendendo que “sua motivação para trabalhar não depende do mundo exterior e sim dele mesmo”.

O fato de a atividade prática fazer o aluno operar em níveis mais complexos ajudá-lo-ia a adquirir conceitos básicos, designações, vocabulário, operações e relações, utilizando-os com maior precisão e correção, permitindo a ele

> aprender a comunicar-se, a compreender os outros, a entender regras, a compreender que o outro pode ter um ponto de vista diferente, a compreender expressões faciais ou outras expressões de emoção, requer funções cognitivas superiores, como decodificar signos, gestos, combinar fontes de informação, levantar e analisar hipóteses... (VARELA, 2007, p.124)

São essas atitudes de suma importância para se tornar um sujeito leitor, capaz de interagir com o texto literário, tanto respeitando os limites que este venha a impor, quanto sabendo como e quando exercer os seus próprios direitos: alternativa metodológica com a qual se passou a trabalhar após a leitura de um artigo escrito por Catherine Tauveron[19], que trazia a discussão sobre os direitos que, ambos, texto e leitor precisam ter resguardados para que a leitura, literária, no caso, possa acontecer com eficácia nos limites da sala de aula, onde, devido à multiplicidade de agentes, não raramente pende ora para um, ora para outro vértice do triângulo professor–texto–aluno, tornando o ler mais um embate de forças do que um trabalho conjunto.

[19] Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, de Catherine Tauveron, publicado in Rouxel & Langlade, 2004. (ainda não traduzido em Língua Portuguesa)

3. Direitos do texto

O texto – tal qual se considera hoje – é um objeto que clama pela colaboração de seu leitor, dando-lhe, simultaneamente, uma série de instruções, para que sua apreensão seja, de certa forma, programada, a fim de se tentar dizer apenas aquilo que ele trouxer em si.

Mais, ainda que o significado do que se compreenderá da leitura de um texto não esteja posto *a priori*, sendo revelado a cada debate, a cada releitura, a *caminhada interpretativa* (GERALDI, 1997) que caberá a cada leitor trilhar não é totalmente livre, visto que, por diferentes meios, seja o aspecto visual, a organização textual, etc., o texto baliza, orienta a construção daquele sentido que o leitor construirá.

Assim, os direitos do texto – a que se refere Catherine Tauveron – supõem ter respeitados por quem lê os elementos mobilizados pelo autor, a fim de que a obra tenha sua intenção reconhecida e seu objetivo alcançado quando da reapropriação pelo leitor: "a sua leitura possível" (GERALDI, 1997).

Dessa forma, o gênero do texto e o horizonte de expectativas que ele sugere são relevantes na medida em que norteiam o modo pelo qual se descobrem os índices que permitirão a ele, leitor, chegar a conclusões válidas. Por exemplo, em um romance policial, é preciso recolher o maior número de informações (aparentemente desconexas) possíveis, para que a solução apresentada, ao final, seja validada, sabendo-se distinguir o que importa do que não importa na resolução daquele determinado crime. Do mesmo modo, ao se deparar com uma novela de terror, pode-se esperar lidar com aspectos que fogem à explicação mais racionalizada do mundo, não cabendo ao leitor cobrar uma lógica científica para confirmar a existência de um vampiro, como Drácula.

Mesma relevância teriam os demais elementos que compõem a narrativa – como as personagens, os espaços contextuais, a lógica dos percursos narrativos –, cabendo ao leitor identificar o que permanece, o que se modifica ao longo da narrativa, o que motiva as personagens a se comportar de um determinado modo, que objetivos elas porventura têm ao se relacionar com o espaço e com as demais personagens. Tal compreensão daria ao leitor a capacidade apreender apenas o que o texto comporta, sem moldá-lo às suas expectativas e intenções – o que ele pode, como leitor, livremente fazer, mas não no viés da leitura conduzida na sala de aula.

Outra característica textual que deve ser reconhecida pelo leitor são os elementos de intertextualidade, por exemplo, pois, de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado recupera

marcas de outros textos, os que o antecederam, dialogando tanto com o passado quanto com o porvir, uma vez que, também, marca o que depois se produzirá. Portanto, ao ler *Canção do Exílio* de Murilo Mendes, deve conseguir relacioná-la à *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias, compreendendo a criticidade que a primeira traz, em oposição à segunda, a fim de se construir outros significados que a leitura sem o referencial extratextual talvez não permita.

No entanto, Catherine Tauveron alerta para uma falha pedagógica que alguns professores cometem em suas aulas de leitura de textos, literários ou não, por confundirem "abusivamente" os direitos do texto com os direitos que o professor e os manuais didáticos se dão. Logo, ao reger a interação leitor–texto, ora os professores propõem questões que apenas reforçam o que concluíram previamente do texto, ora desconsideram os pensamentos divergentes que surgem; ora selecionam apenas trechos que saibam explicar e que se adaptam ao que se propõe debater, ora ignoram acontecimentos que possam porventura desequilibrar a aula. Quando muito, encerram a análise com uma pergunta aberta (que possibilita aos alunos trazerem sua impressão do texto), o que soa como interesse falso na opinião dos alunos-leitores, talvez numa simulação em lhes dar voz, sem, realmente, escutá-la. Usualmente alegam ser impossível mediar múltiplas respostas em tão curto tempo, uma vez que deveriam ser justificadas recorrendo-se ao texto (argumento sem dúvida relevante para se equilibrar as variáveis leitura/compreensão de texto/tempo de aula).

Para que os direitos do texto sejam respeitados, é preciso relembrar o que Umberto Eco (*apud* Tauveron) afirmou:

> um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras (...) é possível de se dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ou ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, de fazê-lo dizer o que ele não diz. (ECO *apud* TAUVERON, 2004, p. 257-8 – tradução nossa)

Daí, compreender-se-á que respeitar, por exemplo, as características do gênero escolhido (e, por conseguinte, as expectativas nele encerradas) faz com que o leitor obedeça aos limites que lhe foram impostos, sem que sua participação se restrinja a cumprir o plano arquitetado pelo autor, muito pelo contrário. As veredas que se abrem a sua frente são inúmeras, assim como os deveres.

4. Direitos do leitor

Antes de se pensar em ter direitos, o leitor tem de ser capaz[20] – necessariamente – de considerar a plausibilidade, a receptividade de sua interpretação, tendo por referência o dito do texto, justificando-se, preferencialmente, com as próprias pistas que recolheu ao longo da leitura.

Postos esses deveres (o da referência e o da justificativa), é preciso reconhecer que toda relação leitor–texto é mediada em duas esferas: a dos componentes afetivos e a dos cognitivos.

Não se pode negar que a leitura sofre a interferência do que é palatável ao leitor, tais como suas atitudes e seus valores – já atribuídos em grande parte pelo grupo a que pertence – em relação ao ato de ler, a si mesmo como leitor, ao gênero de texto com que terá de lidar, ao estilo linguístico utilizado pelo autor, ao conteúdo... balizando o modo pelo qual o leitor se posiciona diante do objeto texto, ora aproximando-o, ora afastando-o, intervindo tanto no seu modo de se apropriar do que lê quanto nas suas reações.

Por conseguinte, é esperado que a primeira reação de um aluno diante de um texto que nele provoca tantos pré-conceitos é o de não querer interagir, ou de fazê-lo com pouca disposição, como forma de manter suas opiniões livres de qualquer intervenção que o texto possa vir a lhe provocar, ou como forma de não demonstrar uma incapacidade leitora que vai expô-lo ao grupo-classe. Tal predisposição, não se pode esquecer, é originária da história pessoal de cada indivíduo, da cultura à qual ele pertence, cabendo ao professor não limitar a leitura a um ato técnico apenas, mas ampliá-la social e culturalmente, prevendo ações que, ao menos, possam ultrapassar esses obstáculos. Dessa forma, acredita-se que o aluno se sinta não só acolhido pela atividade, mas também incentivado a dela participar, apresentando e discutindo suas impressões sobre o texto que vier a ler, sem que haja reprimenda por qualquer um dos partícipes, isto é, os demais alunos e professor.

Se puder posicionar-se, sem constrangimento (cumprindo-se os deveres que dele se espera), o aluno leitor se verá livre para manifestar sua identificação (ou não), com as personagens, com as situações que o enredo trouxer, podendo analisar o porquê dessa sua identificação, dessa sua reação ao lido, compartilhando e debatendo com outros suas

[20] Segundo GERALDI (1997), a intervenção focada do professor (que, aqui, se denominará por aprendizagem mediada de literatura) desenvolveria a capacidade nos alunos que têm pouca consciência do seu processo leitor, permitindo-lhes reconstruir sua caminhada interpretativa e, daí, compreender o que o texto traz consigo.

impressões, validando o pensar, o sentir do outro e tendo validado, ao mesmo tempo, o seu próprio. Poderá perceber, consequentemente, que seus direitos enquanto leitor importam para a construção do sentido do texto, e mudar, pouco a pouco, aqueles mesmos valores e atitudes que, antes, impediam-no de se ligar à leitura.

No entanto, não são apenas os componentes afetivos que podem vir a interferir na apreensão do texto pelo leitor, os cognitivos – seu saber e seu saber fazer – também interferem.

Um aluno de Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 15 e 18 anos, dispõe de conhecimentos gerais sobre o mundo, hoje normalmente colhidos dos meios midiáticos, cujas informações em geral não possuem nem pedem aprofundamento e/ou análise. Por isso, supõe-se que, acostumado a operar em níveis que exigem pouca reflexão, dada a brevidade com que são tratados os assuntos, não é de estranhar que, diante de um texto literário, cujo tempo de leitura requerido é outro, muitos alunos acabem criando restrições a participar da atividade. Se, ainda, os conhecimentos linguísticos, textuais e literários forem reduzidos, é de se compreender o desconforto que possa causar a aula de leitura literária. Afinal, dominar e manejar características do gênero textual, um dos direitos do texto a que deve atender, é apenas um dos conhecimentos que o aluno pensa não ter.

Porém, se levado a compreender que pode aprender a qualquer momento de sua formação escolar, a, por exemplo, lidar com gêneros textuais os mais diversos, identificando e compreendendo suas características, a recolher dados que lhe permitam perceber os elementos que compõem as narrativas e as relações entre eles, a utilizar adequadamente a pontuação, esse aluno poderá começar a participar da construção de significados, perdendo o medo de se expor, de errar e passando a exercer – realmente – seus direitos enquanto leitor.

Daí, sim, lembrando Pennac, poder-se-ia esperar daquele partícipe que usufruísse dos seus demais direitos, como o de reler, o de ler qualquer coisa, a ser bovarista, o de ler em qualquer lugar, o de ler uma frase aqui e outra ali, o de ler em voz alta, o de calar, pois, mesmo, calando-se, poderia vir a se perceber enquanto sujeito leitor.

Porém, que o exercício desses direitos não levasse o professor a se sentir tentado a "validar divagações singulares, apropriações abusivas" (TAUVERON, 2004, p. 255), somente por terem os alunos manifestado uma reação ao texto lido, esquecendo-se de resgatar os direitos do texto, anteriormente discutidos. O que ocorre, às vezes, é que, na ânsia de incluir mais leitores à discussão da sala de aula, o equilíbrio que deve haver entre os direitos do texto e os do leitor se quebra, ora se valorizando em demasia os primeiros, impedindo que se reaja

ao lido, ora os segundos, relegando o objeto em questão a um plano secundário, pouco importando para a troca de impressões que se realiza.

5. Do equilíbrio instável entre direitos do texto e direitos do leitor

Segundo Catherine Tauveron, essa instabilidade entre as duas esferas – texto, leitor – ocorre por uma necessidade do professor em tentar apoiar-se em um modelo didático, que, pronto como costuma ser, não o capacita para lidar com os problemas de interpretação[21] que ocorrem usualmente em classe, tendo por consequência ou uma leitura imposta pelo professor, pelo manual didático que se adotar (em uma confusão com os direitos do texto), ou uma "levitação subjetiva" (em que tudo é possível sob a ótica do leitor).

Outra estratégia de baixa eficácia que se costuma adotar e atrapalhar o realizado em sala de aula é o de querer antecipar a intriga, por meio da leitura descontextualizada da capa, de uma situação inicial, de uma ilustração que venha a existir dentro do livro, sem que "orientação diegética" alguma tenha sido ainda construída, percebida pelo leitor, levando-o, desse modo, a elaborar quantas narrativas forem possíveis, "podendo levar ao infinito" (TAUVERON, 2004, p.256). Essa atividade que costuma ter a participação dos alunos, voluntariamente, por não requerer muita reflexão, nem muita obediência a regras que alguns não dominam[22], não raro tem consequências que não colaboram com o desenvolvimento leitor escolar, antes reforçando e mantendo as habilidades que cada um já possuía, e fazendo perder um tempo precioso em sala de aula.

Um leitor experiente, que consegue fazer boas antecipações, baseando-se em seu conhecimento anterior, sobre gêneros e autores, que espera "ser surpreendido pelo enredo e ama deixar-se surpreender" (TAUVERON, 2004, p. 256), frustra-se com aquele tipo de antecipação realizada, pois este, ao invés de aproveitar sua predisposição para a leitura e de usar o que já existe em sua memória para ir além, leva-o a imaginar estar lendo um texto já

---

[21] Annie Rouxel (2007), retomando Umberto Eco, diria que esses problemas são causados mais por utilizações livres dos leitores que por interpretações errôneas, visto que se limitam a apenas experiências do universo pessoal do aluno, esquecendo-se de que o significado é uma construção consensual, não pertencente à esfera privada de cada um.

[22] Como discutido anteriormente, alguns alunos não possuem suficiente conhecimento linguístico e literário, restringindo sua participação na leitura do modo como ela é realizada em sala de aula. Porém, uma atividade livre, como essa de antecipar é feita, permite que aqueles requisitos sejam momentaneamente esquecidos, por não requererem muitos componentes cognitivos.

conhecido: enfim, mais o afasta que o seduz à aventura de novas descobertas, de outros prazeres.

Por outro lado, um leitor não experiente, que tenha dificuldade de leitura, seja devido aos aspectos afetivos, seja cognitivos, tenderá a se fiar em sua antecipação, visto que, por não dispor de tanta experiência leitora, faz uso da "vagabundagem sem bússola", ou seja, deixa-se levar pelo texto, sem muito aprofundar em sua interpretação. Crendo ser sua antecipação correta, sem a dúvida semeada em seu interior, acabará desviando-se de confrontar o que antecipou ao que efetivamente leu, em um comportamento típico de "levitação subjetiva", assumindo ser o real aquilo que apenas especulou, tomando, em verdade, o lugar do próprio autor.

Portanto, a estratégia pensada pelo professor, ao invés de cooperar para que esses alunos não experientes superem suas dificuldades, antes as reforçam, fazendo-os crer que a memória do texto antecipado é o próprio texto, podendo acostumá-los à prática de que, se antecipar o conteúdo, não será mais preciso ler o texto. Daí, Catherine Tauveron conclui que relerão indefinidamente a mesma estória, ou serão "incapazes de ultrapassar o que interpretam para não desafiar a sua cultura narrativa ou sistema de valores; ou de conceber a sua parte considerando os direitos do texto" (2004, p.256).

Entretanto, a antecipação é, sim, uma atividade que pode colaborar para que a relação entre direitos do texto e direitos do leitor se mantenha equilibrada, se for solicitada pelo próprio texto, programada de forma perspicaz, a fim de que o leitor, na maioria das vezes, seja levado a previsões que não se justificarão, como os romances policiais fazem para que não se descubra, antes da hora planejada pelo autor, quem é o criminoso e quais suas motivações. Por conseguinte, poder-se-á debater que elementos do texto levaram a tais projeções, colaborando para que o leitor perca a ingenuidade que pode ter, aprendendo a ser crítico:

> a antecipação provocada magistralmente não tem real eficácia que não a exercida sobre um texto enviesado, que convoca um duplo leitor modelo: ingênuo, primeiro; crítico, depois, e o convida a retroceder. E mais, a antecipação só é pertinente que no momento preciso onde a ingenuidade da primeira leitura será retomada e desmascarada. (TAUVERON, 2004, p.257 – tradução nossa)

Ao retomar, portanto, a leitura anteriormente feita, em que o aluno foi enganado pelos elementos que o texto lhe apresentou, caberá ao professor, mais uma vez, insistir sobre a necessidade de se argumentar e justificar as opiniões, apresentando provas e tendo o texto por apoio, permitindo-se compreender o que antes passara despercebido.

Acredita-se que o ensino de literatura pelos direitos do leitor seria relevante para a aprendizagem como um todo, pois não se buscaria limitar o modo pelo qual o aluno lê o texto, mas, sim, instrumentalizá-lo com ferramentas para que pudesse tornar-se sujeito leitor de forma que, ao final de sua escolarização básica, ao menos, conseguisse distinguir a *utilização* de um texto de sua real *interpretação*. Segundo Umberto Eco (*apud* Rouxel, 2007), não se pode permitir que um leitor faça uso indiscriminado do texto ao qual teve acesso, trazendo-o tão-somente para sua esfera privada, cuja leitura fornece um significado apenas para ele, tal qual o amigo que, ao ler *O Pêndulo de Foucault*, reconheceu a estória de sua própria família no enredo e ignorou a esfera social em que a obra se inseria. Esse contexto da obra pode ser construído na escola em outra instância do trabalho com o texto, na interpretação, quando esta se constrói por consenso. (ROUXEL, 2007).

Mais, se vier a perceber a distinção entre *utilizar* e *interpretar*, o aluno leitor compreenderá a importância dos saberes sobre literatura que foi construindo ao longo de sua formação, não relegando ao beletrismo um papel menor em seu cotidiano. Ao contrário, como defende Luiz Costa Lima, articularia o ensino teórico a que teve acesso a sua eficaz operacionalização, não confiando unicamente nas experiências que teve do mundo, abrindo-se, por conseguinte, às opiniões dos demais leitores, o que o levaria a ler o texto de outras maneiras, sob outros olhares. Em suma, é importante distinguir entre as duas dimensões do ato de ler: enquanto espaço particular de construção de sentidos, em que o leitor se deixa levar pelo interesse que tem por dados factuais, em uma atividade inconsciente de sua *caminhada interpretativa*, mais preocupado com seu prazer, com o que o texto diz a ele que em procurar a relação existente entre o simbólico e o real, que em realizar uma abordagem consciente, baseada na reflexão sobre o lido, reflexão essa que, sem imediatismos, objetiva "explorar as profundezas do texto e o interpretar infinitamente" (ROUXEL, 2007), características do espaço coletivo de construção de significados[23]. Sem desconsiderar seus próprios direitos enquanto leitor, o aluno que aprender a interpretar não mais "sonhará de olhos abertos", nem vagabundeará sem bússolas, nos termos empregados por Eco e Tauveron, respectivamente. Será instado a justificar suas impressões a partir do próprio texto, obrigando-o a operar em níveis mentais cada vez mais complexos, desde inferências até projeções virtuais, a fim de que sua análise tanto se sustente, quanto possa vir a ser aceita pelos demais partícipes.

---

[23] A *utilização* (no sentido de leitura particular, íntima) e a *interpretação* (no sentido de construção coletiva de significados) são relevantes para que o indivíduo perceba tratar-se de dois enfoques que se completam, sem se contradizer. Na prática escolar, muitas vezes valoriza-se tanto um em detrimento de outro que uma estratégia como a de *cenas de leitura* se inviabiliza, por este pressupor os dois momentos de apreensão do lido.

No entanto, como lembra Rouxel, a escola de educação infantil e a escola de ensino médio têm adotado práticas diametralmente opostas, não consentindo que seus alunos aprendam a manipular esses dois domínios quando da recepção de textos literários.

Quando menores, as crianças são incentivadas à livre utilização (em um pleonasmo intencional, visto que o utilizar já pressupõe essa liberdade) dos textos que leem, sem responsabilidade de justificarem suas leituras, como se a intenção do professor fosse enredá-las pelo hábito de ler, não pelo pensar que dele se possa extrair. Entretanto, com o processo de escolarização, cobra-se a atitude contrária de um adolescente, esperando que apenas interprete o que lê, sem autorizá-lo a tomar qualquer desvio que pudesse aparecer a sua frente. Cobra-se dele um nível de interpretação, impedindo que sua subjetividade se manifeste, como se ela não existisse.

Talvez decorra dessa contradição a pequena adesão à leitura literária no Ensino Médio, posto que, sem tantos conhecimentos afetivos, nem cognitivos, sem chance de manifestar e de ter ouvida sua voz, como se esperar que consiga esse aluno dar conta do que dele se espera enquanto leitor literário proficiente que deveria ser?

Visando responder a essa questão, decidiu-se por elaborar duas experimentações que propiciassem aos alunos concluintes de Ensino Médio a oportunidade de vivenciar aqueles dois domínios – do usar e do interpretar – sem que o primeiro suprimisse o segundo, nem vice-versa.

III. Da primeira experimentação de leitura realizada: considerações sobre sua execução e análise

Desde que os dois principais teóricos da Estética da Recepção – Jauss e Iser – colocaram em evidência o papel do leitor na recepção e na história da literatura, o seu ensino tem, conscientemente ou não, vivenciado a preocupação com o leitor. Uma interpretação previamente definida não se sobrepuja à experiência subjetiva do leitor – é vista como um "processo histórico, no qual o sujeito interfere com sua própria história pessoal, construída a cada dia em diversidades incontroláveis e incontáveis" (PAULINO, 1999, p.52).

Nesse contexto, em que o ensino de literatura em princípio se desenvolveria respeitando as necessidades do leitor, dois aspectos se destacam: o reaparecimento do texto enquanto objeto de estudo em construção e a escola enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem. O primeiro, por ser "uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado" (GERALDI, 1997, 100), em que o outro é inserido, pelo autor, desde sua produção, como corresponsável pelo sentido a se construir, a quem se forneceriam "pistas" para que o sentido produzido fosse o mais próximo possível ao que se pensou; o segundo, por não mais tratar dos conceitos como se fossem prontos e acabados (nas palavras de Umberto Eco, *apud* Tauveron, 2004), e por ser um local em que "os sujeitos estudam e aprendem juntos" (GERALDI, 1997, p.112).

Porém, para que esse outro, o leitor, para quem se escreveu, possa compreender o texto, na sala de aula é preciso, também, que se pressuponha não haver leitura única a ser reconhecida (que alguns professores e manuais didáticos teimam em prever, em seus questionários de aparente compreensão do texto), nem ser toda e qualquer leitura legitimada, por simples participação do aluno leitor, como se fosse "categoria única do processo dialogal em que estaria supostamente envolvido" (GERALDI, 1997, p.111).

Dessa forma, para evitar que os direitos do leitor ultrapassassem os direitos do texto, o leitor necessitaria ser portador de determinadas habilidades, tais como "a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico" (PAULINO, 1999, p.52).

> Assim, com o aluno consciente de seu papel enquanto leitor, ciente das estratégias que se compartilham na comunidade interpretativa em que estão incluídos – a escola –, a aula de leitura literária, objeto aqui em análise, não seria mais o exercício da "capatazia" do professor, a corrigir leituras, excluindo as incorretas da correta, nem da legitimação de qualquer compreensão. O texto reapareceria como: "uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência

> de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes, tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece (GERALDI, 1997, p.111).

Em síntese, o trabalho com textos, na escola, deveria atentar-se a recuperar a "caminhada interpretativa" do aluno, ou seja, como ele compreendeu o texto, a partir das "pistas" que lhe eram fornecidas, que variáveis ("sociais, culturais, linguísticas") foram por ele acionadas durante a sua leitura, como lidou com leituras divergentes da sua, para, ao final, se produzir um sentido sobre o que se leu, sem que este seja único.

Para se poder observar o leitor em situação de desenvolvimento daquelas habilidades e, daí, recompor a *caminhada interpretativa* que se construiu, desenvolveu-se, portanto, um conjunto de atividades mediadas[24] sobre o livro *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queiroz, cuja leitura integral foi proposta a 210 alunos de seis turmas de 2.ª série do Ensino Médio, do período da manhã, de uma escola pública Estadual, da zona Sul da cidade de São Paulo.

Localizada em um bairro de classe média, média alta – Planalto Paulista – em uma das mais movimentadas avenidas da cidade, a saber, Avenida Indianópolis, mas circundada pelas ainda arborizadas alamedas que caracterizam o entorno, essa escola estadual se destaca por ocupar um quarteirão inteiro em uma das áreas mais valorizadas da cidade. Seus alunos, no entanto, não são provenientes apenas do próprio bairro, mas, sim, de muitos outros da própria Zona Sul, incluindo-se, principalmente, Jabaquara, Cidade Ademar, Jardim Clímax, Jardim Aeroporto, Americanópolis.

Esse deslocamento não obedece às orientações dos órgãos públicos responsáveis pela educação brasileira (de se matricular os alunos o mais próximo de suas residências), antes as rejeita, sendo consequência de uma busca por escolas da preferência dos pais que, à procura das mais bem conservadas e aparelhadas, acreditam ser esse critério suficiente para que seus filhos se desenvolvam cognitivamente e possam almejar uma ascensão social por meio da escolarização oficial.

Essas qualidades foram encontradas nessa instituição onde se realizou essa primeira experimentação, pois o prédio, enquanto patrimônio público, está bem conservado, não se encontrando traços de depredação comuns a muitas escolas públicas. Além disto, nos últimos

---

[24]A experiência de aprendizagem mediada é a "modalidade de interação na qual as interações do humano com seu ambiente são mediadas por outra pessoa que atua intencionalmente" (CASADOS, 2002 – Trad. Maria Eliza Miranda), levando o sujeito (no caso, o aluno) à metacognição do processo.

anos, essa escola tem-se mantido entre as vinte melhores escolas estaduais de São Paulo, de acordo com o último índice ENEM.

Os 210 partícipes tinham tido aula no ano anterior com o aqui professor/pesquisador, sendo que aproximadamente metade não de Português, mas, de Inglês, no segundo cargo de efetivo que o professor possuía. Dessa forma, ainda que conhecessem as estratégias pedagógicas usualmente utilizadas (como a divisão da em grupos de trabalho), esses novos alunos estranharam o modo com o qual deveriam se relacionar com o texto literário, pois não tiveram a oportunidade de expor suas impressões sobre o lido, nem estavam acostumados à leitura integral de um único livro, em sala de aula.

Isto posto, explica-se que, no decorrer daquele ano de 2007, foram realizadas inúmeras atividades que levassem todos os alunos a se posicionarem criticamente sobre o lido, sempre se retomando o texto como objeto balizador das respostas serem, ou não, possíveis, adequadas ao contexto em que o enredo, por exemplo, se desenvolvia. Acresce que foram lidos integralmente, antes dessa experimentação, outros três livros da lista de leitura obrigatórias do vestibular FUVEST/UNICAMP, como *Iracema*, de José de Alencar, *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida¸ *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Entretanto, é preciso lembrar que a metodologia utilizada para o cumprimento dessas leituras foi sendo aperfeiçoada, com a colaboração do pesquisador (e as leituras que este ia fazendo), incluindo-se a cada vez uma diferente estratégia, como as cenas de leitura, ou uma atividade individual, que perfizeram, ao final, a experimentação que aqui se pretende analisar.

Buscar-se-ia, assim, com essa atividade ainda não totalmente sistematizada, realizar uma pesquisa de intervenção, em que não apenas se observassem as limitações que os alunos, porventura, demonstrassem possuir, nem se limitasse a um recolhimento simples de dados sobre o ler literatura; sobretudo, pretendia-se agir diretamente sobre tais dificuldades, fosse por intermédio de questionamentos, de reflexões, da contraposição de divergentes opiniões, de forma que a leitura dos alunos pudesse se modificar ao longo das conversas, permitindo-lhes perceber-se enquanto sujeitos leitores.

Nesse momento da experimentação, foram utilizados alguns conceitos da Psicologia da Aprendizagem, mais especificamente a concepção de “aprendizagem mediada” de Reuven Feuerstein, e um método capaz de fazer o aluno ansiar por conhecimentos que não possui, mas seguro de sua capacidade de conseguir.

Dessa forma, as contribuições trazidas por alguns autores franceses – como Tauveron, Croix, Dufays, Rouxel, entre outros – foram lidas à luz do modelo feuerstiano, ou seja, que o professor mediador, ao introduzir o objeto de aprendizagem, tanto se interpõe entre a

percepção que o aluno cria de tal objeto, quanto se apaga lenta e constantemente, até que o sujeito seja capaz de apropriar-se do objeto em questão (o livro), sem mais a orientação de um tutor, e confirmar suas hipóteses e sensações.

O processo se iniciou, em sala de aula, com a leitura integral dos primeiros quinze capítulos da obra em voz alta, fosse pelo professor, fosse por alunos voluntários, ou ainda por aqueles sugeridos pela turma, de modo que se construíssem "cenas de leitura" [25], em que ler se tornasse uma ação coletiva. Durante essa leitura os alunos deveriam fazer anotações, livres, sem um esquema predefinido, sem uma pergunta previamente elaborada a ser respondida, mas anotações que surgissem como potencialidade de uma melhor compreensão – segundo o que haviam apreendido – do capítulo lido.

Ao final de cada capítulo, abria-se o debate, momento em que as passagens e as ideias que mais chamaram a atenção dos alunos eram discutidas, em que opiniões eram formuladas, utilizando-se, como referencial, a própria construção textual percebida, de modo que os direitos do leitor fossem limitados pelos direitos do texto. Buscava-se seguir o alerta de Umberto Eco:

> um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras (...) é possível de se dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ou ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, de fazê-lo dizer o que ele não diz (ECO *apud* TAUVERON, 2004, p. 257-8).

Caso alguma dúvida não fosse passível de ser resolvida mediante o próprio debate, por não encontrarem uma resposta satisfatória ou por se perderem do foco preestabelecido – identificar no texto literário as respostas para eventuais divergências –, a figura do professor, autoridade presente, era acionada para organizar e retomar a discussão. Em outras palavras, o professor só participava quando a percepção do objeto (texto) pelo sujeito (aluno) estava obscurecida, usualmente por estarem os direitos do leitor sobrepujando-se aos do texto.

Esses procedimentos, contínuos e repetitivos, procuravam fazer com que a obra literária fosse vista enquanto objeto de estudo em construção, em que o aluno percebesse a importância de participar empenhadamente da atividade em curso, perceber que o sentido do texto cabia a ele gerar ainda que de modo compartilhado e, talvez, torná-lo *habitué* da leitura:

---

[25] Atividade defendida por de Croix e Dufays em *Se racconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur* (ROUXEL, LANGLADE, 2004, p.159), em que os alunos, ao confrontarem suas representações sobre uma leitura determinada, se familiarizam, primeiro, com uma atividade que lhes é talvez estranha, mas que permite a eles assumir "uma postura, às vezes, reflexiva e metacognitiva", a fim de que desenvolvam uma "identidade subjetiva consciente" .

> Se ele lê verdadeiramente, põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de simpatia pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele (PENNAC, 1993, p.166).

Percebia-se que os alunos, aos poucos, adquiriam fluência na leitura que realizavam, de forma que os capítulos eram lidos com maior inteligibilidade; aos poucos também as intervenções do professor – ora solicitando atenção à prosódia, ora a aspectos relevantes do enredo que estavam a ser esquecidos – diminuíam nesse processo, permitindo dizer que de assujeitados alguns alunos passavam a se ver enquanto sujeitos, com um comportamento aparentemente autônomo diante da obra de Eça de Queirós.

De forma a se verificar a qualidade da aprendizagem que haviam construído, ao final do 15° capítulo, os alunos foram orientados para uma atividade escrita a ser desenvolvida com base no último capítulo do livro em questão. Porém, a leitura desse capítulo não seria mais realizada em sala de aula, na presença de outros alunos, nem do professor, mas, sim, individualmente, em suas próprias casas. Sugeriu-se que seguissem a metodologia utilizada em sala de aula, podendo, se quisessem, debater, trocar informações entre si, sem a mediação, nem intervenção, nem participação, nem presença do professor, a fim de que tivessem uma atitude autônoma em relação à leitura literária a partir do que fora aprendido.

Após essa primeira etapa, foram apresentadas aos alunos algumas das questões constantes daquela atividade escrita que seria aplicada[26], para familiarização com o que seria deles cobrado (questões referentes aos direitos do texto, do leitor), para que vissem a experiência como mais um momento do processo, não como uma classificação de seu desenvolvimento leitor. Poderiam, também, de posse daquelas, retomar tanto o capítulo, relendo-o, quanto as anotações feitas, para uso posterior, durante a aula em que a "avaliação" fosse realizada.

Por fim, em 10 de Dezembro de 2007, durante uma aula normal de Português, com duração de cinquenta minutos, os alunos, individualmente, responderam a dez questões dissertativas, que versavam, mais especificamente, sobre os direitos do texto (questões 1 a 3 e 5), sobre os direitos do leitor (questões 4, 6 a 8), sobre as relações existentes entre eles

[26] Além de todas as questões referentes ao texto, destacaram-se, entretanto, as questões de número 4, 6 e 10 (em anexo), por enfatizar o leitor, obrigando os alunos a prestar atenção em suas sensações, em seus estados de humor quando da leitura, e a refletirem – um pouco mais criticamente – sobre a questão do cânone, representado pela lista de leituras obrigatórias dos vestibulares FUVEST/UNICAMP.

(questões 9 e 10) [27]. Não se pensou, nesse momento, em categorizá-las desse modo; essa possibilidade surgiu depois, durante o processo de tabulação e de classificação das respostas obtidas.

Foram obtidas 210 atividades, com quase 2100 respostas a serem lidas, selecionadas, catalogadas, comentadas, explicadas. Para análise, descartaram-se as perguntas 1 (*quais as personagens deste capítulo?*) e 3 (*como você definiria o assunto deste capítulo?*), por requererem pouco a intervenção do leitor, também por estarem os alunos habituados – ao longo de sua escolarização – a responder a tais questões em geral de modo assaz convencional, além de apenas servirem de base às que viriam a seguir, o que de fato foi corroborado quando da análise das questões 2 (*Onde as cenas se passam? Como esse espaço é visto pelas personagens?*) e 5 (*O desfecho do livro é verossímil pelo que ele apresentou antes?*).

Caberiam ao professor-pesquisador as seguintes tarefas: a) ler as respostas dadas e fazer uma primeira seleção das respostas mais relevantes (que suscitassem, no professor, uma reflexão sobre a própria atividade[28]) e das que apresentassem aspectos mais recorrentes; b) das respostas previamente escolhidas, realizar uma nova seleção, a fim de se excluírem respostas semelhantes demais, ou que não trouxessem informação alguma nova à discussão que se pensava realizar; c) classificar as respostas selecionadas (após as duas etapas), quanto ao trabalho com os direitos do leitor limitados aos direitos do texto e quanto à argumentação utilizada; d) levantar hipóteses dos porquês de possíveis respostas; e) elaborar um texto-explicativo às perguntas 2 e 5; 4, 6 a 8; 9 e 10, assim subdivididas.

1. Dos aspectos observados quanto aos direitos do texto

Para se elaborarem as questões de n° 2 (*Onde as cenas se passam? Como esse espaço é visto pelas personagens?*) e 5 (*O desfecho do livro é verossímil pelo que ele apresentou antes?*), ambas relacionadas aos direitos do texto, partiu-se do pressuposto de que, para poder opinar sobre um texto literário, no caso, deveria o aluno ser capaz de reconhecer, por si só, o processo de "caminhada interpretativa do leitor", ou seja, "descobrir por que este sentido foi

[27] Uma cópia da atividade realizada, tal como apresentada aos alunos, consta do anexo desta dissertação.
[28] Em virtude do término do ano letivo, não seria possível discutir – com os alunos – se essa seleção procedia, quanto aos aspectos observado e a que ponto se poderia, a partir deles, chegar.

construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto” (GERALDI, 1997, p.112), sem precisar utilizar-se de outro leitor, frequentemente o professor, para validar suas respostas, agindo autonomamente.

Os aspectos observados nessas duas questões selecionadas lidavam com informações referentes aos elementos essenciais de uma narrativa, o espaço em que a situação narrada se desenvolve e a verossimilhança com que o enredo foi construído e apresentado ao leitor[29]. O primeiro – o espaço – foi escolhido por se relacionar diretamente ao título e ao tema do livro; o segundo – a verossimilhança –, por ser, desde Aristóteles, se cumprido, ou seja, se originário da própria coerência interna do texto, garantia de uma estória bem elaborada, corroborando a ideia de que, mesmo ancorada na realidade, a literatura era o mundo do possível, devendo trazer à luz, coerentemente, o que podia acontecer sem ter necessariamente acontecido, de acordo com o contexto em que estava inserida.

Também se escolheu a verossimilhança por permitir que o leitor compartilhe do universo do *aqui e agora da leitura*, como explica Marisa Lajolo, em *Literatura: leitores e leitura*, sem que seus universos – de leitor e de autor – coincidam necessariamente. Ao adentrar o enredo e compreendê-lo em suas particularidades, aceitando que Jacinto, um “parisiense” de origem portuguesa, aparentemente preso às novidades tecnológicas, possa modificar radicalmente seu modo de viver e ir morar nas serras portuguesas, o leitor recria, mesmo estando anos distante, o objeto proposto pelo autor de uma forma presumidamente única[30], a qual ele compartilhará com os demais leitores, quando do debate em sala, por exemplo.

Quanto ao espaço, a maior parte das respostas analisadas demonstrou a compreensão – por parte dos alunos – de que as personagens Zé Fernandes e Jacinto acabam por preferir Tormes, representação das serras, em Portugal, a Paris, representação da cidade, em França. Destacaram-se, no entanto, duas dessas respostas por utilizarem os elementos do próprio capítulo para comprovar a distinção apontada, fosse a sensação de estranhamento, de não pertencimento uma vez sentida e descrita, fosse a adoção do ponto de vista da personagem Zé Fernandes, narrador do livro, utilizando-se de adjetivos para caracterizar a visão dele sobre os espaços citados, como ‘monótono’, ‘tedioso’, ‘fútil’ (para Paris, para sua casa – o 202); ‘humildes’, ‘felizes’ (para Tormes):

---

[29] “Onde as cenas se passam? Como esse espaço é visto pelas personagens?” e “O desfecho do livro é verossímil pelo que ele apresentou antes?” foram os enunciados das questões, ora analisadas.

[30] Presumida, pois, como explica Stanley Fish, por fazer parte de uma comunidade interpretativa – por exemplo, de estudantes de literatura – utiliza das mesmas estratégias interpretativas que outros partícipes, às vezes, sem se dar conta disto. Este item será retomado quando se tratar dos direitos do leitor.

> Durante a maior parte, o capítulo e as cenas se passam em Paris (cidade) e no final do capítulo, quando Zé Fernandes volta é passado em Tormes (serra). Paris, para ZF, é como se fosse uma cidade de pessoas artificiais, sem pudor. Em sua estadia no hotel Boulevard, detesta quase tudo na cidade. Diz que a cidade cheira a pó-de-arroz, sua única alegria foi voltar ao 202 e relembrar os velhos tempos, comparando-o a um museu. Sente-se como Jacinto se sentiu quando chegou em Tormes. Mas quando volta a Tormes, sente-se verdadeiramente em casa no lado de Jacinto, sua mulher e seus 2 filhos. Em Tormes ZF reencontra a sua paz e felicidade, sente que ali é seu lugar (2C – n.º 8)
>
> A maior parte do capítulo se passa em Paris, a 'cidade', com o ponto de vista de Zé Fernandes. Ele descreve esse espaço como um lugar monótono e tedioso, onde as pessoas vivem uma vida falsa e fútil. No final do capítulo, a última cena se passa em Tormes, as 'serras' onde Zé Fernandes diz ser um lugar melhor, de pessoas mais humildes e felizes, com mais contato com a natureza e menos abuso do uso da tecnologia (2D – n.º 12) [31]

Quanto a ser o capítulo verossímil, ou não, em relação ao que fora apresentado nos anteriores, percebeu-se que muitos dos alunos se utilizaram do processo de construção do enredo e das personagens, recuperando a ideia proposta por Aristóteles, em *Poética*: tudo aquilo que é narrado se assemelha à realidade, ou com probabilidade de ser verdade, e cuja complexidade é oriunda de sua própria estrutura interna. Esmiuçando mais, selecionou-se uma resposta que trata do enredo propriamente dito, outra que faz uso de um elemento mais específico – a equação de felicidade elaborada por Jacinto.

> Sim. Era de se esperar esse desfecho, uma vez que se tem uma tese, apresentada, o livro faz críticas à sociedade moderna ('cidade'). Por uma questão de lógica, o final seria preferir viver nas serras (2D – n.º 26)
>
> Sim, Jacinto e Zé Fernandes percebem que suma ciência X suma potência não é suma felicidade. Ao decorrer do livro, Zé Fernandes e Jacinto mudam, encontram a felicidade na simplicidade e o final do livro confirma isso (2E – n.º 44)

Embora o aluno leitor não demonstre muita dificuldade em compreender, nem em articular as informações coletadas com as questões apresentadas, identificando – com propriedade – o que se solicitou, percebe-se, ainda, a diminuta utilização do vocabulário específico da análise literária, levando-se a refletir sobre o processo de enculturação por que os alunos passam. Eles têm aprendido, provavelmente, a identificar informações explícitas e

[31] Para se manter o anonimato da autoria de cada uma das respostas transcritas nesta dissertação, decidiu-se por, primeiro, indicar a qual grupo-classe o aluno pertencia e, em seguida, seu número na lista de chamada. Dessa forma, a sigla *2C – n°8* representaria a turma C da 2ª série do Ensino Médio, sendo 8 o número do aluno.

implícitas em um texto, seja este literário, ou não; porém, fazem raramente uso de termos mais apropriados para explicar, para justificar suas próprias conclusões, como as respostas selecionadas mostram. Não há o termo *espaço*, nem *verossímil* em seus textos, nem outra palavra que remeta a um conhecimento linguístico trabalhado nas aulas de leitura literária. Talvez isto ocorra por conta de um ensino de literatura voltado para a aprendizagem de escolas literárias, desvinculadas entre si, sem uma interação maior com a obra, com a leitura desta, em que o foco esteja mais voltado para o desenvolvimento de um respeito ao cânone que para uma interação comunicativa.

Dessa forma, como profere Luiz Costa Lima (2009), "seria urgente repensar a articulação entre o ensino teórico e aquele que enfatiza o conhecimento de uma certa literatura", pois "não pode haver teoria sem operacionalização, que, no caso, seria fornecida pela intensa leitura anterior do objeto literário, nem pode haver estudo de alguma literatura sem algum embasamento teórico", ou, do contrário, professor e aluno serão estimulados a considerar "seus achados como suficientes por si mesmos". Ainda, Umberto Eco (*apud* Rouxel) [32] confirma essa necessidade de se utilizar um vocabulário adequado, diferenciando o *interpretar* do *utilizar*, quanto a fonte do saber e sua extensão. O primeiro convocaria um saber sobre a literatura, saber este que apenas se adquire com estudo de bases teóricas; o segundo repousaria "sobre a experiência que o leitor tem do mundo", sendo, assim, limitada a um universo assaz pessoal, em que o significado do que se leu se referiria apenas à esfera privada.

Dessa forma, ainda que a literatura não seja uma ciência em que o conhecimento de termos técnicos é relevante para a aprendizagem e utilização efetiva dos conceitos construídos, não se pode desconsiderar a importância da adequação vocabular para a melhor comunicação entre leitores, escritores, críticos, permitindo-lhes operar mentalmente em níveis cada vez mais complexos, sem mais utilizar o concreto como referência, adquirindo novos vocabulários, desenvolvendo-se, logo, cognitivamente. Tentar facilitar a leitura literária por conta de uma diminuição de sua complexidade não significa, em verdade, proporcionar ao aluno maiores oportunidades de aprendizagem. O contrário disto. Parece, sim, classificar alguns conhecimentos como de domínio tão só do professor, impedindo-se o aluno de se desenvolver plenamente, visto que, enquanto partícipe de uma comunidade interpretativa que é, deve poder acessar todos os níveis que lhe forem possíveis, sem obstáculo algum quanto à utilização e compreensão de um vocabulário mais específico, de modo que sua atuação se

[32] *In* "Da tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores no currículo" – artigo a ser publicado, tradução nossa.

amplie, alcance outros intérpretes, não se limitando a uma conversa entre leitores, mas, sim, a um colóquio[33].

2. Dos aspectos observados quanto aos direitos do leitor

Das oito questões analisadas, retiradas da atividade aplicada, 50% lidavam diretamente com os direitos do leitor, fato justificável por se tratar do foco desta dissertação. Não se poderia discutir a validade de um ensino de Literatura segundo as necessidades do leitor, se o trabalho empírico se voltasse tão-somente, ou em sua maior parte, para os direitos do texto, isto apenas corroboraria o usualmente realizado em sala de aula, em que o professor, ao exercer "a capatazia" (GERALDI, 1997), impõe a sua leitura, escolhendo trechos do texto que a justifiquem, não criando espaços para que a voz do aluno se revelasse.

Dentre os destaques dados à participação do leitor na construção de sentidos quando da leitura de textos, ressaltam-se, aqui, duas citações que orientaram a elaboração desta ação pedagógica como um todo, desde o seu início, da leitura em sala de aula:

> o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p.102)

Geraldi recupera a condição *essencial* para a existência de um texto: haver um leitor para o que se escreveu, de modo que não se prendesse mais em descobrir o que o autor quis dizer, como se faz muito nas aulas em que a História da Literatura predomina, em que se tenta explicar o tema, o gênero textual escolhido através de uma historicidade construída a posteriori, ou por meio de uma objetividade não dialógica como lembra Jauss (1978), "A historicidade da literatura não consiste em uma relação de coerência estabelecida a posteriori entre os 'fatos literários'". (Jauss, 1978, p.51). Além do mais, a relação dialógica que se espera construir se estabelece no reconhecimento do autor, histórica, temporal e socialmente situado, por esse leitor que tem seus direitos resgatados, possibilitando-lhe compreender que

[33] Atentar-se-á a este aspecto – da utilização de um vocabulário específico da leitura / análise literária – quando da realização da segunda experimentação, a fim de se observar se os alunos, diante uma rotina mais bem estruturada de atividades e de procedimentos passam a empregar termos aprendidos mais usualmente.

qualquer "enunciado concreto" (Bakhtin, 2003) remete ao que vem antes dele (o passado) e ao que vem depois (o porvir).

Dessa forma, ao se perceber que "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2003, p.300), aluno e professor compreenderão que

> o outro precisa chegar a ser palavra, quer dizer, iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para se revelar. Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade. (SOUZA, 1994.p, 173)

A citação abaixo veio após a leitura de *Como um Romance*, de Pennac [34], por trazer à luz a questão da própria educação literária, resgatando a importância da leitura, não como uma defesa dogmática, mas lembrando o direito do leitor decidir-se por não ler, se assim o quiser, desde que tal escolha não seja aceita por uma não-necessidade de livros, o que leva à exclusão do aluno da leitura literária. Exclusão esta que se reflete, talvez, em uma pequena utilização do texto literário em sala de aula, em que o professor, resignando-se àquela decisão de não ler, decide-se por resumir a obra, quando não desconsiderá-la enquanto objeto de estudo.

Caberia ao professor, portanto, desenvolver ações que levassem o aluno a, ao menos, estabelecer um contato com a obra, de forma que esta estivesse ao alcance de todos, de modo a que este pudesse adquirir *habitus* de leitura[35] e, por conseguinte, interesse em participar do processo enquanto leitor autônomo.

> O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem

---

34 embora com limitações, visto que não distingue o leitor escolar do não escolar, nem considera os objetivos que a escola possui ao trabalhar com a leitura (seja esta de textos literários ou não)

35 Segundo Pierre Bourdieu (*apud* Wacquant), o *habitus* é uma aptidão social, variável através do tempo-espaço e das distribuições de poder, sendo "transferível para vários domínios de prática; durável mas não estático ou eterno; dotado de inércia incorporada, na medida em que tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram, e na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subsequentes estratos de disposições sobrepostos"; é responsável por introduzir "defasagem entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam, conferindo às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante, que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo". (http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/)

> ou não a 'necessidade de livros'. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam. (PENNAC, 1993, p.145)

No entanto, a atividade aqui descrita e comentada tomou forma definitiva[36] após a leitura de "O texto, o prazer, o consumo", de Umberto Eco, em que as noções de tipos de leitor e de obra literária melhor se estruturaram.

Procurou-se, nas questões referentes aos direitos do leitor, identificar respostas que pudessem distinguir o aluno leitor entre ser *vítima* ou *crítico*, na acepção utilizada por Eco no texto supracitado, ou seja, qual aluno que, a partir das indicações dadas pelo próprio texto, seguia irrefletidamente as estratégias enunciativas que ora o narrador, ora as personagens de *A Cidade e as Serras* ofereciam como pistas a seguir, qual, ao contrário, percebia essas mesmas estratégias e, delas, construía seu ponto de vista sobre a dicotomia (apresentada pelo livro) entre o sobreviver na metrópole e o desfrutar do campo.

Ainda que essas noções não tenham sido apresentadas ao aluno, nem mesmo enquanto objetivo de pesquisa, pôde-se perceber que alguns conseguiam manter certo distanciamento da obra, como algumas respostas a seguir demonstrarão, outros, por sua vez, tentavam ir ao encontro de um suposto leitor modelo, não aquele que o autor pensou, que fosse "capaz de entender e de saborear a obra" (Eco, 1989, p. 100), mas aquele que se acredita estar na mente do professor: que concorde e goste da leitura da obra escolhida, que dela retire algum ensinamento.

Talvez, seja preciso desenvolver mais atividades que levem o aluno a perceber que o sentido de uma obra não é dado por princípio, não é transparente; atividades que valorizem a leitura literária como dialógica que é, em que o foco seja perceber que "a objetividade nasce do relacionamento entre aspectos coletivamente identificáveis do texto, e a enciclopédia, de quem o lê". (ECO, 1989, p.103)

Considerando-se esses pressupostos – a participação efetiva do aluno na construção de significados e a valorização da leitura literária enquanto atividade escolar – decidiu-se por quatro questões capazes de pôr o leitor não apenas em contato com o capítulo lido, mas, sobretudo, que o fizessem refletir sobre o que experienciou quando da sua leitura, individual, solitária, e quando fossem relacionadas ao vivido na etapa inicial da leitura do livro, visto que não bastariam respostas *sim* ou *não*, era preciso que fossem justificadas. Foram apresentadas: 4. *O que você achou deste capítulo específico? Gostou? Não gostou? Por quê?*; 6. *Você*

[36] Ao menos para ser aplicada e posteriormente analisada.

gostou de ler ***A Cidade e as Serras****?*; 7. *Você o releria?* ; 8. *Você se identificou com o enredo, com as personagens? Aprendeu algo com ele?*

As respostas selecionadas revelaram alguns indícios de que o ensino de literatura ainda tem muito a se desenvolver, ao menos, no âmbito da Educação Básica, se se atentar às justificativas dadas pelos alunos para comprovação de suas respostas, as quais foram organizadas sob os seguintes temas.

2.1. Medo

O primeiro indício está relacionado ao medo quando da avaliação, do indagar do professor, revelando uma insegurança em se posicionar diante da obra[37], atitude provavelmente comum de ser encontrada no âmbito de um ensino que prega modelos de análise prontos, que devem ser somente seguidos, obedecidos. Até mesmo a não-fruição da obra seria explicada, no interior desse modelo, por certa incapacidade do leitor, não por demérito do professor, nem da obra. As falas abaixo[38] confirmariam a necessidade de se realizar um trabalho contínuo, em sala de aula, para intervir nesse sentimento comum:

> Q4 –(sobre ter gostado de ler o capítulo) Não. Como o capítulo era um pouco grande e as ideias (eu achei) **um pouco ocultas** também, **foi um pouco mais difícil de entender** para ter um ponto de vista, além do que não houve nenhuma surpresa (2E – n.º 4)
>
> Q6 – (sobre ter gostado de ler o livro) Ainda não terminei de ler o livro, mas achei um pouco complicado **se ele não for explicado por alguém** (2E – n.º 28)
>
> Q6 – (sobre ter gostado de ler o livro) Sinceramente não gostei porque **não fui apta comigo mesma**, não consegui ler o livro todo com calma. Mas pelo que li, gostei de ver de forma diferente como são colocadas as cidades na visão de uma pessoa das serras, mesmo que para nós que vivemos na cidade, isso é real (2A – nº 27)

Além disso, retomando Piaget, esse sentimento de medo seria também decorrente da relação de respeito mútuo que se construíra entre alunos e professor, em que, para não "decair aos olhos do parceiro" (PIAGET, 1994), assume-se certa incapacidade – *não fui apta comigo mesma* – ou reforça-se a necessidade de se manter essa relação aprendiz–mestre – *se ele não*

[37] Daniel Pennac, em Como um romance, lembra os temores que os alunos possuem nas aulas de Literatura: "Medo de não entender, medo de responder errado, medo do outro, vigiando, por cima do texto, medo do francês, visto como matéria opaca; nada mais do que isso para embaralhar as linhas, para afogar o sentido no leito da frase" (Pennac, 1993, p.127)

[38] Os trechos em negrito foram destacados pelo pesquisador, não pelos alunos.

for explicado por alguém. Embora essa reação seja benéfica do ponto de vista da educação moral, permitindo ao aluno não se egocentrar, reforçando-se a reciprocidade que deve existir entre os partícipes, não se pode deixar que esse medo limite a ação discente, impedindo-o de se desenvolver enquanto sujeito autônomo que pode vir a ser.

2.2. Envolvimento paulatino do leitor ao longo da leitura (necessidade de investimento na leitura ou a dificuldade do começo quando não se está familiarizado com um tipo de obra)

A última fala recolhida do item acima introduz um segundo indício a se considerar para o ensino de Literatura: a **questão do ritmo de leitura e o envolvimento paulatino do leitor ao longo da leitura**. O trecho sublinhado (*com calma*) relembra, assim como a resposta abaixo, ambas sobre gostar da leitura integral do livro, a noção de quanto tempo é necessário para que o leitor se familiarize com a obra, a fim de que se possa construir uma opinião sobre o lido, somente após ter superado todas e quaisquer barreiras que o impediam de se aproximar do objeto.

> Q6 - **No começo** quis tocar fogo no livro, mas por ser uma convicção minha de que **sempre** que se começa a ler um livro deve-se fazer **ao menos** 3 vezes, gostando ou não, eu li o livro e **quando cheguei ao quinto capítulo**, **comecei a apreciar** a narrativa **e a me interessar** pelo livro. Desta forma posso dizer que gostei, porque o livro apresenta uma narrativa lógica e complexa (2D – n.º 26)

As indicações temporais destacadas acima, aliadas à expressão adverbial *com calma*, permitem supor dois aspectos do ensino de Literatura praticado na escola, que precisam ser repensados: o tempo como cronologia preestabelecida e o tempo da interação texto-leitor.

O primeiro relaciona-se mais ao cumprimento de conteúdos programáticos e a tornar o aluno leitor literário, em geral desconsidera a necessidade de ter um leitor para cada texto trabalhado, seguindo-se, quando muito, o ponto de vista do próprio professor. O segundo está relacionado ao ritmo do aluno com a obra lida, que antes o exclui que o incorpora à dinâmica da sala de aula, posto que a obrigação de aprender certos conceitos (aqueles detalhados em um suposto plano de aula) sobrepõe-se à construção de hábitos de leitura.

Ao se privilegiar um aspecto em detrimento de outro, esquece-se que, como apontou Vincent Jouve (2002), retomando Christian Metz, o ato de ler requer o despertar de um eu imaginário, mediante o adormecimento do “adulto”, de forma que o leitor se encontre em um

estado semelhante ao sono, em que a "regrediência" se inicie. Processo este que, como o sono profundo, requer um tempo que a sala de aula parece até não possuir[39].

Dessa forma, sem prever tempo físico para que o aluno aprenda nem para que se disponha a ler, acaba corroborando para que a leitura de textos literários não seja de interesse da maior parte dos alunos de Ensino Médio[40], ou seja vista como de difícil compreensão, de alta complexidade. Citando, mais uma vez, Daniel Pennac:

> Simplesmente preguiçoso?
>
> Não, ele seguia no seu ritmo, e era tudo, o que não é necessariamente o ritmo de um outro e que não é necessariamente o ritmo uniforme de uma vida, seu ritmo de leitor aprendiz, que conhece acelerações e bruscas regressões, períodos de bulimia e longas sestas digestivas, sede de avançar e medo de decepcionar...(PENNAC, 1993, p.48)

Com a questão temporal ainda em mente, pode-se tentar compreender por quais motivos alguns alunos tenham feito uso de preceitos aprendidos com o ensino da literatura pelo viés da historicidade literária. Afinal, na dúvida de como comprovar as suas próprias sensações, na incerteza de terem apreendido o que "deveriam" apreender, utilizar-se de algumas afirmações tidas como verdadeiras – aparentemente – garantiria uma maior chance de acerto e de validação do texto produzido.

2.3. Clichês de interpretação

As respostas selecionadas abaixo se orientaram por essa vereda (a utilização de clichês de interpretação), apresentando termos como *realista*, *Romantismo, determinismo, tese positivista* entre outros, em uma tentativa de se responder àquilo que acham que o professor, muito provavelmente, espera: "a maioria das coisas que estudamos no ano estão presentes neles".

> Q4 –(sobre ter gostado do capítulo) Gostei. Porque mostra uma visão **realista** (talvez não verdadeira) da cidade de Paris, diferente do que seria se

[39] No entanto, diferentemente do que ocorre com o sono, quando as "excitações têm sua origem no inconsciente do sujeito e acabam numa ilusão de exterioridade por meio da produção de imagens mentais" (JOUVE, 2002, p.115), quando o aluno lê, essas excitações psíquicas precisam considerar a materialidade do texto escrito, limitando a profundidade desse adormecer. Em outras palavras, os direitos do texto (os efeitos que a própria obra determina) condicionam os direitos (a recepção) do leitor, impedindo-o de perder-se em sua subjetividade.

[40] Conforme pesquisa realizada por Cereja (2004), apenas 20% dos alunos têm interesse pela leitura de textos literários.

> fosse no **Romantismo**. Outra coisa que eu gostei foram as situações cômicas, por exemplo, a situação no restaurante, onde ele come o linguado. Para finalizar, gostei também da questão do **determinismo** ser mutável, algo que eu pensei que fosse imutável, se eu nasci em Paris, eu seria fruto desse meio eternamente, não importando onde eu vivo. (2E – n.º 30);
>
> Q6 – (sobre ter gostado da leitura integral do livro) Sim. Eu gosto de ler os livros e perceber que **a maioria das coisas que estudamos no ano** estão presentes neles. Por exemplo a **tese positivista** de Jacinto. E nesse livro as ideias dos filósofos (que estudamos) estão presente. Além do livro não ser uma leitura muito difícil. (2B – n.º 9)

Além dos termos consagrados pela História da Literatura, referentes às escolas literárias, outro exemplo que mostra que o uso que delas fazem os alunos foi quando responderam se leriam, ou não, de novo (questão n°7), o livro.

2.4. Releitura

Chamou atenção a ideia de que a leitura, uma vez finalizada, não pode ser reelaborada, não agregaria outros conhecimentos, outras compreensões, dependeria de circunstâncias não explicitadas. Reler não seria visto como uma nova leitura, em que o leitor já não é mais aquele que, primeiramente, tomou contato com o texto.

> Q7 - Não, afinal já sei o assunto, do que se trata, não vejo necessidade. (2F – n.º 8)

Ainda que uma resposta se diferenciasse das demais, por defender a releitura da obra literária, em verdade, ela traz em si elementos díspares, impedindo afirmar se o aluno concorda, ou não, com o reler. Inicia com uma reserva – *dependendo das circunstâncias*, expressão ampla e pouco clara – em não explicitar que circunstâncias seriam essas, para, depois, dizer que qualquer livro deve ser lido mais de uma vez. Mas o reler seria para que o leitor pudesse melhor apreender o enredo, talvez um possível reflexo da insegurança que tem por se considerar corresponsável pelo sentido a ser adquirido pela obra: *entender melhor o que se passa*. Por fim, apresenta uma segunda ressalva, *até mudar de opinião*, o que pode ou não ocorrer (***até***).

> Q7 - Dependendo das circunstâncias eu releria sim, pois qualquer que seja o livro eu acho que tem que ser lido mais de uma vez, pois só assim você

> poderá entender melhor a história e os acontecimentos que se passam e até mudar de opinião que você teve na primeira leitura. (2F – n.º 13)

Além do mais, a releitura, enquanto ato pedagógico, não é realmente prevista nas aulas em que a História da Literatura predomina, já que nessa modalidade propõe-se uma interpretação fechada dos fatos literários, que em princípio primaria pela visão objetiva. Esta perspectiva vem reforçada pela questão temporal anteriormente debatida: com a obrigatoriedade de se cumprirem conteúdos curriculares, a releitura seria compreendida como um retardamento do processo, não como uma eficaz possibilidade metodológica de ensino – mal se tem tempo para que o leitor interaja com a obra, quanto mais que a releia.

No entanto, o não reler também pode ser decorrente de outra razão, dizendo respeito a reflexões posteriores à leitura finda, seja para classificá-la em relação a outras feitas anteriormente, seja para retomar algo discutido em sala de aula, em uma retomada do construído coletivamente.

Assim, o não reler poderia ser justificado pelo fato de um aluno, por exemplo, comparar o prazer obtido pela leitura de *A Cidade e as Serras* ao da leitura de *Dom Casmurro*, como é o caso da fala a seguir, revelando uma apreensão do texto literário que a aula tradicional de Literatura não discute, por conta de ser o cânone inquestionável, seja em sua qualidade artística, seja em sua recepção leitora. Ainda que o aluno não tenha identificado – de forma explícita – por qual razão ele prefere um livro a outro, o trecho "*nele recolhi muitas ideias relevantes para o que antes eu pensava*" demonstra uma reflexão posterior sobre as leituras feitas, reflexão esta que, muitas vezes, não é aproveitada enquanto tema de discussão.

> Q6 - Não! Fugindo ao assunto, gostei milhões de vezes mais de Dom Casmurro. Nele recolhi muitas ideias relevantes para o que antes eu pensava. (2C – nº 30)

2.5. A emergência do sujeito no leitor

Talvez uma possibilidade de se valorizar a emergência do sujeito no leitor seria a proposta de Massol (ROUXEL, LANGLADE, 2004, p.26), de se mudarem as estratégias de leitura, principalmente, em sala de aula, entre momentos individuais e coletivos, de modo que

o partilhamento, tal como propôs Daniel Pennac[41], levasse os alunos a se perceberem enquanto indivíduos, únicos, mesmo que, teoricamente, classificados enquanto grupo dotado de mesmos interesses: adolescentes.

Os momentos individuais teriam a sua razão de ser, propiciando ao leitor perceber como se apropria do texto, qual reação nele é provocada, podendo recuperar marcas de enunciados anteriores que o compõem enquanto leitor. Porém, sem que isto bastasse, senão os direitos do leitor ultrapassariam os direitos do texto, individualizando-se por demais o grupo, sem a eles permitir "buscar a significação consensual" que o interpretar (momentos coletivos) permite.

Logo, essa alternância das estratégias de leitura (momentos individuais *versus* coletivos) permitiria ao professor e aos alunos, principalmente, a se enxergarem enquanto leitores críticos que deveriam ser, quando requeridos a sê-lo, como a leitura de obras literárias clássicas em sala de aula pressupõe, por compartilharem as mesmas estratégias interpretativas durante o ato de ler.

De acordo com Stanley Fish (1980) [42], perceberiam que, mesmo sendo pessoas diferentes, com conhecimentos literários distintos, com leituras anteriores variadas, suas leituras de *A Cidade e as Serras*, no caso, tenderiam a ser similares, por utilizarem, ainda que inconscientemente, estratégias interpretativas iguais, utilizadas durante o próprio ato de ler, aliás, "moldando-o, tornando-o o texto que é, não se originando dele, como usualmente se assume ser". (ISER, 1979, p.168)

Isto feito, (os partícipes) perceberiam que o "sentido remetido ao deciframento operado durante a leitura" (JOUVE, 2002, p.128) tende a se assemelhar "naturalmente", como ilustrou Marisa Lajolo (2006) com os exemplos sobre Pasárgada, cidade persa utilizada como símbolo de uma utopia pensada por Manuel Bandeira, em *Vou-me embora pra Pasárgada*. Ainda que não se saiba qual sua importância histórica, sua forma de governo, sua localização geográfica, um leitor que domina o *playing*[43] chegaria às imagens sugeridas pelo texto.

A igualdade na utilização de mesmas estratégias interpretativas estaria a cargo da escola que, com esse foco, permitiria que um único leitor compreendesse ser capaz de ler

---

[41] "se a leitura não é um ato de comunicação *imediata*, é, certamente, um objeto de partilhamento. Mas, um partilhamento longamente retardado e violentamente seletivo" (Pennac, 1993, p.84) – termo em itálico no original.

[42] Esta dissertação deve a Richard Marcello, colega falecido em dezembro de 2009, a indicação deste autor, sem o qual alguns dos aspectos aqui observados ficariam mal compreendidos.

[43] Termo empregado por Michel Picard, que Vincent Jouve recupera em *A leitura*, para representar "todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária". (Jouve, 1996, p.111)

textos diferentes de formas diferentes, por empregar, quando for necessário, o arsenal de ferramentas que construiu, sem que o jogo de regras (*game)*[44] seja quebrado.

Em outras palavras, o leitor compreenderia que sua liberdade (leitora) está limitada a "certo número de convenções, de códigos e contratos de leitura" (JOUVE, 2002, p.112) que o próprio texto traz; portanto, em uma determinada cena de leitura, seus participantes teriam de considerar os direitos do texto para poder ter direitos enquanto leitores, em que os primeiros condicionam e validam os segundos.

Daí, a importância de se testar uma alternativa metodológica que não teime em ver o interpretar como atividade uniformizadora, temendo a "anarquia interpretativa" (FISH, 1980) que dela possa surgir. Em verdade, não há, de acordo com Fish, Jouve e Picard, possibilidade disto acontecer, a não ser que o professor não faça uso das estratégias interpretativas que ensinou, deixando que a interpretação seja randômica, ou seja, não siga qualquer critério para sua realização.

Do contrário, o ensino de literatura, mediado, baseado nos direitos do leitor, proporcionaria aos alunos a oportunidade de se autodistanciar, percebendo como lê, por que lê ou age daquele modo, enfim, modificando seu olhar sobre os objetos com que interage. É o que a resposta abaixo pretende demonstrar.

> Q6 - Achei um capítulo interessante pois nele é que se percebe (Zé Fernandes) que não precisamos de uma vida cheia de regalias e modernizações, podemos até desejar isso, porém chega um certo momento em que se percebe que a 'arte' de viver é uma coisa muito especial, e pode-se alcançar com a calma e simplicidade, dependendo somente de si, de seus objetivos e atitudes, por esse motivo gostei do capítulo. (2D – n.º 45)

Dessa forma, com a troca de suas percepções, poderiam compreender o porquê de uma mesma obra ser recebida diferentemente pelo público leitor, desenvolvendo, também, seu potencial crítico, desde que levados a contra-argumentar, não como juízo de valor da resposta alheia, mas, sim, como forma de se construírem os horizontes de expectativa que a Estética da Recepção utilizou para justificar seus pressupostos teóricos.

Poder-se-ia, por exemplo, durante as aulas de Língua Portuguesa, valorizar a interação entre o texto e seus múltiplos leitores, de tal forma que o aluno compreendesse que a imagem que se constrói de outrem é, "simultaneamente, uma imagem de mim mesmo" (ISER, 1979, p.87). Assim, como na resposta acima, o aluno perceberia que a opção de Zé Fernandes por

---

[44] Por oposição ao *playing*, o game "remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico" (JOUVE, 1996, p.111).

uma vida mais pacata, menos dotada de novidades tecnológicas, opção esta originária de um procedimento narrativo do próprio texto, não descartaria as outras possibilidades, ainda que as relegasse a uma posição de horizonte, atributo apenas do tema principal do enredo. Em suma, o aluno perceber-se-ia enquanto partícipe da atividade leitora, sendo modificado por ela e modificando-a, ao preencher os vazios que a obra carrega consigo.

Também, por buscar respostas que deem conta das lacunas que o texto apresenta (por exemplo, que tipo de relação Jacinto estabelecera com a cidade até então, para causar-lhe tamanha monotonia), a interação permite ao aluno ir além da posição ideológica a que até então se acostumara, desconstruindo as certezas que possuía, compreendendo que tudo que se ocultou na narrativa se revela pela e na leitura que se realiza, constituindo-se em uma "harmonia polifônica" (ISER, 1979, p.94).

No entanto, não se pode esquecer que a interação leitor–texto fracassa quando os leitores não conseguem ver as relações que há no texto, entre as personagens, com suas posições alternadas, com seus temas definidos diferentes do usual, ou quando se decidem por impor uma projeção que o texto não comporta, como se não houvesse um diálogo entre eles, como se fossem independentes.

Por exemplo, em *A Cidade e as Serras*, a personagem Jacinto precisa deslocar-se espacialmente para conseguir compreender o mundo a partir do olhar de seu amigo Zé Fernandes, compartilhando experiências a que, antes, se furtara, modificando sua forma de ler o campo e a metrópole, resgatando em si atributos portugueses, até então negados, obliterados.

Assim, exposto ao que lê e à troca de interpretações do texto que se faz, por conta dos momentos coletivos de discussão, o aluno leitor poderá entender que é preciso interagir, ser interdependente de outros indivíduos, para se construir "uma significação senão universal ao menos consensual" (ROUXEL, 2007) dos textos com que se relaciona, existindo não apenas a partir de si, mas, sobretudo, do outro (o narrador, as personagens, os demais leitores), a quem considera, valoriza, identifica e com quem dialoga.

Outro perigo é tentar preencher todos os vazios, como se o fato de permanecerem não preenchidos fosse um problema, uma imprevisibilidade com a qual não se pode conviver. É o que alguns professores, provavelmente, sob a égide da historiografia literária, fazem, a tudo explicando, em uma necessidade de se ter uma resposta única para todos os questionamentos, transformando todo romance, por exemplo, em um romance de tese, em que o objetivo de doutrinar seu leitor é atingido, sem deixar margem alguma para contestação, nem dúvida.

Entretanto, ainda como propõe Iser, o professor pode escapar dessa armadilha de se querer chegar a uma verdade aparentemente universal, se se lembrar que

> a função do vazio consiste em provocar no leitor operações estruturadas. Sua realização transmite à consciência a interação recíproca das posições textuais. A mudança de lugar do vazio é responsável por uma sequência de imagens conflitantes, que mutuamente se condicionam no fluxo temporal da leitura. A imagem afastada se imprime na que lhe sucede, mesmo se supomos que esta resolve as deficiências da anterior. Neste sentido, as imagens permanecem unidas em uma sequência e é por esta sequência que o significado do texto se torna vivo na consciência imaginante do leitor. (ISER, 1979, p.132)

Em outras palavras, a sensação de incompletude que o texto pode provocar, por não se resolver de uma forma única, poderia ser utilizada de modo a se perceber que a

> habilidade de interpretar não é adquirida; ela é constitutiva do ser humano. O que se adquire são as formas de se interpretar e essas mesmas formas podem ser também esquecidas ou superadas, ou complicadas, ou descartadas de propósito. (FISH, 1980, 172)

Em suma, lidar com as lacunas do texto, de modo que estas não afastem o leitor, nem o levem a tudo querer completar, também é uma estratégia interpretativa a se aprender durante o espaço da sala de aula, momento em que, por poderem apresentar suas dúvidas, suas inferências, tendo de justificá-las, os alunos-leitores poderiam comparar suas leituras, identificando em quais aspectos se assemelham, em quais se diferem, percebendo-se enquanto comunidade interpretativa que são.

2.6. O sujeito leitor e o sujeito escolar

Outro exemplo de reflexão posterior foi relacionar a ideia tida individualmente, ao final do último capítulo, ao discutido quando da leitura dos demais capítulos, em sala de aula, coletivamente. Isto confirma a importância da escola nesse processo de aprendizagem, em que o ensino de literatura se estrutura segundo as necessidades do leitor, ou seja, em que aprender é uma ação coletiva, ainda que a apreensão de conceitos seja feita por cada um dos partícipes.

> Q6 - Gostei, pois lendo esse capítulo voltamos a pensar na discussão que tivemos na sala, onde a grande maioria dizia que era muito fácil se acostumar com o conforto. E nesse capítulo vemos o contrário, afinal Jacinto

> se acostumou com as serras, que não tinha o dito conforto. Já Zé Fernandes não conseguiu se acostumar com todo conforto, luxo que encontrou em Paris. (2C – n.º 8)

Recuperar as opiniões outras, rever os argumentos outrora utilizados, refletir... Tudo contribui para que o aluno possa identificar-se, ou não, com o tema desenvolvido; porém, o principal é o ensimesmar-se a que ele se submete, em um "retorno a si" [45], retorno este que o professor poderia valorizar em sua prática, se abrisse mais espaços para debates, para aquele partilhar[46], se estivesse – também – pronto para este momento de enxergar-se: "Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si". (JOUVE, 2004, p.105)

2.7. Identificação texto/leitor – a questão da identificação

Responsável pela maior dificuldade neste paradigma de ensino de literatura, o professor fica tentado a ora valorizar aquele texto que os alunos consideram mais próximo de suas vivências, ora desconsiderar estas e insistir no cânone literário, por exemplo, ainda que este nada diga a seus leitores.

Em *A Leitura*, Vincent Jouve discute com mais propriedade essa dúvida: buscar a identificação dos alunos com o texto ou o estranhamento? Haveria uma metodologia eficaz o bastante que desse conta de abarcar essas duas vertentes e, ainda assim, fazer com que a leitura se realizasse?

Pensando nisto, identificaram-se, nas respostas dos alunos, escolhas semelhantes na construção de sua argumentação: os que se identificaram com o livro, a partir de suas experiências anteriores; os que não se identificaram por conta da mesma razão – levando-se a outro questionamento, a leitura literária precisa estar relacionada a uma vivência prévia para fazer efeito? Em outras palavras, o fato de se atender aos horizontes de expectativa dos alunos bastaria para satisfazer as necessidades destes e do professor? Questões estas que suscitam ainda uma reflexão mais aprofundada e que procuraremos enfrentar na segunda experimentação.

---

[45] Termo emprestado de Vincent Jouve (ROUXEL, LANGLADE, 2004, p.105-114), na tradução de Neide L. de Rezende.

[46] Em seu artigo, Jouve relata uma experiência realizada com alunos do Ensino Médio, em que a explicitação de como cada um via uma determinada cena permitiu ao professor, também, ver a si, enquanto leitor-partícipe de uma determinada comunidade leitora, muito distinta da de alguns alunos.

Dentre os alunos que disseram ter-se identificado com algum item do livro – fosse este formal, temático... – destacam-se os casos daqueles que justificaram sua relação construída por conta do enredo e/ou de certos momentos da narrativa, mais por estes permitirem uma reflexão sobre o que vivenciaram dentro de si (uma construção de conhecimentos "científicos") ou fora da escola, em seus cotidianos (caso de ir morar ou de ter morado no interior, tais quais as personagens da obra):

> Q8 - Sim, **porque lá em casa** minha mãe sempre quis morar no interior e eu não, então é também uma forma de discutirmos sobre morar nas serras ou na cidade. Eu aprendi que devemos levar em consideração ambos os lados mas, no fim, temos que ver **o que realmente será melhor para nós.** (2F – n.º 28)

> Q8 - Sim, eu moro desde pequena em São Paulo, fui pro interior e morei quase 3 anos e voltei. Senti muita diferença em tudo, hábitos, convivência. **No interior, as pessoas são mais unidas**, você conhece boa parte da cidade (pelo menos onde morei, era bem pequena), onde todos se cumprimentam e você tem uma vida mais tranquila e confortável. **Em São Paulo**, eu por exemplo **tenho muitos vizinhos que eu não conheço e que passam e nem olham**, ou cumprimentam, **não dependeria só de mim, né?** A vida aqui é muito mais corrida e até estressante, na minha opinião. **Me identifiquei com o livro sim.** (2D – n.º 16)

Essas duas últimas respostas retomam a explicação de Maisonneuve, de que Jouve fez uso, para o ato de confirmar a si, enquanto leitor, enquanto produtor de conhecimentos, de modo a não se ver apartado da sociedade em que vive:

> se a identificação é mais fácil entre pessoas que têm um mesmo sistema de valores, é, em primeiro lugar, porque a analogia desses valores, ao inspirar condutas comuns, e também, ao permitir uma linguagem comum, amplia as possibilidades de comunicação e de compreensão. É também em razão de um mecanismo de tranquilização e de defesa do eu: se meus valores são rejeitados, arrisco-me a sê-lo também; se, ao contrário, são divididos, estou tranquilizado, protegido, forte. (MAISONNEUVE *apud* JOUVE, 2002, p. 130)

Uma terceira resposta, aparentemente destoante desse grupo em que foi inserida, em verdade o reforça, por explicitar haver um planejamento para suas ações, que considera as barreiras existentes no seu caminho ("mecanismo de tranquilização e de defesa do eu"), que impedem o indivíduo de atingir seus objetivos (não ser excluído, nem rejeitado).

> Q8 - Me identifiquei com a equação:

> Suma ciência X suma potência = suma felicidade
>
> Essa equação resume o que aprendi sobre conhecimento científico, quando temos o conhecimento necessário para alcançar um objetivo e colocamos esse conhecimento em prática, as barreiras que interceptam meus objetivos são quebradas e **quando chego ao final do plano que tracei me sinto realizado.** (2A – n.º 34)

É importante ressaltar que as três respostas anteriores demonstram um grau de abstração elevado, visto que os alunos não fizeram uso de elementos de suas vidas cotidianas, dos mais próximos, para poder perceber que havia, sim, uma relação entre o que liam e o que viviam. Mesmo a resposta do aluno que compara o interior à cidade de São Paulo se encaixaria nesta categoria, se se lembrar que o livro em questão se passa em Portugal e em França, em locais que se assemelham, ainda que em partes, aos ambientes em que os alunos desta escola, em específico, vivem[47]. Logo, é possível que venham a identificar pontos comuns mesmo em narrativas aparentemente díspares, fazendo com que, em primeira instância, se possa responder que a leitura literária dispensa uma relação tão direta com os conhecimentos prévios dos alunos.

Entretanto, embora tenham reagido à leitura, alguns alunos responderam não terem se identificado (ou se identificado pouco) com item algum do livro, justamente porque, na comparação que efetuaram, perceberam mais divergências que convergências, distanciando-se da obra, estranhando-a.

> Q8 - Não me identifiquei com nenhum personagem, **acho que pelo fato de ser uma história onde se passa em lugares que não conheço.** Com o enredo me identifiquei porque mostra que cada pessoa tem um gosto por mais que você mude de lugar, você vai continuar sendo a mesma pessoa. (2F – n.º 32)
>
> Q8 - Não me identifiquei com o enredo, nem com as personagens.. **Eu gosto do conforto e não gosto da serra** a não ser que seja para passar uma semana no máximo, mas não sou tão favorável a nenhuma questão. E apesar de não ter gostado muito do livro, eu aprendi a olhar as serras com outros olhos e vou até pedir para ir para a serra nas férias pra ver, se eu tiver uma outra imagem em mente, eu me adapto mais facilmente. E também aprendi a questionar mais diversificados assuntos que não dava importância porque não sabia que tinha tantas opiniões iguais e diferentes ao mesmo tempo. (2E – n.º 29)

---

[47] Uma ressalva neste assemelhar pois, considerando-se a realidade de um pequeno grupo de alunos, que vive nos arredores da unidade escolar, que vai à escola caminhando pelas alamedas (ainda arborizadas do bairro, mas extremamente movimentadas), estariam mais próximos à ambientação dos Campos Elíseos que de Tormes. Porém, para os que vêm dos bairros mais periféricos, em que as grandes avenidas concentram o tráfego mais pesado, talvez aquela distinção serra-cidade fosse mais bem compreendida.

A possibilidade de confrontar essas duas situações poderia ser mais utilizada na prática em sala de aula, quando não, incentivada. Uma possível sugestão de atividade que propiciasse esse debate seria organizar um diário de impressões, à maneira de André Gide, descrito por Brigitte Louichon (ROUXEL, LANGLADE, 2004, p. 50), e, daí, elaborar momentos em que os alunos fossem encorajados a se posicionar sobre o texto. Ao término desses encontros, cada aluno voltaria ao seu próprio diário e refletiria sobre o que perceberam antes, sobre o que percebem agora, fazendo-os pensar sobre o que os leva a se identificar com uma determinada obra, se é preciso esta estar relacionada à sua realidade mais próxima para que o texto seja fecundo e eficaz[48].

Por fim, uma sequência didática que envolvesse as três ações já sugeridas – o diário de impressões, o debate-confronto de opiniões, a alternância de estratégias de leitura – ou parte delas, poderia tornar o ensino de Literatura mais eficaz em seus propósitos: o de tornar o aluno sujeito leitor literário.

3. Dos aspectos observados quanto às relações entre direitos do texto e direitos do leitor

As duas últimas questões (n° 9 e 10) tratavam das relações estabelecidas entre os direitos do texto e os direitos do leitor, mais especificamente do processo de construção de sentidos pelo qual a leitura literária passa, por exemplo, como o que é considerado Literatura, uma boa Literatura, além de possibilitarem a discussão se a "inculcação de modelos culturais" anularia, ou não, "o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação" (CHARTIER, 1995, p.182).

Percebeu-se, com as respostas dadas às questões, uma dificuldade dos alunos em se perceberem enquanto partícipes desse sentido – sobre o que é Literatura – em construção, talvez por ter sido o enunciado das questões não explicitamente claro quanto ao que se pretendia, nem quanto ao uso que se poderia fazer delas. Mesmo tendo conhecimento da última questão[49] – "*Este livro faz parte da lista de livros obrigatórios do vestibular FUVEST. Acha que ele deveria permanecer em tal lista? Ou seja, ser recomendada a sua leitura a*

[48] Talvez perceberiam que o fato de uma determinada obra atender às expectativas que possuíam, ou por lidar com algo mais próximo a eles, não garantiria a ela uma qualidade artística maior que outra que rompesse com esses mesmos critérios...

[49] Por ter sido previamente anunciada, quando da familiarização com a atividade.

outros jovens como você?" – isto não os ajudou a solucioná-la de modo que se identificasse uma argumentação bem construída. Ao contrário, apenas reforçou os indícios que ora se apresentam como relevantes.

A pergunta 9 – *Considera este livro exemplo de obra literária? Por quê?* – buscava verificar se os alunos tinham desenvolvido um conceito de Literatura ao longo de sua escolarização, se se utilizavam de algum referencial crítico-teórico para emitir algum juízo de valor diante do que liam. Dessa primeira análise, poder-se-ia, também, analisar se o ensino de literatura se esforça em validar a ideia de não haver um julgamento fixo, preestabelecido, nem verdades únicas em se tratando de Arte, mas que levasse a perceber que

> O sentido não é dado nem pelas formas, nem pelo extralinguístico. Trata-se de uma atividade complexa de representação que combina dois domínios: a) aquele das noções (conjunto estruturado de propriedades físico-culturais, munido de uma tipologia) e suas relações com uma língua dada; b) aquele das operações que permitem a construção de enunciados, operações que colocam em jogo ancoragens tanto em relação à situação de enunciação extralinguística quanto em relação ao contexto linguístico. Note-se, nestes dois domínios, a necessidade de colocar a estabilidade (que permite a intersubjetividade) e a labilidade (que explica a não-simetria entre produção e reconhecimento).(SIMONIN apud GERALDI, 1997, p.103)

Um primeiro aspecto identificado é a aparente necessidade (dos alunos) de estabelecer relações comparativas entre as linguagens poética e prática, entre os mundos imaginário e o real[50], de modo que a percepção do uso de uma linguagem mais elaborada – antíteses, por exemplo – não venha a justificar por si só tratar-se de uma obra literária, nem o fato de considerá-la mais "chatinha", mais difícil de ser compreendida. Corre-se o risco de se admirar ingenuamente o belo, sem reconhecer o procedimento artístico que há por trás de sua produção[51].

> Q9 - Sim, porque o autor usa de antíteses para revelar faces antagônicas do mundo e para concluir que ambas as cidades tanto Paris quanto Tormes são ótimos lugares para vivência, não importando o quanto você possui de capital. (2F – n.º 27)

> Q9 -Sim, pela linguagem que é colocada nele, pela difícil compreensão, por colocar o leitor 'dentro da estória' e por ser chatinho. (2D – n.º 9)

---

[50] Seguindo os parâmetros propostos por Jauss em *Pour une esthétique de la réception*, p.54.

[51] "Resulta assim que a recepção da obra de arte não pode consistir em uma simples fruição ingênua do belo, mas exige que a forma seja apreendida como tal e que seja reconhecido o procedimento artístico". (Jauss, 1978, p. 45)

Por conseguinte, seria interessante que se levasse o aluno a compreender que o conceito de Literatura é mutável, construído a partir de uma necessidade do momento em que foi escrito, correspondendo "ao contexto de produção de seu tempo, aos horizontes dos leitores, às práticas de leitura em vigor" (LAJOLO, 2006, p.25), podendo-se utilizar Jauss, por exemplo, para quem a historicidade literária era compreendida sob aspectos diacrônico e sincrônico: a primeira, como a "recepção das obras literárias através do tempo; a segunda, o sistema literário em um momento determinado" (Jauss, 1978, p.69).

Talvez, dessa forma, alguns alunos, como o abaixo, não chegariam ao final do Ensino Médio sem ter pistas do que seria Literatura, nem domínio (ainda que relativo) do conceito *obra literária*, não podendo compreender por qual motivo uma obra permanece canônica, enquanto outra não; ou, por qual razão se estuda uma lista obrigatória de livros, enquanto outros livros não têm sua leitura sugerida.

> Q9 - Sinceramente não sei, não tenho um conceito certo para obra literária. (2E – n.º 4)

Reforça-se essa necessidade o fato de certo número de alunos se ter valido de informações <u>nome do autor</u>, <u>época em que foi escrito</u>, ou de algum valor preestabelecido, para justificar sua resposta, tal como a História da Literatura pregava, mesmo quando não gostaram do que leram (como é o caso do segundo aluno abaixo citado): se foi considerado bom, este livro também o deve ser.

> Q9 - **Considerando que Eça de Queiroz é um grande escritor literário**, todas suas obras é um exemplo de obra literária. (2F – n.º 25)
>
> Q9 - Sim, **por mais que eu não tenha gostado tanto do livro**, acho que é uma obra literária, **pois esse livro foi escrito no século XIX e hoje que estamos no século XXI**, conseguimos ver que ainda acontece o que o autor escreveu naquela época e isso ainda sempre irá acontecer. (2D – n.º 36)
>
> Q9 - Sim. **Porque na época que foi escrito foi um dos melhores.** E ainda é verossímil e traz conhecimentos que podem ser aplicados tanto antes quanto hoje. Tornando-se um clássico. (2B – n.º 14)

A utilização desses clichês (dados oficiais encontráveis em manuais didáticos, por exemplo) poderia significar uma intenção, ainda que inconsciente[52], por parte do aluno, de

[52] Inconsciente, sim, por não se ter naquele momento esta hipótese em vista, a qual não pôde ser, assim, verificada.

pertencer à comunidade interpretativa à qual, em teoria, professores se inserem – a de pessoas que conhecem mais sobre Literatura –, dando a todos (alunos e professor) a sensação de estarem falando a mesma língua, de se verem como os *happy few*, dominando um código que poucos decifram.

Porém, alguns alunos buscaram justificar suas respostas por intermédio de alguns preceitos da História Literária, por entenderem que a literatura, enquanto arte que é, preocupa-se em provocar mudanças, progressos, evoluções na vida humana e, se uma obra assim o fizer, poder-se-á dizer tratar-se de um exemplo de obra literária. Do contrário, não.

> Q9 - Sim, porque este livro mostra dois modos de vida, um moderno e outro mais atrasado, porém fala de uma pessoa que 'leva a evolução para a serra', e literatura fala da evolução da sociedade. (2D – n.º 12)
>
> Q9 - Sim, porque toda obra literária traz mudanças, em vista, nas ações, no pensamento, e sim pode ser considerada obra, pelas plenas mudanças ocorridas no livro. Ainda mais por ser difícil de compreender, assim como toda arte. (2B – n.º 28)

Daí, poder-se-ia, em um segundo momento, discutir com os alunos essa concepção de literatura apresentada, para que se verificasse se esta se repete, ou se é aceita como válida por outros alunos, podendo-se, até, chegar ao proposto por Umberto Eco (1989), retomando Jauss, ao categorizar as obras quanto ao caráter gastronômico, por serem digeridas rápida e superficialmente, ou quanto ao caráter estético, por visar leitores de um *nível n*, que não se deixam vitimizar pelo texto. Em suma, poder-se-ia distinguir a *paraliteratura* da *literatura*, as obras que não se propõem apenas em satisfazer aos horizontes de expectativa[53].

Além disso, encontraram-se algumas respostas especificando a permanência (temporal) do texto literário, fruto de uma ação social, de um acordo tácito entre seus componentes. No entanto, percebe-se uma argumentação frágil nessas respostas, provavelmente por não estarem habituados a refletir sobre o ato de ler, sobre a produção literária. Seria essa permanência fruto de uma quebra nas expectativas de seus leitores? Seria por conta das sensações semelhantes que ela desperta, independente do contexto em que é lida, do leitor que a leia, tais como lembra Lajolo (2006); mesmo que não saibamos o que Gonçalves Dias queria com sua *Canção do exílio*, reconhecemos o *lá* e o *cá* sem muita dificuldade, construindo, em nossas mentes, nossa ideia de *palmeiras*, de *sabiás*.

---

[53] "Paraliteratura somos no momento em que a obra é produzida para satisfazer um horizonte de expectativas bem definido e livre de surpresas; mas literatura nos tornamos no momento em que determinada releitura põe em evidência características do texto que não podem ser reduzidas a pura confecção gastronômica". (ECO, 1989, p.107)

Seria importante que, no retorno da atividade ao aluno, fosse organizada uma nova cena de leitura, como a realizada no início do trabalho com o livro, em que os alunos fossem incentivados a discorrer mais sobre como chegaram a suas respostas, podendo-se, então, aprofundar certas discussões à luz desses novos dados.

> Q10 - Sim, pois este livro tem um assunto e características que independente do tempo que passe é sempre atual. (2D – n.º 14)

Isto leva a se pensar sobre qual o papel da Literatura e da leitura na escola: ser formadora de um cidadão; ser uma atividade desenvolvedora de habilidades necessárias para se exercer alguma profissão; dotar o homem de conhecimento para se distinguir o que é belo do que não é tão belo assim (o mesmo se poderia dizer sobre o que seria clássico)... é fazer ver que, apesar de se achar que apreendeu, ainda se tem muito a ler, mesmo em uma releitura[54]...ou desenvolver a autonomia crítica para que o próprio leitor saiba fazer as suas escolhas...

Essas dúvidas também apareceram nas respostas dos alunos. Uns acreditam que a Literatura seja formadora do leitor ("não ler apenas o que gostamos", diz o aluno abaixo), leitor esse que precisa aprender a ocupar outros espaços que os que tem ocupado, até hoje; dar-lhe, ao menos, a oportunidade de conhecer – de forma ativa – a cultura mais valorizada.

> Q10 - Sim, porque não devemos ler apenas o que gostamos, e sim livros que são considerados 'ciência'. Além do que, o livro testa nossos conhecimentos e a sociedade em que vivemos. (2D – n.º 20)

Outros, por sua vez, questionam o direito de se ler livremente, sem obrigação, mas reconhecendo a importância do ato, como causa de algo (não explicitado), não como consequência de uma imposição.

> Q10 - Pra mim, nem lista obrigatória tinha que ter, na minha opinião, a pessoa que tem que ir atrás do livro e não o contrário, do livro ir atrás da pessoa através de uma lista obrigatória. O livro tem que ser a causa e não a consequência. Enquanto a recomendação, tudo bem, mas não a obrigação. (2D – n.º 15)

[54] "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". (CALVINO, 2007, p.11)

Talvez estes teriam concordado com Pennac se o tivessem lido: “Falar de uma obra aos adolescentes e exigir deles que falem dela pode se revelar muito útil, mas não é um fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles” (PENNAC, 1993, p.132).

Quem sabe perceberiam que o ato de ler permitiria a eles compreender que, por mais que não se veja a linguagem enquanto objeto transparente, de significação única e linear, a significação construída não seria compreendida como o caos, mas, sim, como porta para novas ressignificações, em que o leitor é desafiado a tornar-se outro para que a própria obra exista.

Avançando-se nesse aspecto, distinguir-se-ia o que leva uma obra a ser classificada enquanto pequena, outra grande, posto que esta, diferentemente daquela que “atende às solicitações do público que *individualizou*, cria as solicitações do público que decide formar”. (ECO, 1989, p.104)

> Q10 - Acho que sim pelos mesmos motivos citados até então (novas percepções, ampliar conhecimento, possibilitar que a pessoa tenha vontade de conhecer novos lugares, mudando algumas crenças...). (2E – n.º 25)
>
> Q10 - Sim porque os jovens como eu vivem na ilusão da era da tecnologia e esquecem todos os problemas da sociedade em que vivem e não veem que tudo é uma aparência de felicidade. (2B – n.º 27)

Um dentro-fora que se reflete na **relação professor-aluno**, também, cobrando profissionais mais bem formados, mais bem capacitados, cientes e conscientes dos novos rumos que o ensino de Literatura toma, do seu papel enquanto **mediador** de um conhecimento não pronto, não encerrado.

> Q10 - Sim, desde que outras escolas também o indicassem como leitura obrigatória e que as escolas tivessem professores capacitados a fazer a compreensão do livro. (2C – n.º 11)

A resposta acima relembra um aspecto relevante para que o ensino de Literatura, como o que se propõe, inclua o leitor no processo: ser o professor mediador da aprendizagem. Porém, este é um problema a se discutir.

Antonio Gomes Batista, em *Os professores de Português e a leitura: um estudo exploratório*, aponta que muitos dos professores de Língua Portuguesa não são efetivamente leitores, dispondo-se, apenas, a ler, ou a citar os títulos, obras requisitadas por uma cultura escolar, como as sugeridas pela lista de leituras obrigatórias dos vestibulares, ou pelos

próprios manuais didáticos. Isto (a que Batista chama de "caráter escolar da leitura docente"), muito provavelmente, interfere no processo de construção de significados que deveria ocorrer no espaço da sala de aula, pois, se o professor, como alguns dos entrevistados por Batista, considera sua leitura meio incerta, ou seja, sem segurança, nem domínio do que a obra quer dizer[55], como poderia transformar "em leitor quem não pode (por não ter dinheiro para comprar obras) ou não está a fim" (LAJOLO, 2006, p.14)?

Poder-se-ia agravar tal situação se o professor, amedrontado pelo papel que lhe cabe, se decidisse por validar a leitura de outrem, como o modelo da historiografia literária presente nos manuais didáticos, impedindo tanto que sua autonomia se desenvolva, quanto a de seus alunos, permanecendo, ambos, submissos a um texto que se pensa concluso[56].

Dessa forma, teríamos um professor que, diante de uma resposta destoante[57], por se esquecer dos direitos do texto, não se arriscaria a considerar qualquer obra como exemplo de literariedade, simplesmente por uma questão de gosto do leitor; mas que fosse competente para rediscutir que a Arte não tem apenas o papel de representar a realidade, mas de criá-la[58], sem ser, tão só, pura diversão.

A título de reflexões preliminares

Muitas veredas se abrem para o ensino de Literatura segundo as necessidades do leitor, veredas estas que pressupõem ações pontuais, que considerem dois princípios: o texto literário como objeto de estudo, a participação do leitor como partícipe da construção de sentidos.

---

[55] Esquecendo-se de que a obra não diz, os leitores é que dizem por ela, mediados por efeitos que ela própria determina.

[56] "Se tudo isso é verdade, quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidos pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor e professora: desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso; ser visto e representado como um 'não-leitor', um leitor 'precário' ou 'fraco' (daí a tendência a representá-lo como um não leitor); ver-se a si mesmo como um não-leitor, capaz de reconhecer o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de, por isso, se apropriar desses textos ou impressos; manter, por fim, com a leitura desses textos e impressos distantes da cultura escolar, uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada pela ausência de autonomia, pela busca de validação de suas leituras em leitores autorizados e por uma tendência de submissão ao texto. (BATISTA, 1998)

[57] Q9 - "O livro, se for lido por um bom leitor, vai se tornar uma obra literária, pois a pessoa tem que entender o que o autor quis passar, então eu considero sim uma obra literária" (122A – n.º 39)

[58] "A função da obra de arte não é só representar o real, mas também de o criar". (JAUSS, 1978, p.36)

Se se trouxer o texto literário para o centro da aula, não como objeto pronto, acabado[59], talvez se possa estruturar metodologicamente uma sequência de atividades, bem planejada, vária (de estratégias múltiplas), que leve, por exemplo, à construção de conceitos relevantes, o que é Literatura, e, mais, que facilite a construção da "caminhada interpretativa do leitor", mediante o recolhimento crítico de pistas no próprio texto.

Mais, poder-se-ia valorizar a participação do leitor, para que este perca o medo que aparenta possuir, medo de errar, medo de se expor, medo de se ver para trás, compreendendo que ler é um "retorno a si", em que a questão *velocidade de leitura* não é critério de avaliação, nem que seja preciso fazer uso de *certezas* construídas por outrem (tais as da História da Literatura), repetindo-as à exaustão, sem mesmo as compreender.

Se se perceber a sala de aula como espaço privilegiado para essas ações, em que o partilhar seja incentivado, sem se esquecer da individualidade de cada um, talvez, assim, não diríamos, como Daniel Pennac, "que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!" (PENNAC, 1993, p. 21), mas o seu contrário: somos melhores pedagogos agora, por causa da pedagogia.

Por fim, seria relevante para o ensino de Literatura que se construísse uma abordagem didática que incluísse o aluno na atividade leitora que ora se desenvolve em sala de aula, não mais como receptor passivo, mas como partícipe-colaborador para o conhecimento que se pode construir, como o trabalho com os direitos do leitor pretende fazer.

[59] Cereja (2004) mostra que os manuais didáticos costumam utilizar o método dedutivo-expositivo como forma de lidar com a obra literária, fazendo com que o aluno creia ser a leitura uma ação linear, em que o nível de abstração e de complexidade é sempre o mesmo. Diferente do que pensam os teóricos utilizados como referência aqui.

IV. Da segunda experimentação de leitura realizada: eficácia da aprendizagem mediada de Literatura

Entre a primeira e a segunda experimentação, passaram-se dois anos. Nesse tempo buscou-se aprofundar os referenciais teóricos com os quais se pretendia trabalhar, de forma que a metodologia a ser utilizada pudesse também ser mais bem estruturada.

Além disto, durante o ano de 2007, percebeu-se que a unidade escolar onde se realizou a primeira experimentação não oferecia condições apropriadas para o desenvolvimento de um trabalho que levasse alunos (que eram extremamente participativos e envolvidos com a metodologia) a se desenvolverem enquanto leitores literários, por não ter uma biblioteca organizada, em que os livros devidamente catalogados pudessem ser consultados e retirados pelos alunos; por não oferecer salas-ambientes como espaços apropriados para a aprendizagem específica de cada disciplina, em que se pudesse, não só, guardar alguns exemplares das obras literárias em utilização (caso alguém não a tivesse consigo), impedindo, assim, que alunos e professor pudessem realizar um trabalho mais eficaz, sem ter de organizar, por exemplo, em toda aula de Português, o espaço da sala de aula. Por conseguinte, devido ao processo de remoção de docentes, que se realiza anualmente na rede pública estadual de São Paulo, buscou-se uma unidade escolar que tivesse, ao menos, duas características básicas: uma biblioteca organizada, dotada de acervo mínimo – grandes obras da Literatura Brasileira e Portuguesa – com acesso fácil aos alunos e salas-ambiente de aprendizagem, para que se pudesse manter, cotidianamente, uma mesma organização espacial, permitindo-se dispor o mobiliário de modo que todos os partícipes pudessem se enxergar e estar mais próximos, sem aquele estilo de palco italiano – mesa do professor à frente, mesas dos alunos ao fundo – como era na outra escola.

Dentre algumas escolas visitadas, decidiu-se indicar, como primeira opção (a qual foi atendida, pelo fato de o professor ser efetivo há tempos), aquela que atendeu plenamente às expectativas, embora fosse, também, a que mais distante se localizasse da residência do professor, pois, na busca por melhores condições de trabalho, considerou-se que os esforços para se deslocar até essa nova escola (tempo e dinheiro) valeriam à pena para realizar o trabalho que se tinha em mente. Dessa forma, explica-se o tempo decorrido entre uma etapa e outra, além do fato de ser necessário planejar bastante o trabalho, em virtude de os alunos jamais terem tido aula com o professor-pesquisador, nem estarem habituados a lidar com o texto literário segundo os direitos do leitor.

Caracterização do contexto escolar com o qual se trabalhou e dos alunos com os quais se realizou a experimentação

Embora localizada em um bairro considerado nobre de São Paulo – Brooklin – nas imediações de duas grandes e movimentadas avenidas, a saber, Avenida Santo Amaro e Avenida Jornalista Roberto Marinho, esta escola estadual não conta com alunos, em sua maioria, provenientes do próprio bairro. Em verdade, muitos moram longe e vêm de diversas regiões da Zona Sul, incluindo-se, principalmente, Capão Redondo, Paraisópolis, Real Parque, Jardim Panorama, Guarapiranga, Jardim Ângela, Campo Limpo, entre outros.

Este deslocamento é comum na rede pública brasileira, ao menos nas grandes metrópoles, uma vez que os alunos costumam buscar escolas mais bem conservadas e aparelhadas, cuja estrutura física colabore com a aprendizagem efetiva, permitindo a seus estudantes ansiarem pelo ingresso no ensino superior, por exemplo, ou no mercado de trabalho, já dotados de competências e habilidades mínimas necessárias.

Essas qualidades são encontradas nessa instituição onde se realizou a segunda experimentação, pois o prédio se encontra em bom estado, no tocante à conservação do patrimônio público em geral, não sendo encontrados traços de depredação comuns a muitas escolas públicas. Além disto, esta escola é hoje uma referência entre as escolas públicas da zona sul, encontrando-se em 7° lugar no ranking das melhores escolas estaduais de São Paulo, de acordo com o último índice ENEM.

Além de residirem razoavelmente longe da escola (em média, a 7 km de distância), obrigando-os a despertar bem cedo, de enfrentar um trânsito carregado (mínimo de 20min, dependendo do fluxo), e de desejarem prestar os concursos vestibulares, para ingresso no Ensino Público Superior, os 174 partícipes (estudantes das seis terceiras séries do Ensino Médio, do período da manhã) da experimentação que se levou a cabo, em sua quase totalidade[60], estavam adequados a sua faixa etária-série.

Entretanto, ainda que a origem geográfica dos estudantes fosse heterogênea (e provavelmente com experiências cotidianas também dessemelhantes[61]), isto não atrapalhou o desenvolvimento do trabalho; ao contrário, permitiu que várias vozes pudessem dialogar entre

[60] Três alunos tinham reprovado, no ano anterior, a 3ª série e um, cuja família fora transferida do Rio de Janeiro, algumas vezes, tinha sido retido no 8º ano do Ensino Fundamental II, série não cursada nesta unidade escolar.

[61] Os bairros Jardim Panorama e Paraisópolis têm por vizinhança bairros considerados nobres na cidade, como Morumbi e Parque Cidade Jardim. Por sua vez, o Capão Redondo está inserido em uma área não muito cuidada pelas últimas administrações públicas; porém, não é constituída, como as anteriores, por grandes favelas.

si, durante a leitura do livro escolhido – *Vidas Secas* – em virtude de muitos dos alunos com os quais se trabalhou serem filhos ou netos de migrantes nordestinos, o que permitia alguma identificação com a situação descrita na obra, possibilitando a eles ver o enredo segundo, pelo menos, três referenciais: o do narrador, o das personagens (por conta do discurso indireto livre utilizado para a narração) e o do contexto, que se relacionava com suas famílias. Esses temas talvez tenham colaborado para que a atividade realizada conseguisse a integração que se obteve; porém, ela não é condição indispensável para que o ensino de Literatura surta efeito, visto que a obra literária permite a seu leitor a construção de mundos vários, conectados, ou não, com a realidade em que se vive. A metodologia utilizada, contudo, esta sim provavelmente garantiu a eficácia da atividade, tornando-se, assim, relevante.

1. Sistematizando a metodologia utilizada na experimentação

Da primeira experimentação, mantiveram-se os dois aspectos-base que fundamentam o trabalho: ser o texto objeto de estudo em construção e ser a escola espaço privilegiado de aprendizagem.

Os resultados anteriormente obtidos mostravam que a sala de aula permitia a construção de uma rotina de trabalhos, sistematicamente planejada, de forma que os alunos fossem, com o avançar da leitura, não apenas percebendo o texto como um todo, mas, sobretudo, apropriando-se do seu conteúdo, fazendo com que as conclusões que, não por acaso, retiravam, orientassem suas ações futuras.

A concepção de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein – que permite ao professor mediador intervir no processo por meio de questões-problema capazes de fazer o sujeito se relacionar com o objeto de distintos modos – permaneceu no horizonte, de modo que, sem privilegiar uma determinada visão da obra, possibilitava aos partícipes vivenciar a pertinência de outras respostas, com as quais não estavam acostumados, talvez por não terem ainda refletido sobre tais questões ou talvez por estas terem surgido apenas naquele momento específico da leitura.

Continuar-se-iam utilizando as cenas de leitura (anteriormente descritas), agregando-se o diário de impressões, como estratégias de aproximação do leitor para com o capítulo lido, o que tornava possível ao aluno rever suas opiniões e hipóteses ao longo do processo, sem que, para isto, fosse preciso uma interferência, direta ou não, do professor.

Sobre a utilização do diário de impressões como suporte para a experimentação que se realizava, é importante ressaltar a opinião de uma aluna, que assim escreveu, durante a autoavaliação[62]:

> O diário de impressões, na minha opinião, foi o que mais colaborou para a aprendizagem dos conceitos, pois eu colocava as informações mais importantes sobre a aula, o que tinha entendido, aquilo que não havia ficado tão claro, lembretes, exemplos... por isso acho que contribuiu bastante com a aprendizagem dos conceitos, pela sua forma abrangente, de colocar a minha maneira, da melhor forma possível para compreender o que era trabalhado. (3°C - n° 1)

Lembre-se que essa prática se realizava desde o início do ano, quando foi proposta e explicada aos alunos, consentindo-se o uso desse material durante a realização de qualquer atividade válida para menção bimestral. Não se pode negar que alguns alunos, no começo, aderiram à recomendação, motivados pela possibilidade de consultarem algum tipo de material durante as avaliações. No entanto, observou-se que, com o decorrer das atividades, o que parecia ser uma esperteza, revelava-se benéfico para a própria compreensão dos conceitos com os quais se trabalhava, de modo que cada vez mais se tornava frequente a consulta a anotações anteriores, para dirimir possíveis dúvidas, ou para confirmar hipóteses.

Por fim, deve-se lembrar que a escolha de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, atendia ao cumprimento do currículo oficial do Estado de São Paulo (caderno do aluno – vol.2, das 3ªs séries do Ensino Médio), à lista de leituras obrigatórias dos vestibulares FUVEST/UNICAMP, à expectativa de boa parte dos alunos de entrar em contato com esse conteúdo, assim como à expectativa dos demais envolvidos na construção da instituição escolar: corpo gestor, pais, bibliotecários[63].

Entretanto, diferentemente da primeira etapa, em que não foi solicitada leitura prévia do texto, esta experimentação iniciou-se com a solicitação da leitura da obra selecionada durante o recesso escolar (julho/2009), mas sem explicação adicional sobre o que era esperado dessa leitura primeira, nem referência ao que seria realizado posteriormente em aula.

Procurou-se observar se, com essa obrigação, os alunos teriam disposição de buscar o livro, iniciando, ao menos, a sua leitura, de forma a terminá-la ou tê-la terminado quando do

---

[62] Realizada ao final de cada bimestre, essa autoavaliação obriga o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, solicitando dele que identifique qual dos conceitos trabalhados ao longo do bimestre ele mais / menos domina, assim como qual das estratégias realizadas mais / menos colaborou com a sua aprendizagem.

[63] Como já apontado na introdução deste trabalho, a utilização de obras canônicas, cuja leitura é sugerida anualmente pelos vestibulares, não é considerada por nós como uma imposição, mas, sim, como elemento facilitador e motivador do processo que se pretende desenvolver junto aos alunos.

reinício das aulas. Se a maioria tivesse de fato realizado a tarefa, certamente que o planejamento a ser executado seria bem diferente do que se desenvolveu posteriormente: apenas 10% dos alunos de cada turma haviam lido, integralmente ou não, *Vidas Secas*, impedindo que essa experimentação pudesse ser realizada conforme se pensara previamente[64].

Inicialmente, decidiu-se por (re)construir[65] dois conceitos necessários para melhor compreensão desse texto literário em específico: a noção de regionalismo com a qual os alunos estavam habituados e os tipos de discurso encontrados em uma narrativa. Para o primeiro, solicitou-se o levantamento de informações que fossem relevantes, segundo eles, para se considerar uma (qualquer) obra como exemplo de regionalismo. Após a lista de argumentos foram os alunos instados a refletir sobre o que apontaram, devendo, se preciso, retirar ou incluir dados para uma melhor caracterização da literatura regionalista.

Talvez influenciados por um conhecimento cinetelevisivo, os alunos imaginaram que o texto que iriam ler teria como principais características o uso de um acento carregado ou de um vocabulário recheado por palavras no diminutivo – *mãezinha, merendinha* – por parte das personagens, visto que, na configuração de personagens nordestinas, os atores comumente se expressam desse modo, e que alguns elementos próprios da narrativa – como o espaço – pouco importariam para a contextualização e desenvolvimento do enredo, sendo tão-somente paisagem[66].

Esse pré-conceito foi desmontado, primeiro, com a fala daqueles que haviam lido a obra antes e não concordavam que o livro tivesse aquelas características levantadas, depois, com a leitura da própria obra pelos demais, sendo reconstruído a cada informação encontrada e debatida, para, em seguida, ser registrada por cada um em seus diários de impressões[67].

Pode-se afirmar que isto colaborou para que os alunos pudessem perceber que o espaço contextual em que a narrativa se desenvolvia era relevante para compreender a motivação daquelas personagens, permitindo, também, apreender e utilizar o vocabulário e a

---

[64] Não se tinha a intenção de saber o motivo pelo qual os alunos não realizaram a leitura. Pode-se, no entanto, supor que práticas rotineiras de avaliações sobre qualquer obra, sem uma reflexão mais aprofundada, possa ter colaborado para esse pouco comprometimento inicial.

[65] Não em uma única aula, mas ao longo da leitura do livro, a fim de que fossem não apenas visto, mas, sobretudo, compreendidos e, depois, aplicados.

[66] Ilustrar-se-ia essa hipótese com um dos exemplos dados pelos alunos, assim como outros facilmente encontrados em nossas telenovelas, como a personagem Maria do Carmo, em *Senhora do Destino*, que, vivera a mesma estória que as personagens do livro a ser lido, migrando em buscar de uma vida melhor, era reconhecida por seu acento assaz carregado. Ou, então, poder-se-ia buscar exemplos em que o conflito, ainda que localizado em uma cidade litorânea, interiorana, estaria mais próximo à realidade dos grandes centros urbanos, pouco colaborando para que o leitor reflita sobre o contexto em que ele se desenvolve, como em *Eterna Magia*, em que a fictícia cidade de Serranias nada interfere na trama, servindo apenas de cenário.

[67] Utilizou-se a mesma gama de informações – acento, vocabulário, espaço – por eles levantada como subsídio para que identificassem se suas suposições se confirmavam ou não.

simbologia utilizados pelo narrador, como o *ser bolandeira*[68]; as cores *verde, amarelo e vermelho*. Nessa fase, enquanto primeiro contato, essas descobertas iam se relacionando às características de um romance regionalista modernista: linguagem simples, mais próxima ao cotidiano das personagens; vocabulário coloquial, típico do local em que a estória se desenrola; personagens 'reais', ou seja, vinculadas ao espaço contextual; conflitos decorrentes da realidade em que as personagens vivem. Dessa forma, partia-se de referências "escolares" de leitura que eles de certo modo já conheciam. No entanto, diferentemente de se apresentar um quadro com elementos típicos do que seria um romance regionalista, sob a ótica modernista, ter permitido que os alunos pudessem, por si sós, identificar e construir critérios de classificação talvez tenha feito com que a compreensão da obra se ampliasse, e, por consequência, estreitasse o vínculo entre o texto e o leitor, intenção da experimentação que se realizava.

Quanto aos tipos de discurso encontrados em uma narrativa, solicitou-se que buscassem, em dicionários, definições do que seriam estes, trabalhando-se, por fim, com as propostas pelo *Dicionário Aurélio – século XXI*[69], por ter sido um dos mais citados e por estar disponível na própria sala de aula, em versão CD-ROM, facilmente executável no computador existente na sala.

De posse desses três verbetes – discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, os alunos foram instados a explicar o que haviam compreendido e como poderiam utilizá-los em uma narração; pôde-se, então, discutir o impacto que cada um desses discursos tem na relação do leitor para com o texto, permitindo projetar intenções que o narrador possa ter com sua estória, que dificuldades o leitor pode vir a encontrar mediante o discurso utilizado, por exemplo, permitindo-se, ainda, que, como defende Luiz Costa Lima (2009) se construísse uma teorização possível sobre o objeto literário a partir de sua própria leitura,

---

[68] Puxada por animais de grande porte ou por seres humanos, a bolandeira é, segundo o *Dicionário Aurélio – século XXI* – a "grande roda dentada do engenho de açúcar", responsável por moer a cana de açúcar, possibilitando a extração do sumo. Por realizar sempre o mesmo movimento, uma volta completa em seu eixo, retorna sempre ao mesmo ponto de partida, sem alteração alguma em seu ritmo, em sua rotina, No primeiro capítulo do livro, Fabiano compara sua vida à bolandeira: sempre tendo de mudar de uma fazenda, ou de um engenho, a outro, acompanhando o ciclo das chuvas, Daí, o ser bolandeira se explica pelo fato de a personagem realizar – metaforicamente – o mesmo percurso que o mecanismo, ininterruptamente.

[69] As definições que embasaram o debate foram:

Discurso direto. Liter. Reprodução das palavras de alguém nos termos exatos em que foram ditas.

Discurso indireto. Liter. Reprodução das palavras de alguém na terceira pessoa, quer atribuindo-as claramente a outra pessoa em orações subordinadas a um verbo dicendi (v. esta expr.), quer dizendo-as por sua própria conta em orações independentes.

Discurso indireto livre. Liter. Discurso indireto (q. v.) caracterizado pela ausência de verbo dicendi, e no qual o autor insere elementos da fala direta do personagem; discurso indireto aparente.

desestimulando-se os leitores a imaginar “seus achados como suficientes por si mesmos”, levando-os a interpretar o texto, sem fazer uso livre dele.

Para que essa teorização viesse acompanhada de sua operacionalização (LIMA, 2009), durante a leitura do livro, perguntou-se aos alunos se conseguiam categorizar o tipo de discurso utilizado em *Vidas Secas*, que rapidamente perceberam tratar-se, na maioria das vezes, de um discurso indireto livre, em que as personagens contavam, não tão livremente, sua própria estória, mas expunham elas, não o narrador, a opinião sobre o vivenciado[70]. Além disso, esse pensar sobre o narrar, sobre o impacto que a escolha de um determinado tipo de discurso tem na leitura que se faz, reforçou nos alunos a necessidade de ler aquela obra, vislumbrando uma forma de analisá-la que não era repetitiva, cristalizada, nem previsível, e que cada leitura era diversa de outra.

A seguir, passou-se à leitura do livro propriamente dita, com a construção de uma rotina de trabalho para cada capítulo, iniciando-se pela descrição das *cenas de leitura*, de acordo com o proposto por Croix e Dufays (2004).

Combinou-se que o professor leria tão-somente o primeiro capítulo – *Mudança* – e que os demais ficariam a cargo de um aluno voluntário, não sendo possível repetir o mesmo leitor[71]. Isto garantiria a diversidade de ritmos e de tons de vozes, obrigando quem estivesse acompanhando o processo[72] a respeitar o modo como cada qual lê e descobrindo-se capaz de compreender as dificuldades que porventura o aluno apresentasse em sua fluência leitora.

Verificou-se, durante a experimentação, em todas as salas, que essa mudança de comportamento ocorria, pois aluno algum teve sua oferta recusada, nem criticada por quem quer que fosse, ainda que alguns leitores tivessem demonstrado, durante a execução, pouca habilidade em ler em voz alta, alternando momentos acelerados e outros demasiadamente morosos, ou, ainda, lendo com voz muito baixa e dificultando que o grupo de mais de trinta pessoas pudesse acompanhar sem grandes esforços. Ressalte-se que a habilidade leitora ia firmando-se no decorrer da leitura do capítulo, encerrando-se, frequentemente, em um tom e um ritmo adequados à compreensão de todos, podendo-se projetar, mesmo virtualmente, a possibilidade de que um trabalho sistemático desse tipo, em que todos os alunos são

---

[70] A fim de se verificar se esse conceito foi mesmo aprendido, uma das questões da avaliação versou sobre identificar um trecho em que este discurso indireto livre ocorria no último capítulo do livro.

[71] Qualquer aluno que quisesse poderia ler. Não se buscava avaliar fluência, altura da voz, participação em aula. Quando dois ou mais alunos se candidatavam, eles mesmos decidiam, por consenso, quem deveria ler: ora abrindo-se mão da oferta, ora combinando-se as próximas leituras.

[72] Para o sucesso da atividade, acertou-se que os alunos deveriam ter em mãos um exemplar do livro, para poder acompanhar e / ou ler o capítulo em sala, mas não se atrelou a esse *portar livro* bonificação, nem prejuízo à menção bimestral. Obteve-se absoluto êxito nessa empreitada, uma vez que todos compareciam à aula com um exemplar da obra, fosse este comprado, emprestado, alugado...

convidados a ler, seja capaz de promover um maior desenvolvimento dessa competência, tornando a aula de Literatura mais participativa, não tão dependente da leitura do professor nem dos mesmos voluntários.

Ao longo dessa leitura, cada aluno podia registrar, em seu diário, as impressões e as ideias que o capítulo suscitava, procurando explicar, ainda que sucintamente, por que havia pensado daquele jeito, que elemento do texto o fizera refletir no que escrevera, para, quando da troca de impressões, realizada ao findar da leitura, pudessem todos participar, debater, bastando-lhes consultar as anotações.

Logo, o terceiro momento da rotina era o de comentar sobre o lido, em que um aluno qualquer abria o debate, chamando a atenção para uma passagem, uma ideia que, a seu ver, mereceria um comentário, um olhar mais aprofundado, tendo sempre como referencial o próprio texto, para comprovação de opiniões, fazendo com que os *direitos do leitor* fossem limitados pelos *direitos do texto*.

Essa troca de impressões e opiniões ocupava boa parte da aula, pois se procurava agregar o maior número possível de comentadores, para que diferentes olhares pudessem ser apresentados, de modo que nenhuma leitura se tornasse a única referendada como correta sobre o capítulo lido. A participação do professor só se fazia necessária quando o debate parecia perder o foco preestabelecido – de justificar com o texto literário nas eventuais divergências – o que, depois de certa prática, raramente acontecia –, para suscitar novos olhares, ou para trazer à discussão alunos que resistiam a ela ou demonstravam desconfiança em relação ao que estava sendo acordado pelo grupo. Assim, o debate não findava enquanto os alunos não se sentissem satisfeitos ou até que todos os que quiseram falar o tivessem feito.

Após todos os comentários, os alunos foram orientados a retornar aos seus diários, revendo seus registros, anotando novas ideias, riscando outras, iniciando-se o processo de síntese do capítulo, que culminaria com a elaboração de um painel, à lousa, pela classe, que constituiria um apoio para a leitura do próximo capítulo.

Usualmente, por conta de todas as aulas serem duplas – 100 minutos ao todo – conseguia-se ler dois capítulos por aula. Como estratégia de mediação, a aula seguinte iniciava-se sempre com a retomada do que tinha sido debatido, fazendo com que todos os alunos presentes recuperassem a base sistematizada anteriormente. Aproveitava-se, também, esse reconstruir para enfatizar os direitos do texto e os do leitor, procurando-se utilizar, por exemplo, o vocabulário específico para o primeiro, ou passagens do capítulo já lido para o segundo, o que funcionava como reforço para a própria abordagem metodológica que se praticava.

Assim sendo, a leitura de *Vidas Secas* era uma atividade sistematizada, planejada, que possibilitava a seus partícipes atuar de modo seguro e confiante, porquanto as veredas por que se caminhava tornavam-se menos rudes, trocando-se as alpercatas (como as que Fabiano usava) por calçados, dir-se-ia, mais confortáveis. Em outras palavras, o proceder sistemático diante do texto, fazia com que o aluno percebesse ser a obra literária um objeto de estudo em construção, cujo significado era gerado graças à participação de todos, jamais dado *a priori*.

Em resumo, a leitura integral do livro, com exceção do capítulo *Fuga*, utilizado para a avaliação individual dissertativa ao final do processo, foi realizada em sala, em aproximadamente três semanas, ocupando doze aulas de 50 minutos cada, seguindo-se o plano traçado previamente: a) leitura do capítulo; b) registro no diário de impressões; c) troca de ideias; d) síntese do capítulo e dos comentários; e) retomada das questões debatidas antes de um novo capítulo; f) leitura de um novo capítulo.

Durante a autoavaliação, alguns alunos escolheram comentar sobre esse processo de ler o livro em sala de aula, como estratégia que ajudava – muito ou pouco – a compreensão de certos conceitos. Selecionaram-se três das respostas, sendo duas a favor da atividade e uma contra, aliás, a única:

> Na minha opinião, a atividade que mais contribuiu para a aprendizagem dos conceitos trabalhados foi a interpretação crítica do livro Vidas Secas. Isto permitiu uma avaliação mais profunda da obra, reconstrução de conceitos, foi um ótimo exercício de análise, raciocínio dedutivo, argumentação e, claro, interpretação; habilidades importantíssimas para tornar mais útil uma leitura desse nível. (3° F – n° 33).
>
> De todas as atividades que foram realizadas ao longo desse terceiro bimestre, a que mais colaborou com a aprendizagem dos conceitos trabalhados é a interpretação crítica do livro lido, porque através da leitura de Vidas Secas em classe, e com a oportunidade de todos os alunos expressarem o que entenderam e compartilhar seus conhecimentos, fez com que eu aprimorasse minhas críticas, compreendendo melhor o livro. (3° D – n° 16).
>
> Das atividades realizadas, a que menos colaborou para a aprendizagem de conceitos foi a leitura integral de Vidas Secas, pois uma vez que já tinha sido pedida a leitura para as férias, não havia necessidade de se reler. Pode-se perguntar ‘e aqueles que não leram?’. Ora, o professor foi muito bonzinho, era obrigação de todos ter lido. (3° C – n° 27).

Escolheu-se discutir as duas primeiras respostas, por apontarem vantagens em uma atividade mediada, planejada, que reforçam a importância do processo como um todo. A primeira relembrou que ler comentando permitiu a *reconstrução de conceitos*, por meio de um *exercício de análise, raciocínio dedutivo, argumentação*. Embora o trecho final – *para tornar*

mais útil – parecesse indicar uma finalidade vaga, em verdade, percebeu-se que as habilidades estavam a serviço da leitura desse nível: ou seja, o aluno reconhecia as operações mentais que havia realizado, por metacognição, para compreender a leitura literária, distinguindo-a de outros tipos (mesmo sem identificar se de leitura, se de textos) quanto ao processo realizado, levando-o a obter uma *avaliação mais profunda da obra*.

A segunda resposta, por sua vez, valoriza a oportunidade dada de participar na interpretação crítica do livro lido a partir de diálogos que levavam o aluno a aprimorar suas próprias críticas, *compreendendo* (segunda sua opinião) *melhor o livro*. Justificava-se, portanto, a atividade, não pelo olhar do professor, mas, sim, pelo do seu partícipe mais relevante: o aluno.

A última resposta revela dois aspectos: o hábito de não se reler um texto e a despreocupação para com os demais leitores. Se o livro já foi lido e, logo, compreendido (o que derivaria *naturalmente* da leitura), por que relê-lo? Essa indagação fez com que se privilegiasse a compreensão e a interpretação do texto em detrimento de se discutir a importância da releitura, para que os alunos pudessem perceber que, diante de várias leituras possíveis, a relação direta e monológica entre ler–compreender não se sustentaria. Portanto, na avaliação escrita que encerraria a experimentação, não se perguntou se os alunos releriam o livro, ou não, como realizado na experimentação anterior. Porém, o trecho em que pergunta *'e aqueles que não leram?'* leva à concepção mais cristalizada de que ora o professor é o centro da atenção[73] na aula de literatura, ora de que a minoria dos alunos lê – mesmo – a todos os livros[74]. Daí que um professor que se decida por ler o livro em classe possa ser ironicamente visto como *muito bonzinho*, considerando-se que o uso do diminutivo reforça a ideia negativa (*era obrigação de todos ter lido*), contrastando com o adjetivo *bom*, um qualificativo positivo.

Este é um posicionamento para se lidar e desconstruir, para que, assim como o aluno autor da segunda resposta apontou, possam todos perceber que quanto mais leitores participativos o debate tiver, mais proveitosa será a leitura para si próprio, por *aprimorar minhas críticas, compreendendo melhor o livro*.

---

[73] Como dois dos professores entrevistados por Cereja (2004), cujos alunos apontaram ser o professor o responsável por ler e explicar os textos literários vistos em classe, ou, quando não, de corrigir os exercícios solicitados, sendo, também, a autoridade do saber.

[74] Ainda citando Cereja (2004), de todos os alunos consultados em sua pesquisa, apenas 27,5% responderam ler todos os livros solicitados pela escola. Se se somarem os índices de todos e quase todos, obtêm-se 51,5%, o que é pouco, pois em um grupo como este com o qual se trabalhou, de 174 alunos, isso significaria 89 alunos (considerando-se que 49 são do primeiro grupo, 40 do segundo). Eliminar-se-iam 85 alunos em uma única leitura?

2. Da avaliação realizada como encerramento da experimentação

Tanto na primeira, quanto nessa experimentação, encerrou-se a atividade com uma avaliação individual dissertativa, em que os alunos seriam levados a se posicionar diante de um único capítulo, o último do livro, procurando-se elaborar questões que os fizessem não só aplicar os conceitos construídos quanto aos direitos do texto, mas também vivenciar oportunidades em que seus direitos enquanto leitor pudessem valer para compor parte da menção.

Desse modo, o capítulo *Fuga* deveria ser lido fora do ambiente da sala de aula, sem a possibilidade de haver debate, como tinha ocorrido até então. No entanto, sugeriu-se que seguissem as estratégias utilizadas, podendo, ainda, se quisessem, conversar com colegas de classe, de série, porém sem se esquecer de que o sentido seria construído por eles próprios, dependendo de qual posição adotassem em relação ao destino de Fabiano e de sua família.

Após essa orientação, foram disponibilizadas para familiarização dos alunos as questões constantes da atividade, por meio do e-grupo da escola[75], para que vissem a experiência como mais um momento do processo, não como uma classificação de seu desenvolvimento leitor. Poderiam, também, de posse daquelas, retomar tanto o capítulo, relendo-o, quanto as anotações feitas, para uso posterior, durante a aula em que a avaliação fosse realizada.

Diferentemente da experimentação anterior, as questões foram elaboradas de forma a que os alunos pudessem interagir com o texto, havendo questões obrigatórias (1b e 5f, direitos do texto, direitos do leitor, respectivamente) e eletivas, de modo que, ao final, fossem respondidas dez questões, sendo três delas referentes aos direitos do texto (opção entre as questões 1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b); cinco aos direitos do leitor (opções entre 3a, 3b, 4c, 4d, 4e, 5f, 5g, 5h); duas sobre as relações entre eles (opção entre 6i, 6j, 6k)[76].

Por fim, durante uma aula normal de cinquenta minutos, os alunos, individualmente, responderam a dez questões dissertativas, podendo fazer uso de seus diários de impressões e do livro, quando o quisessem; porém, sem a possibilidade de conversarem entre si.

Foram obtidas 172 atividades, com quase 1720 respostas. Caberiam ao professor-pesquisador as seguintes tarefas: a) ler as respostas dadas e fazer uma seleção primeira das respostas mais relevantes (que suscitassem uma reflexão sobre a própria atividade) e das que

[75] A que quase todos os alunos tinham acesso. Os que não estavam inscritos obtiveram as perguntas com os colegas que as tinham baixado do e-grupo.
[76] A avaliação – com suas questões e orientações – consta também do anexo a esta dissertação.

apresentassem aspectos mais recorrentes; b) das respostas previamente escolhidas, realizar uma nova seleção, a fim de se excluírem respostas semelhantes demais, ou que nenhuma informação nova trouxessem à discussão que se pensava realizar; c) classificar as respostas selecionadas (após as duas etapas), quanto ao trabalho com os direitos do leitor limitados aos direitos do texto e quanto à argumentação utilizada; d) levantar hipóteses dos porquês de possíveis respostas; e) elaborar um texto-explicativo às perguntas 1 e 2; 3 a 5; 6, assim subdivididas.

Quanto ao resultado mensurado, é preciso, antes, ressaltar que, entre o término da leitura em sala, a divulgação das questões e a efetiva realização da atividade, houve um ínterim de quase um mês, por conta de outras atividades escolares, tais como o debate entre as chapas concorrentes e a eleição para o Grêmio Estudantil, a Avaliação Institucional, eventos que mobilizaram toda a escola e que, possivelmente, prejudicaram a menção final (nota aferida em cada atividade realizada, que, em conjunto com outras, formam a menção bimestral final), visto que a prática que estavam desenvolvendo não tinha sido ainda plenamente internalizada.

Portanto, o aproveitamento ficou aquém das expectativas, principalmente no que tange aos direitos do texto, pois, das seis perguntas que versavam mais precisamente sobre eles, a média de pontos obtida por questão mal atingiu a metade do possível (42,5%)[77]. Porém, se considerarmos, apenas, as questões sobre os direitos do leitor, a média subiria para 73% de aproveitamento, o que leva a considerar que, caso não houvesse tal adiamento, a menção seria maior que os 55% aferidos, em virtude de se continuar dentro do cronograma planejado. Caso isso ocorresse, devido às práticas contínuas de leitura em aula, a estratégia de se compreender, primeiro, certos elementos constitutivos do texto, tais como o discurso indireto livre, para, depois, posicionar-se, já seria parte integrante do modelo aprendido pelos alunos.

Entretanto, um aluno, ao se posicionar sobre a validade de uma avaliação como esta, escreveu:

> A atividade individual sobre o último capítulo ‘Fuga” foi a que mais colaborou com a minha aprendizagem, pois, além de testar a compreensão do livro, tive que me esforçar bastante porque algumas questões eram bem difíceis. Mas foi bom, pois agora eu sei que não basta só ler o livro, eu tenho também que compreender e prestar mais atenção nos detalhes, nas personagens, nos espaços, nos problemas vividos pelas personagens e na maneira que o autor conta a história, enfim, tenho que prestar mais atenção. (3° B – nº 38)

[77] No anexo a esta dissertação, encontram-se as planilhas de acerto de questão por aluno / série, incluindo-se quadro comparativo direitos do texto X direitos do leitor, com essas médias aqui apontadas.

Há de se considerar, em uma próxima atividade, se o grau de dificuldade das questões estava adequado ao que se desenvolveu em aula (acredita-se que sim), para que essa sensação de *perguntas bem difíceis* seja real, ou não. Ademais, há de se tornar o planejamento ainda mais flexível, já que acontecimentos típicos e imprevistos de um dia a dia escolar podem interferir no tempo antes planejado e tornar-se um obstáculo à experimentação como a que se realizou. Ou, então, há de se verificar se os alunos conseguiriam uma menção maior, independente de quaisquer eventualidades que ocorressem, por estarem acostumados a uma rotina de estudos como a que se construiu.

3. Dos aspectos observados quanto aos direitos do texto

A primeira parte da avaliação procurava verificar se os alunos tinham aprendido a identificar, dentro do capítulo lido, elementos que o texto traz e que colaboram para que o leitor possa, a partir de sua compreensão, construir uma interpretação válida para o que leu, efetivamente. Dividiu-se esse momento em duas questões com subitens: uma sobre os elementos da narrativa; outra sobre o ponto de vista do narrador sobre suas personagens e sobre o espaço em que as cenas ocorrem. Ambas requeriam do aluno que justificasse as suas respostas primordialmente com trechos do próprio capítulo, para que o texto sobressaísse. Da primeira pergunta, cabia ao aluno, obrigatoriamente, transcrever um trecho como exemplo da utilização do discurso indireto livre como modo de narrar (questão 1b), podendo, ainda, escolher uma entre três outras: elaborar um parágrafo-síntese para o enredo do último capítulo (1a), identificar ou o espaço (1c) ou o momento contextual (1d) em que o capítulo se desenvolvia.

Não obstante apenas vinte alunos, contando-se todas as turmas, tenham escolhido a questão 1a (*Depois de ter relido o texto, identifique quais são os principais acontecimentos que compõem o enredo desse capítulo. Faça um parágrafo-síntese contendo apenas esses acontecimentos*), demonstraram domínio na resposta, visto que a média de pontos obtidos foi de 60% do total possível, fazendo-se pensar que, se mais alunos a tivessem escolhido, o resultado seria igualmente bom. Talvez, tenham-na descartado por imaginarem que gastariam tempo demais para elaborar a síntese, ou por não se sentirem completamente seguros. Afinal,

sintetizar é uma competência pouco praticada nas aulas de Literatura (e decerto também em outras disciplinas) e, provavelmente, tal prática ainda não deu a eles garantia de acerto.

A questão 1c – *Em que espaço contextual o capítulo* Fuga *se desenvolve?* – foi a mais escolhida dentre as três opções (85 alunos), sendo a média de pontos obtidos de aproximadamente 50%. Destacaram-se do grupo duas respostas, por serem exemplos da utilização do vocabulário mais elaborado, mais específico (fosse da Literatura, fosse da Geografia) que tanto se cobrou durante a leitura em aula, permitindo-se dizer que esse objetivo tinha sido, ao menos, parcialmente, atingido:

> O espaço em que o capítulo se desenvolve, ao menos físico, é a caatinga ("Fabiano espiava a caatinga amarela"). No início as personagens estão em uma fazenda ("A vida na fazenda se tornava difícil.(...)Sinha Vitória meteu o braço pelo buraco da parede..."), depois iniciam a viagem a céu aberto, pela caatinga ("A luz aumentou e espalhou-se na campina. Só aí principiou a viagem"). (3º E – nº 26)

> O espaço contextual é a catinga em época de seca, com animais e plantas morrendo, de cor amarela segundo Fabiano, silenciosa, cheia de folhas e troncos secos. O céu "negro num lado, cor de sangue no outro" e depois completamente azul. Forma um ambiente hostil e desolador. (3º F – nº 33)

Do primeiro aluno, percebe-se o uso do termo *caatinga* para descrever o espaço geográfico em que a cena ocorre, diferenciando-se, ainda, do contexto psicológico existente, mas que não era objeto da questão (*ao menos físico*). Além disso, a utilização da palavra *personagem* no feminino, seguindo uma vertente tradicional da teoria literária[78], confirma estar o aluno participando mais eficazmente da comunidade interpretativa dos leitores de Literatura, ao lhe permitir acessar outros intérpretes.

A segunda resposta, por sua vez, retoma a utilização da cor amarela para descrever o espaço, conforme Fabiano fazia, para confirmar tratar-se da caatinga, mas em época de seca. Percebe-se que a delimitação do tempo (época de seca) não está relacionada ao contexto em que a cena se desenvolve, mas a serviço da descrição física do lugar, mostrando ter compreendido o aluno que os conceitos espaço-tempo são interdependentes, porém, no caso do elemento da narrativa em questão, é possível separá-los, de forma a se poder identificar um e outro.

Quanto à questão 1d, em que o aluno deveria identificar o momento contextual, foi respondida por 61 alunos, que obtiveram, em média, 55% dos pontos possíveis. A maior parte das respostas, ainda que corretas, esqueceu-se de comprovar com um exemplo do capítulo,

[78] Adotada por este professor.

fazendo com que o aluno perdesse metade do valor que poderia ter obtido, como a resposta abaixo mostra:

> É quando Fabiano decide se mudar, com a família, para fugir dali e da vida que ele tinha. (3º E – nº 16)

Mesmo tendo compreendido que o capítulo trata da saída de Fabiano, com sua família, do lugar onde estavam, o aluno – assim como outros tantos – não foi tão eficaz em sua resposta, visto que sintetiza todo o espaço em *dali*, nem justifica como sabe ser este o momento. Pode ser que se tenha dado mais atenção ao espaço, por conta da construção do conceito de regionalismo, que ao tempo, levando o aluno a não se preocupar tanto em comprovar sua ideia. Aspecto a ser revisto em uma próxima experimentação.

Sobre a única questão obrigatória dos direitos do texto – 1b[79] – pode-se, primeiro, tentar uma explicação sobre a razão de os alunos não terem obtido mais que 46% de acerto, uma vez que este – identificar o discurso indireto livre – foi um dos itens mais praticados ao longo da leitura dos capítulos anteriores. Embora se observe que muitos alunos se confundiram, citando trechos em que as personagens pensavam em vez daqueles em que suas falas se confundiam com as do narrador, pôde-se notar que alguns chegavam a um dos vários trechos possíveis, mas não o copiavam por inteiro, levando-se a imaginar que ou essa identificação ainda requereria mais prática, por se tratar de um modo de narrar com o qual não estavam acostumados, ou o tempo entre o fim da leitura e a avaliação os fez perder a rotina, o que deve ser considerado no planejamento. Talvez fosse preciso uma retomada do processo, reconstruindo-se os passos de uma interpretação que considere os direitos do texto.

As duas respostas abaixo se assemelham por terem escolhido o mesmo trecho para responder à questão, porém explicam diferentemente onde o discurso indireto livre aparece e por que assim é:

> Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. **Vaquejar, que ideia**!" No trecho destacado é utilizado o discurso indireto livre, onde não há qualquer anúncio ou pontuação que anuncie que se trata de uma fala de um personagem. Fala esta, que é dita por Sinhá Vitória. (3º E – nº 23 – grifo do aluno)

---

[79] *Vidas Secas* se caracteriza por utilizar o discurso indireto livre. Cite um trecho deste capítulo em que este recurso foi certamente utilizado.

> Sinha Vitória, com uma careta enjoada balançou a cabeça negativamente, arriscando-se a derrubar o baú de folha. Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia". Nesse trecho o narrador diz como Sinha Vitória se comportou diante da ideia que Fabiano disse e em seguida vem a fala da personagem dizendo a mesma coisa que negativo. (3º F – nº 27)

Enquanto um fundamenta sua escolha por conta da inexistência de pontuação (usual no discurso direto, como travessão), de verbos *dicendi* (como seria o esperado no discurso indireto), fazendo uso muito apropriado da teoria estudada (as diferenças que as definições trabalhadas continham), o segundo aluno adota um caminho mais prático, buscando convencer o leitor de sua correção ao identificar qual fala pertence a quem, seja do narrador, seja da personagem Sinha Vitória.

Uma diferença que essa experimentação apresentou, em relação à primeira, foi por à prova se os alunos, além de reconhecer elementos da narrativa (habilidade esta de baixa complexidade, dependendo, claro, do texto com o qual se trabalha), conseguiam perceber que o narrador, também ele, pode, durante a sua estória, emitir julgamentos, opiniões sobre qualquer aspecto que ache necessário, seja sobre as personagens, sobre o espaço contextual...

Dessa maneira, apresentou-se uma questão, dividida em dois subitens, que levasse os leitores a compreender a estória pelo ponto de vista do narrador, devendo, para tanto, escolher uma entre duas possíveis questões:

a. O narrador julga as suas personagens pelas decisões que elas tomam?
b. O narrador descreve (com algum tipo de julgamento) o espaço em que a cena ocorre?

A primeira questão foi escolhida por 104 alunos, tendo, por aproveitamento, 33% aproximadamente, quase o dobro do obtido pelos 62 alunos que responderam ao item b (18% de média), permitindo-se dizer que, tal qual na primeira experimentação, o aluno leitor não demonstra muita dificuldade em compreender, nem em articular as informações coletadas com as questões apresentadas, identificando – com propriedade – o que se solicitou, como o aproveitamento da questão 1 confirma. No entanto, diante de questões mais complexas, em que têm de compreender outras perspectivas, buscando identificar o ponto de vista do narrador sobre os elementos que compõem a sua narrativa, por exemplo, ainda apresentam certa dificuldade, talvez por ser esse aspecto ainda pouco valorizado nas aulas de literatura; de modo geral busca-se decorar características (de um autor, de um período) para reconhecê-las

em um texto, compreender relações entre o texto e a época em que foi produzido[80], do que promover uma interação maior com a obra, por meio de sua leitura efetiva.

Os alunos que conseguiram utilizar o conhecimento aprendido durante a leitura responderam adequadamente às questões, conforme os exemplos abaixo indicam:

> Q 2a – Não, a obra "Vidas Secas" se caracteriza por ser escrita em discurso indireto livre, onde o autor coloca todas as frases na boca dos personagens, eles próprios que se definem e se julgam, mostrando os seus erros. (3º A – nº 28).
>
> Q 2a – Não, o que ocorre é que com o uso do discurso indireto livre, o julgamento aparece, mas não por parte do narrador e sim pelos próprios personagens. Quando elas tomam alguma decisão errada, elas próprias se julgam. (3º A – nº 25).
>
> Q 2b – A descrição do espaço se concentra no pensamento e fala das personagens como se verifica em: 'Fabiano espiava a catinga amarela [...]' e 'Precisava fugir daquela vegetação inimiga', o autor enaltece a visão das personagens, logo os julgamentos das mesmas. (3º F – nº 33)

As respostas selecionadas à questão 2a indicam que o discurso indireto livre pode confundir o leitor vítima, que não consegue diferenciar os julgamentos emitidos pelas personagens e pelo narrador (o que, de fato, não é fácil de distinguir, tal a mescla de vozes promovida entre os discursos). O único senão dessas respostas é não ter apresentado um exemplo do capítulo para justificar a sua afirmação, de modo a pelo menos expor alguma compreensão sobre a capacidade de diferenciar a fala do narrador da das demais personagens.

Por sua vez, o aluno cuja resposta à questão 2b foi selecionada se baseia em trechos de *Fuga* para, daí, elaborar sua argumentação, em um processo cognitivo muito semelhante ao adotado em sala de aula, posto que se lia o texto, para, depois, se poder separar algum momento relevante e comentá-lo, discuti-lo.

Talvez a maior dificuldade em uma pergunta como esta resida no fato de se ter de distinguir falas diversas, sem permitir que a do próprio leitor ultrapasse os limites do texto, afinal, não se estava indagando sobre como o leitor via o lugar em que o enredo se desenvolvia, mas, sim, como os próprios integrantes da obra enxergam o espaço que ocupam. Provavelmente uma rotina mais sistemática de leitura literária poderá levar aos alunos leitores a diferenciar suas visões das que aparecem no texto, permitindo-lhes, assim, ampliar a compreensão do todo.

---

[80] Dados retirados da pesquisa realizada por Cereja (2004), na qual alunos apontaram ser estes dois aspectos os mais valorizados na aula de Literatura que tinham.

4. Dos aspectos observados quanto aos direitos do leitor

Da primeira experimentação, permaneceu como pressuposto para este momento valorizar a participação efetiva do aluno na construção de significados do texto literário, visto que, como apontou Geraldi[81], o texto pressupõe, desde sua criação, a existência de um leitor que lhe complete, que lhe atribua um significado, a partir das pistas que, porventura, o autor tenha nele escondido.

Houve também a preocupação de valorizar a leitura literária enquanto atividade escolar, buscando-se resgatar a importância da leitura na formação do indivíduo, para que, se ele quiser, possa até decidir-se por não ler, um dos direitos que Pennac (1993) listou como imprescritíveis do leitor, direitos que a escola usualmente não lhe permite exercer, uma vez que deve cumprir as tarefas que lhe são solicitadas (seria muito malvisto um professor que respeitasse a vontade de não ler do aluno ou achasse natural que ele saltasse páginas). Entretanto, essa obrigatoriedade que o aluno tem de ler os textos que a escola lhe solicita é apenas verdadeira em teoria, pois, retomando-se a pesquisa realizada por Cereja (2004), em que apenas 51% dos alunos responderam ler todos ou quase todos os livros, quase metade dos leitores escolares fazem uso, mesmo não lhe sendo outorgado, do direito de não ler. Porém, ao optarem pela não-leitura, fazem-no sem saber, ao menos, o que riscaram do seu rol de leituras e sem o benefício da mediação do professor que poderia levá-los a compreender as consequências de uma tal decisão.

Além disto, havia a preocupação em não manter os leitores somente como *vítimas*, na acepção de Umberto Eco (1989), que seguem despreocupada, ou ingenuamente, as estratégias enunciativas que narrador e / ou personagens adotam. Ao contrário, o objetivo era fazer com que o aluno se enxergasse enquanto leitor *crítico*, capaz de reconhecer aquelas mesmas estratégias e, delas, construir seu ponto de vista, sem ferir os direitos que o texto carrega consigo. Assim, em *Vidas Secas*, era necessário que os alunos, alguns cujos pais vieram do nordeste brasileiro para São Paulo, conseguissem distanciar-se tanto das histórias com as quais convivem em casa (a partir dos relatos familiares, das notícias, dos programas televisivos sobre a migração), quanto da proposta por um narrador que se utiliza do discurso indireto livre para fazer suas personagens opinarem, para que pudessem sozinhos construir uma visão sobre o narrado, sobre o destino de Fabiano e sua família (sairiam ou não da vida bolandeira?).

---

[81] Em citação já inserida na primeira experimentação.

Para tanto, as atividades realizadas – dentro de todo o processo – buscavam valorizar a leitura literária como dialógica que é, em que o foco seria perceber que "a objetividade nasce do relacionamento entre aspectos coletivamente identificáveis do texto e a enciclopédia de quem o lê". (ECO, 1989, p.103). Reforçava-se essa meta com a avaliação individual dissertativa, apresentada de modo a permitir que o aluno leitor pudesse interagir com as perguntas, escolhendo aquelas que mais o favorecessem, sem que essa aparente liberdade o levasse a descartar o capítulo lido – na verdade era o oposto disso.

Ao oferecer ao aluno o direito à escolha das questões que menos dificuldade lhe trouxessem, garantia-se que ele não só cumprisse com os pressupostos anteriormente apontados – ser participativo; atribuir significados ao texto; valorizar a leitura literária; descentrar-se (considerar também a leitura do outro como possível, sem excluir a sua própria) – mas também pudesse tornar-se crítico verdadeiramente, aquele que traz à luz o que está implícito no texto (BLOOM, 2001).

Em suma, percebeu-se que de nada adiantaria todo um esforço para levar o aluno a uma consciência de si enquanto leitor, se, ao término do processo, ele tivesse de se submeter aos hábitos escolares anteriores, em que o professor elabora uma prova única, cabendo a ele, estudante, responder tão-somente àquelas questões, sem direito a opinar. Eis uma diferença fundamental entre as duas experimentações que, muito provavelmente, tenha influenciado nas respostas coletadas ao longo e ao final do processo, visto que, mesmo havendo nesta segunda uma porcentagem de questões referentes aos direitos do leitor um pouco maior que na primeira experimentação (47% contra 40%), nenhuma das perguntas apresentou menos de 50% de média de acertos, levando-se a considerar esta experimentação como bem-sucedida.

4.1. Questão 3 – refletindo sobre os elementos da narrativa do capítulo *Fuga*

Para iniciar o momento da avaliação ao qual se chamou de Direitos do Leitor, solicitou-se aos alunos que focassem nas personagens do livro, buscando identificar qual delas era aparentemente mais consciente do processo por que estavam passando OU como elas se relacionavam com a decisão que acabaram de tomar (o de fugir daquela fazenda a que tinham chegado no primeiro capítulo do livro). Deveriam, ainda, ao responder, justificar sempre a partir das pistas que o próprio texto trazia, respeitando-se, assim, os direitos do texto.

A diferença numérica entre quantos alunos escolheram cada item e seu respectivo aproveitamento foi pequeno: 78 alunos optaram pelo primeiro – identificar a personagem mais consciente – obtendo 65% de média, enquanto 91 alunos pelo segundo, alcançando 77% de acertos. Mas é preciso salientar que as respostas mais interessantes, por conta da variedade de respostas entre elas, apareceram na questão 3a, permitindo-se aprender mais com as selecionadas[82].

Respondendo à questão 3a – *Que personagem parece estar mais consciente do processo por que passou ao longo dos capítulos anteriores?* – a imensa maioria dos alunos apontou Sinha Vitória como essa personagem mais consciente, sem, no entanto, utilizar os mesmos argumentos como justificativas.

Alguns utilizaram o medo que a personagem tinha de seus filhos seguirem o caminho do pai – ser vaqueiro – por saber que essa vida os levaria a permanecer onde estavam, presos a uma fazenda, aparentemente protegidos por um patrão, enquanto a seca não voltasse, obrigando-os a migrar para outra fazenda. Como exemplo, temos as duas respostas abaixo, com destaques para efeito de análise:

> Sinha Vitória. Pois dentre todas as personagens da família é ela que possui **medo de vaquejar**. “Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! Então eles eram bois parar morrer tristes por falta de espinhos? Fixar-se-iam muito longe”. É ela que demonstra medo de ficar na fazenda, e esperança de um lugar novo. (3º A – Nº 4)

> Sinha Vitória. Porque é dela que parece vir a preocupação com o passado, no que diz: "**viver como tinham vivido, numa casinha protegida pela Bolandeira de seu Tomas**. Acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca". E ainda incentiva Fabiano dizendo-lhe que, este, poderia executar outras profissões. (3º D – Nº 5)

Outra possibilidade é a necessidade apontada em Sinha Vitória de sair da vida bolandeira em que estavam e à que se acostumaram, pois, em virtude de não poderem modificar o espaço em que viviam – submetidos às ordens dos donos das fazendas e sem conhecimentos suficientes para promover qualquer alteração no modo como se relacionavam com o clima, por exemplo, as personagens tinham a necessidade de promover mudanças em suas vidas, ainda que fossem empurradas constantemente para outro relevo, outra vegetação.

---

[82] Sem desmerecer as referentes à questão 3b, como se verá. No entanto, houve uma semelhança maior entre essas respostas, dando a impressão de que, talvez, a pergunta não tenha suscitado muitas reflexões, o que se deve considerar em uma próxima experimentação.

> Sinhá Vitória é a mais consciente do processo de mudança que sua família passa, ela quem percebe a necessidade de modificar e principalmente a que toma atitude para vinda ao sul, dizendo ao seu marido que seus filhos podem aprender a ler e sair da vida bolandeira. (3º A – Nº 28)

> É a Sinha Vitória. Ela parece ser a mais consciente porque, num trecho do livro, quando ela quer saber o que os meninos fariam quando crescessem e Fabiano responde, que eles irão vaquejar, ela discorda na hora. Ela quer algo melhor para eles. Ela até diz: 'Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a caatinga onde havia montes baixos, cascalhos, rios secos, espinhos, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltariam nunca mais (...). Os meninos entrariam numa escola e aprenderiam coisas difíceis e necessárias'. Ela deseja que os filhos saiam dessa vida bolandeira. (3º D – Nº 20)

Ainda que as últimas quatro respostas possam encaminhar-se para um mesmo ponto comum – o de não permanecerem na mesma toada em que levavam a vida – em verdade elas se diferem quanto à atitude da personagem Sinha Vitória, pois o medo do vaquejar que as primeiras apontam não pode ser compreendido como necessidade de mudança, agindo sobre a decisão de fugir mais como imposição que desejo propriamente [83].

Um aluno deliberadamente julgou a atitude de Sinha Vitória, considerando-a inteligente por não querer que os meninos (o mais velho e o mais novo) seguissem a vida que tinham levado até então. Porém, como não explicitou mais sua opinião, explicando, por exemplo, em que sentido isso seria inteligente, obriga o professor leitor a pensar que, talvez, essa inteligência derivar-se-ia do fato de não permanecer na vida bolandeira (apontada pelos demais alunos), reiterado pelo trecho "*aprenderiam coisas difíceis e necessárias*".

> Sinha Vitória – ela pensava de uma maneira inteligente sobre o futuro dos filhos e sabia que não seria bom se os mesmos se inspirassem neles para levarem a vida. Tirei esta conclusão na parte em que Fabiano disse que seus filhos iriam vaquejar, Sinha Vitória balançou a cabeça negativamente. (3º C – Nº 13)

Por outro lado, alguns disseram ser Fabiano essa personagem mais consciente do processo por que estavam passando, mostrando que ele sabe que precisa mudar hábitos, que não é mais como era antes, mas sem saber se essa mudança era realmente para o bem deles, por não poder, nem saber projetar o que ocorreria em outro espaço que não aquele: não *eram o que tinham sido*, mas não seriam *como ciganos*.

---

[83] Também podendo ser lido como o viver assustado *versus* a possibilidade de aprender; a casinha aparentemente protegida *versus* coisas difíceis e necessárias.

> Fabiano parece estar mais consciente, pois embora concordasse com o que Sinhá Vitória sonhava, ainda assim, sabia que devia mudar hábitos para que eles saíssem da vida que levavam. Como podemos ver com: 'Agora Fabiano examinava o céu, [...] e não queria convencer-se da realidade. Aproximavam-se agora dos lugares habitados haveriam de achar morada. Não andariam sempre como ciganos'. (3º B – Nº 32)

> "Fabiano, porque ele é quem mostra de forma consciente todo o processo pelo qual eles passaram. Como no trecho: 'Fabiano matutou e andou bem meio légua sem sentir. A princípio quis responder que evidentemente eles eram o que tinham sido; depois achou que estavam mudados, mais velhos e mais fracos. Eram outros, para bem dizer?!' (3º B – Nº 24)

Para finalizar essa questão, seria interessante ler mais atentamente a resposta de um aluno que considerou que nenhuma personagem poderia ser identificada como a que era mais consciente de todo o processo por que haviam passado, retomando, como justificativa, implicitamente, uma expressão do primeiro capítulo – *Mudança* – do ser desgraçado, do ter de seguir a vontade divina. Ainda, no final, introduz – sem desenvolver – a ideia de que Fabiano sabe que pode modificar sua vida, deixando sua justificativa incompleta. Porém, é válida por contrapor os termos *correta* e *indiretamente* demonstrando um grau de reflexão que poderia tê-lo levado além.

> Nenhuma personagem tem consciência correta do processo que passam, mas sim indiretamente, porque Fabiano e a família acham que esse processo é vontade divina, mas no fundo ele sabe que tem condições de mudar de vida. (3º C – Nº 4)

Para a questão 3b – *Como as personagens se relacionam com a decisão que acabaram de tomar?* – pôde-se classificar as respostas em quatro grupos, sem contar que, também, encontrou-se uma resposta muito diferente das demais, por utilizar elementos do texto que, muito provavelmente, tenham chamado pouca atenção dos alunos leitores, sendo, por isto, digna de registro e de comentário.

A decisão tomada – de fugir da fazenda em que tinham permanecido por quase todo o livro – foi compreendida, por uns, como um momento de incerteza do resultado que viria, mais fruto de um agir impulsivamente, uma luta pela sobrevivência, do que de um planejamento, como bem aponta o segundo trecho abaixo. Corrobora essa sensação o fato de que estão a caminhar sem saber para onde, nem quando, nem se chegarão.

> Na verdade eles não queriam afastar-se da fazenda e se arrastaram até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança, mas Fabiano acreditava naquela terra onde não sabia como era nem onde era. (3º A – Nº 21)
>
> Ficam em uma incerteza, apesar de quererem melhorar as condições de vida, não sabe como vai ser onde vão chegar, se chegarem. Tomaram a decisão de se mudar mais por impulso, não tinham nada planejado. (3º A – Nº 40)

Por sua vez, agregada àquela incerteza do futuro, foi apontada a insegurança, a indecisão que essa fuga traz, se não seria melhor permanecer em uma vida que já conhecem, a tentar uma nova vida na cidade. É a pergunta recorrente – *não poderiam voltar a ser o que tinham sido* – os que obedecem às ordens superiores, sem precisar sonhar, sobrepujando-se à incerteza do que viria:

> As personagens estão inseguras perante esta decisão, tanto é que Fabiano não queria deixar a fazenda, e Sinhá Vitória em alguns momentos pergunta ao marido se eles poderiam voltar a ser o que tinha sido. (3º A – Nº 15)
>
> Sinha Vitória mostra-se muito mais confiante de viver uma vida nova, do que Fabiano mas os dois aparentam estar indecisos ao julgar se a escolha foi certa, de tentar buscar uma nova vida na cidade ou continuar na vida bolandeira da seca . (3º C – Nº 3)
>
> No início do capítulo parecem estar um pouco inseguros por causa do apego a fazenda (a vida bolandeira), porém no desenvolvimento do mesmo, parecem ficar mais seguros, segurança essa que é produto de seus sonhos. (3º D – Nº 23)
>
> Apesar da decisão tomada, Fabiano já sentia falta daquele lugar, pelo fato de estar acostumado a ser mandado, uma mudança o assustava, por outro lado, pensava em todos que lhe fizeram mal (o patrão, o soldado amarelo) e nas condições precárias de vida, achou melhor continuar com a mudança, Sinha Vitória estava assustada com a mudança, mas continuaria a ser mandada, apesar da mudança. (3º E – Nº2)

Algumas respostas buscaram relacionar o momento da fuga aos demais capítulos do livro, em uma tentativa de se comparar o antes e o agora, apontando diferenças entre eles, tais como o criar expectativas que não existiam antes, ou a incerta segurança de continuar na fazenda *versus* o destino incerto que começavam a trilhar. Como esse comparar foi usual durante a leitura em sala de aula, pode-se imaginar que os alunos que escolheram esse método tenham partido dessa prática para elaborar a sua argumentação, o que não lhes tira o mérito, pois fazer com que o aluno saiba acessar – autonomamente – o conhecimento construído, incluindo-se as estratégias vivenciadas, é um dos objetivos da escola.

> A princípio não queriam sair. Sentiram saudades da fazenda e ficaram com medo pois não tinham destino certo. Com o decorrer do capítulo, foram criando esperanças, que deram espaço pra expectativas e sonhos, coisa que não havia ocorrido em nenhum momento anterior do livro. (3º F – Nº 30)

Outra relação também apontada foi certo desentendimento entre as personagens Fabiano e Sinha Vitória quanto ao que estavam fazendo. Alguns alunos, como o do trecho selecionado abaixo, apontaram que enquanto Fabiano resistia a não se afastar tanto da fazenda em que estavam, como se pudesse impedir a seca de chegar, Sinha Vitória almejava mais, confrontando o marido em sua resignação.

> Reparamos que Fabiano queria continuar com sua vida bolandeira pois ele 'não queria afastar-se da fazenda', mas Sinha Vitória quer mudar sua situação, ao dizer 'não poderíamos voltar a ser o que já tinha sido?' 'Fabiano hesitou, resmungou, como fazia sempre...' isso mostra que houve um certo desentendimento entre os dois, Fabiano estava conformado com sua pobre condição, mas Sinha Vitória não quer mais viver como um indivíduo e sim como uma cidadã. (3º E – Nº 9)

Porém, um dos alunos não lê essa aparente discórdia como os demais, mas, sim, resgatando o papel do pai da família, a quem todos devem obediência, sem questionamento. Se ele tivesse desenvolvido mais sua resposta, talvez pudesse ter inserido, como exemplo, os capítulos em que Fabiano reflete sobre a educação que quer dar aos filhos e a subsequente tentativa de domar a égua alazã (*Fabiano* e *O menino mais novo*, respectivamente). Entretanto, é de se destacar seu pensamento divergente em meio a tantos outros, confirmando ser o significado construído também pelo leitor.

> Em verdade, Fabiano toma a decisão da fuga e o restante das personagens segue em decisão por ele ser o homem da família (senso comum). Não há críticas à essa decisão nem por parte de Sinha Vitória nem por parte das crianças. (3º B – Nº 28)

4.2. Questão 4 – refletindo sobre os elementos que o capítulo *Fuga* traz e relacionando-os à leitura dos capítulos anteriores

A quarta pergunta da atividade individual dissertativa diferia das anteriores por solicitar do aluno que respondesse a dois dos três subitens apresentados, de modo a se poder

verificar se foram capazes de refletir sobre as informações que o último capítulo apresentava, relacionando-os à leitura feita dos capítulos anteriores. Esse tipo de comparação possibilitaria verificar quanto do processo permanecera e de que forma os leitores escolares lidaram com todo o debate realizado em sala, funcionando como um resgate dos pontos abordados. Ao menos esta era a intenção quando da elaboração da atividade.

Pode-se dizer que isso foi parcialmente atingido se se considerar apenas a média de acertos – variando entre 55% e 69% – porém, ao analisar as respostas, conseguiu-se selecionar algumas que faziam uso muito apropriado das ideias apresentadas em sala, comprovando a eficácia da metodologia adotada.

A questão 4c[84] – *A pergunta de Sinha Vitória a Fabiano* – ***"Não poderiam voltar a ser o que já tinham sido?"*** – *tem importância para o desenrolar do capítulo e, consequentemente, da estória?* – foi escolhida por 111 alunos, que obtiveram 55% de aproveitamento, em média.

Esperava-se que os alunos conseguissem perceber, se respondessem SIM, que a metacognição leva a não repetir as mesmas estratégias de resolução de problemas, compreendendo-se a fonte do seu erro e, portanto, promovendo as mudanças que fossem necessárias em seu planejar; por outro lado, se respondessem NÃO, esperava-se que utilizassem o conceito construído – por eles – de vida bolandeira, que não acabaria com uma simples mudança de espaço geográfico.

A indagação de Sinha Vitória – de poder voltar ao que já tinham sido – e, por conseguinte, a reação do casal principal a esse questionamento foi considerada como prova de que as personagens se asseguravam de que havia ocorrido uma mudança, que não era mais possível insistir em uma vida amedrontada, esperando a chegada da seca. Era preciso tomar uma atitude, justificando-se, igualmente, a decisão de fugir. Em síntese, por conta de uma *simples pergunta*, as personagens foram levadas a refletir sobre suas vidas, seus destinos:

> Sim, porque através dessa simples pergunta, Fabiano e Sinhá Vitória começaram a discutir sobre o futuro. E como diz no texto: 'Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca'. Então foi uma pergunta importante, para saber se eles estavam seguros de sua decisão. (3º A – Nº 7)

> Sim, após essa pergunta ocorre um pouco mais de certeza e coragem de ir em direção a mudança de vida, deixando a vida sofrida e miserável que

[84] Ainda que o enunciado tivesse um número diferente, as questões propriamente ditas seguiam a sequência anterior, pensando-se, talvez, que isto se constituiria em um todo – os direitos do leitor. Daí, o porquê da numeração ser contínua.

> levavam para trás, visando a grande melhoria da educação dos meninos e uma velhice mais digna. (3º C – Nº 12)

Entretanto, essa *certeza* e essa *coragem* não eram suficientes, para alguns alunos, para comprovar consciência de uma realidade. Consequentemente, detiveram-se com mais atenção no processo por que as personagens estavam passando, de enxergar a si mesmas, concluindo ser a indagação de Sinha Vitória – também – responsável por mostrar a decisão de não quererem mais uma vida igual a que levavam – a vida bolandeira –, ansiando por outro destino que não o deles, até então.

> Tem importância, porque mostra a tomada de consciência das personagens sobre o espaço em que vivem e de suas condições como seres humanos. " Viver como tinham vivido [...]. Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca". (3º B – Nº 32)

> Tem importância pois foi ela quem fez as personagens tomarem consciência do que viveram. 'Viver como tinham vivido, numa casinha protegida pela bolandeira de seu Tomás. Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca. (3º B – Nº 3)

> Sim, a pergunta de Sinha Vitória tem importância para o desenrolar do capítulo pois após a pergunta os personagens começam a se questionar a respeito de suas vidas. Melhor tentar ir para um lugar onde existem oportunidades, que continuar em um lugar onde não há esperança alguma. (3º C – Nº 5)

> Sim, pois a pergunta os faz pensar em mudar, ser algo diferente do que são hoje e criar perspectivas para um futuro em que não tenham que fugir da seca constantemente, como imaginam no fim do capítulo. (3º F – Nº 18)

Logo, para muitos, o SIM foi a alternativa mais adequada, por resgatar a humanidade das personagens (ao que elas estavam pouco habituadas), tendo direitos dos quais quase raramente faziam uso. Todavia, seus argumentos diferiam, às vezes, muito daquelas expectativas anteriormente apontadas, pois alguns leitores, mesmo considerando o ponto de vista das personagens, preferiram incluir-se no problema, apontando diferenças entre suas percepções, como nas respostas abaixo:

> Sim, pois eles nunca mudaram. O passado e o presente deles são os mesmos, talvez a única diferença é que eles estão mais velhos e mais fracos. (3º C – Nº 29)

> Sim, pois Sinha Vitória pensa que estão diferentes do passado e quer que volte a ser o que era, ou seja, para nós o livro mostra que a vida deles são uma vida repetitiva, sempre acontece as mesmas coisas, mas por Sinha Vitória dizer isso, mostra que pra eles a vida muda. (3º E – Nº 7)

> Sim, pois podemos observar que no capítulo 'Fuga', assim como no capítulo 'Mudança', as personagens buscam pela sobrevivência. A ideia de ciclo pode ser questionada a partir desta pergunta, já que as vidas das personagens são expostas e os acontecimentos servem de experiência, portanto, há mesmo que pequena, alguma alteração. O desenho da estória em si não é mais cíclica e sim espiral. Porém, as personagens, no caso Fabiano, Sinha Vìtória e seus filhos ainda estão na vida bolandeira. (3º E – Nº 26)

O primeiro exemplo considera importante a questão para o capítulo, mas pensa não ter havido modificação alguma, a não ser o fato de terem envelhecido, apenas, sem aprender algo com a vida. Daí, a importância residiria em fazer o leitor perceber que, se ainda consideram a opção de voltar ao que tinham sido, é porque nada mudou, verdadeiramente. O segundo, por sua vez, contrapõe a visão da personagem Sinha Vitória à dos leitores, havendo uma oposição entre elas. Enquanto os leitores veem esse desenrolar como mais uma etapa da vida bolandeira, ela, a personagem, acredita estar em transformação e, por isso, questiona se não há possibilidade de retorno. O terceiro retoma o primeiro capítulo do livro, mostrando que não se trata de um ciclo que se repete; muito diverso disso, é uma espiral, por conta das pequenas alterações que ocorrem, mas que ainda são incapazes de libertá-los da vida bolandeira.

Contudo, apesar da visão aparentemente otimista que a maior parte dos alunos teve, outros não viram importância na pergunta de Sinha Vitória, respondendo NÃO, alegando, ora, que não poderiam voltar ao que tinham sido, pois mesmo em espaços geográficos diferentes a realidade dessa família não mudaria; ora, questionando-se sobre que retorno seria este, um voltar a quê, mudar o quê, se não tinham saído do ponto em que sempre estiveram: uma família migrando, fugindo da seca que os castigava.

Dessa forma, esses leitores adotam um posicionamento assaz crítico em relação às personagens, à vida que levam, sem perceber saída em seu caminhar, a não ser o de repetir o que usualmente costumavam fazer, desde *Mudança*.

> Não, pois eles sempre tinham vivido como bolandeira e não mudaram, nem nunca vão mudar isso, pois saem de um lugar para outro para fugirem da seca e acabaram sempre fazendo a mesma coisa. (3º A – Nº 17)

> Não, pois como voltar o que já tinha sido, se nunca foram 'nada', seria como tentar fugir da Bolandeira de Seu Thomas e entrar para alguma outra qualquer. (3º B – Nº 34)

> Não, quando feita a pergunta, parece ter desenvoltura, mas como todas as outras questões feitas ao longo o livro, esta também não é respondida, nem refletida, retornando a vida bolandeira, e indicando para o leitor indiretamente, que os meninos iriam voltar ao que eram. (3º E – Nº 5)

A próxima questão – 4d – *O trecho – "Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos?" – parece contradizer as ações das personagens antes da fuga. Você concorda com a afirmação?* – foi respondida por 82 alunos, cujo aproveitamento médio foi de 57%.

Buscava-se verificar se os alunos identificavam alguma contradição entre o não querer ser bicho, não querer uma vida limitada e o agir efetivo das personagens. Caso houvesse, esperava-se que, tal qual a questão anterior, percebessem ser fruto de uma aprendizagem; caso não, que apontassem ser um discurso vazio de conteúdo, de significado, representando, tão-somente, imprecações costumeiras, mas sem efeito real.

Interessante salientar que houve um equilíbrio entre as possibilidades SIM e NÃO, o que até então não acontecera. Procurou-se, então, mantê-lo no momento de se selecionar as respostas mais relevantes, para que se representasse – o mais fidedignamente possível – a visão dos alunos sobre o problema.

Mais uma vez, o que se esperava como resposta não foi o que se encontrou, confirmando-se a importância do ensino de literatura pelos direitos do leitor, pois oferece a oportunidade de soluções várias, novos olhares sobre um mesmo velho texto. Assim sendo, para aqueles leitores que enxergaram uma contradição entre o falar e o agir, o importante não foi o que as personagens tinham aprendido, mas, sim, o que elas não tinham ainda aprendido, visto que fugir, sem ter aprendido a modificar o espaço em que vivem, não traria resultado algum, nem seria prova de racionalidade, ainda mais para quem acredita estar condenado divinamente:

> Sim, concordo, pois esta afirmação tem uma pergunta 'Podiam viver escondidos como bichos?', ela não é respondida antes da fuga pois as personagens no momento de fugir pensam que fugir é a única saída e não conseguem perceber que podem mudar o espaço onde vivem. (3º F – Nº 5)

> Sim, porque na mente deles estavam sendo racionais com a decisão que estão tomando, quando na verdade estão sendo irracionais fugindo dos problemas, fora que eles pensam que isso é uma condenação divina. (3º F – Nº 31)

Talvez a resposta mais crítica (por retomar alguns momentos do livro, conseguir relacioná-los entre si, de modo a tornar sua argumentação mais convincente) seja a exposta a seguir, em que o aluno concorda haver uma contradição no falar–agir das personagens, por ser o oposto ao que faziam, quando se julgavam inferiores; veem-se como bichos, equivalentes à cachorra Baleia, reflexo de uma aceitação *cega* à *ordem social* vigente.

> Sim, eles próprios reforçavam sua posição de inferioridade em especial por julgaram-se no mesmo patamar que Baleia e Fabiano falar que ele era um bicho, eles próprios obedeciam cegamente à "ordem social". Logo esses questionamentos se opõem ao antigo estágio: o de aceitação. (3º F – Nº 33)

As respostas NÃO estiveram mais semelhantes àquelas expectativas pré-avaliação, corroborando que a simples mudança de espaço geográfico não daria fim à vida bolandeira, ainda mais pelo fato de as personagens terem fugido, sem rumo, sem saber o que as esperava, nem o que fariam para sobreviver, como se fossem os bichos do lugar (como a primeira resposta). Em resumo, essa ignorância levou os alunos a afirmar que a família permaneceria na vida bolandeira, não bastando querer para – de fato – poderem almejar outra vida que não aquela a que pareciam condenados.

> Não, pois eles fugiram feito bichos escondidos e sem planos concretos para o futuro, como onde iriam, o que fazer. (3º A – Nº 2)

> Não concordo, pois as ações dele (Fabiano, Sinhá Vitória e meninos) são sempre de uma vida bolandeira, apesar de quererem melhorar suas vidas, não sabiam o que fazer, apenas queriam fugir disto... (3º A – Nº 3)

A última questão desta parte – 4e [85]– fazia os alunos refletirem sobre o que haviam lido, ao longo de todos os capítulos, devendo, ainda, se deter mais atentamente no trecho final do livro, para que tomassem uma posição: acreditavam ser possível uma vida que não a bolandeira para essas personagens? 134 alunos aceitaram esse desafio de retomar todo o livro,

---

[85] O enunciado da questão era: Relendo-se o trecho final do livro (reproduzido abaixo), na sua opinião, você diria que a vida bolandeira a que as personagens estavam condenadas chegará a um final?
"Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de Sinha Vitoria encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de Sinha Vitoria, as palavras que Sinha Vitoria murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinha Vitoria e os dois meninos".

obtendo – em média – 69% de aproveitamento em suas respostas. Respostas estas que, em sua grande maioria, não vislumbraram uma saída para a família de Fabiano, condenando-a à vida bolandeira, independente de onde estivesse.

No entanto, ao se estruturar a análise, percebeu-se que, se se começasse ao reverso do realizado até então – ou seja, se se discutissem, antes, as respostas SIM e TALVEZ, ao se lidar com a argumentação NÃO –, seria possível compreender melhor a razão de os leitores terem sido tão assertivos em suas opiniões.

Duas linhas de raciocínio, em geral, foram seguidas para justificar por que acreditariam ser possível o fim da vida bolandeira a que as personagens estavam condenadas: a) a distinção entre espaço urbano e rural e b) a escola como saída, espaço de aprendizagem.

Alguns leitores creem que, em um novo espaço, urbano, diferente daquele em que viviam, com outros costumes, com outras necessidades, Fabiano e sua família terão de crescer, de planejar suas vidas, fazendo com que o passado não mais exista. Reforça-se essa impressão com a recorrente fala de que os pensamentos do sertanejo, na caatinga, estão limitados à sobrevivência, enquanto na metrópole todos são impulsionados a ansiar mais.

Essa é uma representação da realidade que desconsidera que nem todo habitante do sertão é como Fabiano, por exemplo, Tomás da Bolandeira, homem culto e poderoso, a quem todos obedecem, apesar de estranharem seus modos. Não obstante essa visão episódica, por ignorar outros aspectos relevantes para uma melhor caracterização do homem nordestino, ainda assim é válida para um leitor em construção, aprendendo não apenas a ter seus direitos e sensações validados, mas também a justificá-los com elementos da própria obra.

> Na minha opinião sim, porque no sertão praticamente, todas as famílias que vivem nele têm os mesmos pensamentos de viver a vida, ou seja, sempre obedecendo alguém superior, já em uma cidade no sul não, pois em uma cidade civilizada existem muitas pessoas tendo cada uma delas uma maneira de seguir a vida, então com as opiniões diferentes que Fabiano irá ouvir, ele tirará a sua própria e colocará em prática. (3º D – Nº 6)

Tão recorrente quanto aquela imagem incompleta do sertanejo foi a opção de um futuro diferente para as crianças – não para os pais –, por conta de elas poderem ir à escola, ou por se ter a intenção de colocá-los para estudar. No entanto, como mostra a resposta abaixo, a muitos alunos o texto final ficou apenas em um esboço do pensamento, faltando-lhes explicar que coisas difíceis e necessárias seriam essas que elas tinham de aprender para não persistirem na bolandeira a girar:

> Para Sinha Vitória e Fabiano a vida bolandeira não acabaria, mas para as crianças sim, porque o que Sinha Vitória e Fabiano queriam era ir a cidade e também que os filhos estudassem em uma escola e aprendessem coisas difíceis. (3º D – Nº 24)

Destaca-se, por fim, um aluno que acredita na mudança de vida dessas personagens, por elas estarem quebrando os padrões que as encarceravam, devendo, mesmo, ter força de vontade para superar o que vier pela frente. Mas, o que chamou a atenção foi a ressalva final, de que toda essa vontade, essa empolgação pelo novo só se concretizará se aprenderem a se valorizar enquanto seres humanos, diferenciando-se dos bichos com que conviviam e se misturavam. Eis uma visão otimista, porém crítica.

> De certa forma, porque indo para a cidade eles estarão quebrando padrões, estão vivendo algo totalmente diferente de tudo que já vieram até o exato momento, mas para acabar com essa vida bolandeira de fato, eles precisam ter força de vontade, realmente querer isso. Pelo trecho retratado parece que eles querem mesmo mudar de vida, e estão empolgados com isso, porém precisam passar a se valorizar como seres humanos e agir com tais, não mais como animais irracionais. (3º F – Nº 41)

Pouquíssimos alunos adotaram uma terceira via, em que não se poderia dizer com certeza o que aconteceria no destino das personagens, uns por conta de estarem muito presos aos direitos do texto[86], outros por não conseguirem, talvez, explicitar a real ideia de que eles estariam condenados à vida bolandeira, deixando esta visão implícita em seu texto.

> Acredito que não é possível saber se a vida bolandeira acaba ou continua. Pois não sabemos o que acontece quando eles chegam a cidade apenas sabemos que será diferente do início do livro onde eles não tinham sonhos, agora eles têm a esperança de melhorar. (3º A – Nº 7)

> Lendo não apenas esse trecho, mas o capítulo inteiro, acho que não podemos ter a certeza que essa vida bolandeira de Fabiano irá chegar ao fim. Eles estão mais uma vez fugindo da seca, como no começo do livro. Eles não têm uma direção certa, nem uma certeza de onde vão como o próprio Fabiano diz 'eles estão a procura de um lugar menos seco para acabar a vida'.(3º A – Nº 34)

Na primeira resposta, percebe-se a indecisão aparentemente gerada pela obra não contar o que sucedeu a Fabiano e sua família na cidade grande a que se dirigiam, como se

[86] Mesmo demonstrando certa criticidade, como o exemplo selecionado mostra, limitaram-se a repetir os elementos já dados pelo livro, sem projetar virtualmente caminho algum para a obra.

fosse possível aos leitores não antecipar o enredo. Porém, ao comparar o momento inicial ao final do livro, afirma estarem as personagens diferentes do que eram, pois são movidas, naquele instante, por sonhos, que jamais tinham tido.

O segundo inicia sua resposta com um indicativo de dúvida, procurando – para convencer o leitor – salientar que considerou o livro como um todo, não apenas o trecho final reproduzido na questão; entretanto altera a rota de sua justificativa, apresentando elementos que poderiam ser utilizados para se comprovar a não possibilidade de mudança: não ter direção certa, esperar a chegada da morte.

Embora não seja objeto desta dissertação, poder-se-ia, agora, rediscutir o livro, procurando recolher informações, explicações que elucidassem algumas reações dos alunos diante da leitura. Por exemplo, quando compreenderam que o dono da bolandeira explorava os seus empregados, mantendo-os presos à miséria em que estavam e perceberam que seu Tomás era um destes, ficaram desnorteados e chocados, pois Fabiano o tinha em grande consideração.

Outro momento catártico ocorreu quando da morte da cachorra Baleia, levando muitos a chorarem, outros a se revoltarem contra o autor do livro, pela falta de sensibilidade. A despeito de se lembrar a eles sua doença, seu sofrimento, ainda demoraram a se demover de sua forte reação. Por isso, condenar um ser humano a uma existência padecente seria cruel, o que os levaria a responder TALVEZ à pergunta ora em discussão.

Reparou-se que os argumentos utilizados para se legitimar a certeza de que a família conseguiria sair da vida bolandeira foram, a princípio, os mesmos utilizados pelos alunos que responderam NÃO. Embora ambos explorassem o fato dos espaços geográficos serem distintos, os primeiros viam um recomeço nessa distinção; estes, defensores do NÃO, categoricamente afirmaram que seria impossível se adaptarem a um lugar tão diferente, sem nunca tê-lo visto antes, sem experiência, nem cultura.

> Não, pois eles estão vindo para a cidade grande, espaço onde eles nunca viram antes, sem experiência, sem cultura, uma parte do trecho Fuga diz isso[...] ‘eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia’. Eles mesmo não têm uma expectativa de uma nova vida. (3º A – Nº 5)

Mais, alguns leitores disseram que a vida bolandeira não está no sertão, na caatinga; em verdade, ela está dentro de cada homem que tiver o costume de ser mandado, na falta de

atitudes que lhe permitam – efetivamente – modificar sua vida. É a essência bolandeira do homem, como afirma a última das respostas a seguir:

> Não, eles sempre terão uma vida bolandeira pois, o costume de servir por pouco e ser sempre mandado, mesmo saindo do sertão, ele continuará sem saber agir sem outra pessoa mandar. (3º A – Nº 3)
>
> Acho que a vida bolandeira deles não acabará, pois eles irão para a cidade e vai continuar a mesma coisa, só irá mudar de local, o sertão pela cidade, o dono da fazenda pelo patrão, a terra pelo emprego, eles irão pensar que estará melhorando, mas na verdade vai estar a mesma coisa. (3º F – Nº 1)
>
> A vida bolandeira desta família nunca chegará ao final, pois o que esta família não percebeu que a dificuldade que passam não está na seca nem no local onde estão e sim em suas atitudes, sua vontade de mudar a sua essência, o futuro de todos eles é tornar-se executadores de tarefas. (3º A – Nº 28)

Outro caminho encontrado para o NÂO foi estabelecer relações do livro fosse com a estrutura social em que as personagens estavam encerradas, fosse com a realidade em que o aluno vive, fazendo-o compreender a vida que migrantes nordestinos, fugidos da seca, da vida bolandeira que levam, acabam tendo nas grandes cidades: exploração devido a sua mão-de-obra barata e pouco qualificada.

> Não há solução, nem final feliz, apenas um grande questionamento sobre o futuro dos nordestinos que chegam a cidade grande. Fabiano e Sinha Vitória precisam ter planos para os filhos, mas eles permaneceriam nessa vida bolandeira, onde estão submetidos a viver como vermelhos, como animais, e receber ordens dos amarelos comandados pelos verdes, que comandam o mundo, é como dizem: ‘o mundo é dos mais espertos’, foram adiante apenas, basta interagirem em prol de uma melhoria. (3º E – Nº 6)
>
> Acredito que não, pois na frase "ficariam presos nela" mostra que eles, como muitas outras famílias que vêm do sertão, chegam na cidade e acabam sendo explorados, principalmente por sua mão-de-obra barata, e com o pouco que recebem, ficam obrigados a viverem nela, sem condições de voltarem para seus lugares de origem. (3º D – Nº 9)

Para encerrar a questão, atentar-se-á a uma resposta, que buscou agregar todos os elementos anteriormente apontados, fazendo com que sua argumentação fosse a mais completa possível. Contudo, é de observar que o aluno, ainda que descrente da mudança, considera correta essa fuga, mais apropriada que morrer sem tentar. Haveria de se questionar: tentar para quê, se o final não é melhor? Talvez seja reflexo daquele sentimento de culpa, em condenar esses homens à ignorância, à miséria.

> Na minha opinião a vida bolandeira das personagens não chegaria a um final. **Embora eles estivessem sendo corretos em saírem do espaço** a que estavam submetidos, eles continuarão sendo subordinados pelas pessoas, pois estão acostumados a receberem ordens, têm medo do desconhecido, não quebram padrões e portanto estão acostumados a viverem como escravos. 'Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá". (3º B – Nº 3 – grifo nosso)

4.3. Questão 5 – refletindo sobre as reações que o livro provocou no aluno leitor

Durante a primeira experimentação, percebeu-se que, diante de perguntas como *Você gostou de ler este livro? Você o releria?* alguns alunos tentaram salvaguardar-se, procurando elaborar respostas que não desagradassem de todo ao professor, ainda mais por não saberem como este reagiria diante de categóricos NÃOS a ambas as questões.

Portanto, nesta experimentação, tentou-se evitar esses comportamentos, elaborando-se questões que lhes permitissem livremente opinar, sem medo de serem julgados por suas ideias, por suas impressões. Isto foi fundamental para que aquelas atitudes, ao menos no que tange a questão de nº 5 da atividade, não voltassem a ocorrer.

Quanto ao conteúdo da questão propriamente dita, solicitou-se dos alunos que refletissem sobre as reações que tiveram quando da leitura do livro, como um todo, devendo – obrigatoriamente – apontar um aspecto positivo e um negativo para a obra. Além disso, apresentaram-se outras duas perguntas, das quais deveriam escolher apenas uma, versando sobre qual personagem mais, ou menos, agradara a eles, necessitando argumentar sobre o porquê de suas escolhas.

É preciso que se diga ser esta a parte em que os alunos melhor aproveitamento tiveram – entre 79% e 88% de média – sem que, para se chegar a tal resultado, tenha havido um relaxamento por parte da correção, em virtude de se tratar de opiniões pessoais[87].

Analisar a questão 5f – *Se tivesse de apontar um aspecto positivo E um aspecto negativo do livro, quais seriam estes?*[88] – não foi tarefa das mais difíceis. Certamente a

---

[87] Alguns alunos chegaram mesmo a perguntar, durante a avaliação, como essas questões poderiam ser corrigidas, se as respostas refletiam tão-somente suas impressões. Respondeu-se que o atendimento à questão – apontar aspectos positivo e negativo; escolha de uma personagem apenas; justificativa inclusa – era o critério base para se validar, ou não, o que o aluno viesse a responder. Talvez essa explicitação de critérios tenha favorecido um aproveitamento tão satisfatório. Talvez.

[88] Respondida por 167 alunos, com aproveitamento médio de 79%.

complexidade residia em conseguir agrupar tantas respostas relevantes em um texto único, que fizesse sentido e, mais, que não diminuísse o mérito de reflexões tão pertinentes.

Após várias releituras, decidiu-se por estruturar uma sequência que, de certo modo, alternasse um mesmo aspecto, ora visto como positivo, ora como negativo, tentando-se, assim, costurar a análise, tornando-a coesa e coerente.

Um aspecto pouco citado, mas interessante, foi a relação familiar entre Fabiano, Sinha Vitória, Baleia e os meninos, construída – para os leitores – aos poucos. Porém, enquanto uns viram esse grupo como unido, compartilhando necessidades, sendo algo positivo a se destacar no livro, outros, por sua vez, o enxergaram em seu perfeito oposto: desunido, individualista. É o que se pode ler nas duas primeiras transcrições abaixo, sendo que a primeira não aceita o modo pelo qual os pais tratam as crianças, empurrando-as para a vida bolandeira também.

> Um aspecto positivo é a constituição da família, além das necessidades que passam, ninguém se desintegra da família, começam a estória juntos e se encerram juntos (família, pais e filhos). E um negativo, é a agressividade em que os pais tratam os filhos, construindo filhos iguais aos pais, sem perspectiva de vida. (3º A – Nº 25)

> Aspecto positivo: livro fácil de se entender, o autor usa linguagem clara e direta para passar os acontecimentos. Aspecto negativo: o livro se torna cansativo pelo fato da família ser meio desunida, não ter diálogos e nem ter acontecimentos novos. (3º B – Nº 7)

A segunda resposta introduz a questão da linguagem, muito comentada pelos alunos, ora como muito valorizada, ora como dificultadora da leitura. Para alguns, a linguagem utilizada pelo narrador era clara e direta, possibilitando aos leitores tudo compreender, ou compreender com menos dificuldade. No entanto, como se observa nas respostas a seguir, outros apontam ser essa mesma linguagem contextualizada por demais, fazendo uso de um vocabulário que é estranho, ao menos, aos leitores moradores de uma metrópole como São Paulo, também a leitores não tão experientes[89].

> Positivo: O livro faz com que os leitores fiquem bem atentos aos acontecimentos, já que os seus capítulos não estão organizados em sequência. Negativo: O vocabulário, algumas vezes não entendi a frase por causa de uma das palavras, mesmo tentando deduzi-las através do contexto. (3º B – Nº 13)

[89] Mesmo se se lembrar ser a cidade de São Paulo fruto de uma grande miscigenação, isto não leva necessariamente à incorporação de vocábulos muito próximos a uma realidade com a qual não se convive aqui, como bolandeira, aio, alpercatas.

> O aspecto negativo deve-se ao vocabulário coloquial típico do local, pois muitas das palavras que se encontram no livro eu desconheço, como: espingarda de pederneira, aió e saco de matalotagem, e ficar parando a leitura para procurar os significados dessas, na minha opinião não é produtivo, assim, devido a essas palavras desconhecidas, cada leitor é estimulado a fazer sua interpretação criando seu próprio mapa de leitura, e isso para mim entra como um aspecto positivo. (3º B – Nº 23)

> O livro é muito bom porque dá liberdade do leitor criar as ligações entre os capítulos e juntamente com as personagens estáticas em situações realísticas e conflituosas desperta opiniões sobre as condições e ações que se desenrolam no texto. Porém o vocabulário regional e a linguagem minguada das personagens pode dificultar a criação do espaço e do tempo na imaginação dos leitores menos habituados a ler obras com este grau de complexidade. (3º F – Nº 33)

Outro aspecto muito comentado foi a descontinuidade dos capítulos, sendo alvo de elogios e de reclamações de muitos leitores..

Como mostra a primeira das três respostas anteriores, o aluno percebeu que, ante uma narrativa que não segue a cronologia tão rigidamente, era preciso uma atenção redobrada; outros leitores consideraram esse fluxo interrompido da narrativa como propício para que cada leitor pudesse ter direito a uma leitura, sem desconsiderar os direitos do texto, como o *vocabulário típico do local*, por exemplo.

Para outros, essa mesma descontinuidade foi criticada, por tornar a *compreensão uma lacuna*, deixando a leitura insegura, titubeante. Poder-se-ia imaginar que isto se deva a uma falta de prática, de manejo com a literatura, porém um aluno – da terceira resposta a seguir – desmonta essa hipótese, explicando que a ele, habituado a livros com uma estrutura cronológica linear, a fluidez esperada não aconteceu, obrigando-o a uma segunda leitura.

Antes de se passar ao próximo aspecto, citado por muitos outros leitores, vale a pena atentar para a resposta do primeiro aluno a seguir, que considerou a ausência de diálogos (criticado por alguns alunos, como descrito anteriormente), o uso de exclamações, de onomatopeias como válido, tornando a leitura atraente. Pena foi não ter desenvolvido mais como essa característica valorizava a obra como um todo, contudo vale o registro.

> Positivo: É uma história que não possui muitos diálogos devido a falta de vocabulário das personagens que se expressam basicamente por onomatopeias e exclamações, o que, na minha opinião tornou a leitura mais atrativa. Negativo: Os capítulos possuem a mesma temática mas não obedecem a uma ordem concreta de acontecimentos, não dando uma continuidade exata do que aconteceu no capítulo anterior, podem ser lidos independentes.” (3º B – Nº 3)

> Um aspecto positivo é que a história serve de lição de vida até mesmo para os que têm uma realidade 'diferente', mostrando que tudo é resultado de escolhas que fazemos e só nós mesmos podemos mudar. E um aspecto negativo é que os capítulos não são contínuos, tornando difícil a compreensão da história com a lacuna em branco. (3º B – Nº 37)

> Um aspecto positivo é a realidade que é mostrada no livro, passando ao leitor como vivem a maioria das pessoas que sofrem com a seca e não têm nenhum tipo de instrução. Um aspecto negativo é o modo como o livro foi organizado, apesar de ser algo muito bem elaborado não me agradou a descontinuidade dos capítulos, acabava por não entender muito bem o que estava acontecendo e tinha que fazer uma 2ª leitura, provavelmente pelo costume de ler livros que têm uma continuidade visível no passar de um capítulo a outro. (3º A – Nº 27)

Descrever a realidade do sertanejo como ela é realmente, com todos os obstáculos que a seca lhe impõe, tornou o livro relevante para muitos alunos, que aprenderam que os resultados obtidos ao longo da vida são provenientes das escolhas feitas, escolhas dependentes da realidade em que se vive, e aprenderam também a respeitar aquele mesmo sertanejo, por conta de sua vida bolandeira e sua consequente migração para as grandes metrópoles.

Citando o próximo trecho, o ensino de Literatura pelos direitos do leitor, de acordo com a metodologia desenvolvida, fez com que alunos pouco habituados a ler passassem a ver a obra literária com interesse, não limitado, mais, aos recônditos da sala de aula. O *isso me atrai* do próximo trecho possibilita recuperar (ou adquirir) aquele gosto pela leitura, que às vezes se perde (ou não se tem)[90], mas que o professor pode oferecer desde que saiba construir essa relação, mediando-a, apagando-se quando preciso.

> O aspecto positivo é que o livro retrata a realidade da seca, da forma como ela realmente é ou já foi, e isso me atrai. Um aspecto negativo é que, no final, a história não nos dá uma resposta sobre o futuro dos personagens deixando os leitores com certa curiosidade. O que não achei legal, já que durante a leitura o livro faz com que a gente se envolva tanto na vida dos personagens. (3º A – Nº 13)

> O aspecto **positivo** do livro é que ele retrata bem a vida bolandeira em que Fabiano se encontra, as atitudes dele, e etc. O aspecto **negativo** do livro é a total quebra de expectativa no final, porque no decorrer dos capítulos o leitor vai acompanhando a história com esperança de que no final mude, e isso não acontece. (3º F – Nº 22 – grifo do aluno)

[90] Como lembra Daniel Pennac (1993): por que as crianças que gostam de ouvir estórias depois deixam de ser leitores? O que houve entre um e outro momento?

Mas esse reconhecimento da importância de se retratar a seca como ela é vem acompanhado de uma reclamação também frequente: o final pouco revelador. O fato de não se ter um destino totalmente traçado para essas personagens a quem se acompanhou tão proximamente fez quebrar a expectativa dos leitores, que aguardam um final bem concluído.

Chama a atenção esse queixar-se contra o final aberto, pois os alunos foram eles mesmos capazes de perceber a descontinuidade dos capítulos, o que poderia levá-los a imaginar que assim fosse também ao final. É bem provável, quase certo, que os leitores escolares estejam acostumados a enfrentar estórias que, ao seu término, têm todos os seus conflitos resolvidos, como é frequente no meio cinetelevisivo a que têm acesso, negando na ficção essa realidade – que tão bem comentaram – do sertanejo que bolandeia, até se dirigir aos grandes centros, e que ainda persiste no Brasil do século XXI.

A última resposta selecionada a seguir mostra, no entanto, que alguns alunos perceberam sim a discussão que o livro propõe, contudo, nesta resposta é também curioso a crítica ao modo de narrar adotado pelo livro, que, segundo o aluno, confunde o leitor pouco hábil em perceber as falas dos vários partícipes da estória.

> Um aspecto positivo é que o livro vai além de uma estória no sertão brasileiro, não trazendo respostas, porém questões a serem discutidas ao leitor sobre a "vida bolandeira". Um aspecto negativo é o discurso indireto livre, que algumas vezes confunde o leitor em classificar as falas do narrador com as dos personagens. (3º D – Nº 23)

Finalmente, poder-se-ia elaborar um quadro-síntese com os aspectos mais apontados nesta questão, dispostos em ordem decrescente de número de citações:

POSITIVO		NEGATIVO	
1.	Seca como ela é - realidade	A.	Vocabulário contextualizado demais
2.	Cada leitor, cada leitura	B.	Descontinuidade dos capítulos
3.	Descontinuidade dos capítulos	C.	Sem resposta, contrariando a expectativa do leitor
4.	Linguagem clara e direta	D.	Agressividade para com os filhos
5.	Lição de vida: escolhas levam a resultados	E.	Desunião da família
6.	Família unida	F.	Discurso indireto livre
7.	Ausência de linguagem		

As próximas duas questões lidavam sobre o mesmo tema – a reação dos leitores às personagens do livro – apenas diferenciando-se entre a que mais (escolhida por 110 alunos) ou a que menos os agradara (50 alunos respondendo). Curioso notar que o aproveitamento de respostas satisfatórias foi aproximadamente igual: os primeiros obtiveram 87% em média, os segundos 88%.

Outra semelhança entre as duas questões e o resultado que elas apresentam, foi o equilíbrio observado, sempre, entre duas personagens, fosse Baleia e Fabiano, para as que mais agradaram, fosse Fabiano e Sinha Vitória, entre as que menos, com ligeira vantagem para os primeiros de cada dupla.

A cachorra Baleia, cujo capítulo – segundo o autor Graciliano Ramos – foi o primeiro a ser escrito, chamou a atenção dos leitores por suas atitudes, ora consideradas nobres, as ideais em todo ser humano, ora representativas do animal que é, irracional, porém consciente da sua condição. Para uns, a cachorra tem um senso de família, de justiça e solidariedade, pouco encontrado nas demais personagens: mesmo na hora da morte, ainda pondera se é apropriado morder o dono, a mão que sempre a alimentara, ou se não deveria, antes, tanger as cabras, sua obrigação dentro daquele núcleo. Para outros, essa mesma lealdade a aproxima dos leitores, do comportamento que pensam ter no dia a dia para com os demais. Ainda uma terceira posição remetia aos alunos que não a viam se sobressaindo por suas grandes qualidades, mas, sim, por ser um cão que age como tal, diferenciando-se das demais personagens, incapazes de compreender sua condição[91].

> A personagem Baleia foi a que mais me agradou, por ter tido atitudes nobres. No capítulo 'Mudança', Baleia caça um preá e divide com os demais: Fabiano e família. Ela não agiu por instinto e sim como se fosse racional. Baleia é o ideal de como deveria ser o homem em sociedade, mais justo, mais humano e menos egoísta. (3º A – Nº 11)
>
> Quem mais me agradou foi a cachorra Baleia, primeiro por ter um nome irônico: uma baleia na seca nordestina; segundo por ser tão consciente de tudo sem julgar seus donos, apresenta claramente características leais. É a que mais se aproxima da minha realidade. (3º C – Nº 27)
>
> A cachorra Baleia, pois é a única que tem consciência e seus modos de animal, diferente dos outros que se comportam como tal, sendo que não são. (3º F – Nº 29)

[91] Uma cena muito citada foi a cachorra ter tentado animar o menino mais velho, que apanhara da mãe, mas acaba se cansando por este não entender como as relações são construídas, nem decodificar os indícios de cada situação, desse modo se esgueirando para não ser mais importunada.

Fabiano foi, por outro lado, a personagem que mais polarizou os leitores: ora considerado exemplar, em todos os sentidos, visto não só como um homem que busca respostas, ainda que não tenha instrução, ora como covarde, acomodado, que pouco ou nada faz para transformar sua situação.

> Fabiano, pois mostra uma pessoa sem instrução, procurando respostas para perguntas da vida. (3º E – Nº 10)
>
> A personagem do livro que mais me desagradou foi Fabiano, por estar limitado apenas a sobreviver. É um indivíduo sem ambições e que menos questiona seu valor na sociedade, deixando ser explorado no trabalho e na moral. Além de estar sempre a espera de um milagre divino. (3º E – Nº 26)
>
> Fabiano, pois ele é um covarde que não toma uma atitude para tirar sua família da bolandeira, e, no último capítulo quando está começando a mudar, logo se imagina acabando-se junto com Sinha Vitória e se abala, com medo de como vai ser sua nova vida. (3º E – Nº 29)
>
> Quem mais me **desagradou** foi Fabiano, pelas atitudes, e pensamentos pequenos em relação ao mundo. Claro que ele não teve conhecimento, mas poderia ser mais corajoso. (3º F – Nº 22 – grifo do autor)

Esses mesmos aspectos negativos, no entanto, foram utilizados por um aluno, para justificar a escolha de Fabiano como a personagem que mais o agradara, por esse representar o não exemplo, a antítese do que o leitor gostaria de ser, auxiliando-o a analisar e a compreender as pessoas ao seu redor, permitindo-lhe construir uma identidade para si, como já alertara Jouve: “Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2004, p.105).

> Fabiano, pois o uso como exemplo do que não se deve, suas ações e práticas também me auxiliam a ver quais pessoas estão ao meu redor. (3º E – Nº 27)

Apesar de na questão 3a ter sido apontada como a personagem mais consciente do processo por que estavam passando, Sinha Vitória foi considerada a personagem que menos agradou por muitos alunos, dicotomia essa que apenas valoriza a experimentação realizada: identificar-se, ou não, com certa personagem não equivale, no ensino de literatura pelos direitos do leitor, a desconsiderar o que realmente o texto traz em si, o dito do texto e suas pistas. Portanto, embora a personagem pareça ter ou tomar consciência de sua vida no último capítulo, isto não impede de ter causado desconforto nos leitores com suas ações pregressas.

Sinha Vitória foi considerada hipócrita por certos alunos, que não aceitam sua tentativa de se assemelhar à sociedade enculturada da qual não faz parte, como em usar sapatos de salto, andando como papagaio, sem perceber que isto é vazio de significado, pior, expõe-na ainda mais enquanto matuta que é. Mais, a grande maioria a considerou alienada, por querer ter uma cama, desconsiderando-se o fato de que estão sempre migrando, mal carregando os filhos junto ao próprio corpo, sem condições de transportá-la consigo. Este sentimento de indignação para com a personagem é reiterado pelo fato de ela não perceber que lhes falta bem mais que a cama, símbolo de uma vida estável que nunca tiveram.

> Sinhá Vitória, que é a maior hipócrita, e no capítulo 'Festa' mesmo sendo uma desgraçada ela pensa que com uma cama, todos os problemas serão resolvidos. (3º F – Nº 6)
>
> Sinha Vitória, pois ela é muito alienada, em um dos capítulos ela fala algo como 'para eu ser feliz só falta a cama de couro', a vida deles está péssima e ela precisa <u>só</u> de uma cama? (3º F – Nº 10 – destaque do aluno)

Por fim, seria meritório atentar para duas respostas, uma para a personagem que mais agradou o leitor, outra que menos o agradou. A primeira escolhe o menino mais velho, em razão de sua curiosidade, uma vez que, segundo o leitor, traz a esperança de que essa realidade possa vir a se modificar. Ainda que seus pais envelheçam a cada dia com a labuta sertaneja, a bolandeira de suas vidas pode parar se não aceitarem mais o destino a que pensam ter sido condenados: os excomungados.

> A personagem que mais me agradou foi o menino mais velho que foi o primeiro a exigir respostas mais completas e lógicas para preencher as lacunas de dúvida, o que despertou em mim esperança. (3º F – Nº 33)

A segunda resposta por perceber que seu Tomás da bolandeira representa o interesse próprio em primeiro lugar, sobrepujando-se a qualquer outra necessidade, principalmente daquela família que confiava tanto nele. Essa resposta, de certa forma, recupera a comoção e a revolta observada em aula quando da percepção de quem era essa personagem[92].

> "Seu Tomás me desagradou, pois ele representa as pessoas que se aproveitam de outras, que conhecem a realidade e não colaboram para mudá-la." (3º B – Nº 37)

[92] Como explicado anteriormente.

4.4. Questão 6 – refletindo sobre os conceitos construídos em aula

A última parte da atividade individual dissertativa tinha por objetivo verificar se os alunos leitores da 3ª série do Ensino Médio conseguiam relacionar a leitura do livro *Vidas Secas* a três conceitos – próprios da aula de Português – trabalhados em aula, a saber: o de obra literária; o de literatura modernista; o de clássico literário[93].

Permitiu-se aos alunos que, dentre esses três conceitos, escolhessem duas questões, devendo, também, justificar suas respostas com elementos do próprio livro, a fim de que sua argumentação, se não atingisse a perfeição, fosse a mais elaborada possível, permitindo-se, a essa análise, verificar domínio, ainda que incompleto, caso o fosse, dos conceitos, ou não.

Observa-se, mediante o número de alunos que escolheu responder a cada subitem[94], que o conceito de obra literária, ainda é pouco dominado, levando-se a concluir que o ensino de Literatura, ao longo dos três anos de Ensino Médio, principalmente, do modo como se tem realizado, não torna o aluno seguro, nem ciente do que seja Literatura, mantendo-o, talvez, em um posicionamento vítima demais, ao menos, em relação ao texto literário. Por conseguinte, esse desconhecimento se reflete na participação desses alunos na comunidade interpretativa (em que se pressupõe inseri-los), a de leitores críticos de Literatura, tornando-os dependentes demais dos julgamentos estéticos do professor, dos manuais, de qualquer fonte que lhes pareça mais confiável.

Desta forma, não é de estranhar que poucos alunos tenham escolhido esse item, nem que todas as respostas às outras questões tenham sido convergentes a SIM, nem que a média de aproveitamento obtido seja o mais baixo da atividade, incluindo-se aí até as questões referentes aos direitos do texto: 22%, 37% e 51%, respectivamente.

Como essa experimentação não buscou saber com quais conhecimentos prévios os alunos trabalhavam em relação àqueles três conceitos, não se pode, porém, afirmar que não se contribuiu para que o domínio deles tenha, ou não, aumentado após o processo como um todo. Provavelmente, em uma próxima vez, recolher-se-ão esses dados para posterior comparação e, também, replanejamento da ação.

---

[93] Tendo-se por princípio que a lista de livros cuja leitura obrigatória é solicitada pela FUVEST/UNICAMP insere-se dentro de uma concepção de clássico literário, na acepção discutida por Italo Calvino, in *Por que ler os clássicos*, por indicar obras "que nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para dizer"

[94] 46 alunos tentaram responder se *Vidas Secas* é um exemplo de obra literária; 117 alunos se é um exemplo de literatura modernista; 142 se o livro deveria permanecer na lista de livros FUVEST / Unicamp.

Mas, pode-se aventar que, pelo menos, o conceito de obra literária era de pouco conhecimento dos alunos, pois, durante a leitura do livro, uma aluna, observando um cartaz-lembrete[95] afixado em sala, solicitou do professor que lhe explicasse se aquelas dicas de como reconhecer se um texto é boa Literatura, ou não, estavam corretas. Seguiu-se à demanda, uma explicação dos procedimentos adotados para a elaboração daquele material, perguntando-se à aluna se concordava, ou não, com o que estava ali destacado.

Das quatro informações elencadas – 1) ser Arte, utilizando a língua diferentemente do dia a dia; 2) pressupor a participação ativa do leitor na construção do seu sentido; 3) ser verossímil; 4) proporcionar prazer ao leitor –, a aluna afirmou reconhecer a participação do leitor, naquele momento, como relevante, pela prática que se desenvolvia em aula, mas que, quanto às demais, ela ainda precisava refletir.

Acompanhando esse diálogo, o grupo-série em questão (o 3ºB) também ficou de rever suas anotações sobre o assunto, para que, depois, se pudesse retomar o debate. Porém, devido às atividades extras anteriormente apontadas (eleição do Grêmio Estudantil, avaliação institucional), não se retornou a essa dúvida, impedindo-se de se aprofundar esse conceito. Por isto a hipótese pode ser válida, mas não comprovada ainda.

Quanto às respostas obtidas à questão 6i – *Considera este livro exemplo de obra literária?* – ora utilizavam aqueles conceitos expostos no quadro-síntese, sem explicá-los como ocorriam no livro em debate, ora eram mais elaboradas, mas sem justificar, nem explicar tanto como se comprovavam suas afirmações, o que pode ser mais bem observado nas que se selecionaram a seguir:

> Considero sim, pois tem características de obras literárias: diverte o leitor, o faz interagir, há a verossimilhança e o sentido figurado das palavras. (3º B – Nº 3)
>
> Considero obra literária exemplar, pois usa a palavra como instrumento de modificação social, que provoca emoção e incita transformação dos pensamentos. (3º C – Nº 3)

A primeira, de um aluno do 3°B, em que a discussão sobre o conceito de Literatura aconteceu, limitou-se a reproduzir, com suas palavras, as informações lidas anteriormente, sem demonstrar muita reflexão. A segunda, por sua vez, fundamenta-se no trabalho mais

[95] A sala de aula, nesta unidade escolar, é uma sala-ambiente de aprendizagem, fazendo com que os alunos possam se mover entre os diversos espaços de aprendizagem. Durante uma aula para o 9º ano (antiga 8ª série do Ensino Fundamental II), os alunos construíram um painel-síntese, que, posteriormente, foi afixado ao mural, sobre as características de um texto literário, segundo o que tinham aprendido, pesquisado, percebido. Foi este cartaz-síntese a que a aluna se referiu.

elaborado com a palavra, sendo considerada como ferramenta artística, mas, sem apresentar exemplos do livro que pudessem corroborar com tal justificativa.

Quanto à questão 6j – *Considera este livro exemplo de literatura modernista?* –, todos consideraram *Vidas Secas* um exemplo de Literatura Modernista, as respostas analisadas e selecionadas indicam um domínio maior do conceito, permitindo-se, até, justificar-se com muitos vieses a questão.

É preciso dizer que, durante o processo de seleção de respostas relevantes, descartaram-se as poucas respostas que utilizaram a lista de conteúdos a ser estudados ao longo do ano[96], como justificativas para suas afirmações. Essa decisão foi tomada, quando da devolução das atividades, quando os alunos justificaram tal procedimento por não quererem deixar questões em branco; sequer se tratava de uma escolha consciente, nem de uma estratégia de solução de problemas.

Leia-se a primeira das eleitas:

> Sim, pois traz uma linguagem coloquial, um enredo que é voltado à realidade local trazendo personagens reais, escrito em uma linguagem simples, porém cheia de metáforas mostrando quebra de padrões de livros do gênero com um tema diversificado para a época que foi publicada. (3º D – Nº 23)

A partir do trecho acima, percebe-se que o aluno empregou as definições construídas de romance regionalista, como forma de comprovação. Segundo ele, a obra trazia um linguajar coloquial e um enredo voltado à realidade local, diferenciando-se das demais obras ditas regionalistas. O senão é não ter feito uso, em momento algum, do termo *regionalista* construído em sala de aula, o que permitiria a sua argumentação ser mais bem elaborada.

Outros alunos, contudo, aprenderam a utilizar o vocabulário específico de Literatura com que se trabalhou, partindo-se ora do conceito maior, ora de exemplos do livro, sintetizando, a sua maneira, o discutido ao longo da leitura, justificando-se, dessa forma, suas respostas SIM à questão:

> Sim, pois quebra padrões, com seus capítulos autônomos que podem ser lidos aleatoriamente; linguagem coloquial, típico do sertão, identidade e alteridade do Fabiano e a catinga, e massificação, pois se aplica a muitas pessoas. (3º F – Nº 6)

[96] Tendo por base o caderno do aluno, volume 2, da 3ª série do Ensino Médio; material este distribuído a cada um dos alunos da Rede Pública Estadual, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

> Este livro é exemplo de literatura modernista por apresentar capítulos independentes, as situações importantes (e verossimilhantes), personagens fora do 'mundo fashion' e estáticas, uso de vocabulário coloquial e ambientação facilmente massificável. (3º F – Nº 33)

É notável a presença, cada vez mais recorrente, de termos mais próprios à análise literária, encontrados nas atividades que encerraram esta experimentação, fator que passara meio despercebido na primeira; por isso foi um dos itens estimulados por ocasião do planejamento desta segunda experimentação. Reforçam essa percepção os dois próximos exemplos, que escolheram outro caminho: um relaciona os direitos do texto aos do leitor; outra se envereda por outra concepção de Arte.

> Este livro é um exemplo de literatura modernista, pois possui um vocabulário coloquial, quebra de padrões, no momento em que mostra a cachorra pensando, e também tem a quebra de expectativas, no momento em que todo mundo pensa que eles iriam continuar com aquela vida bolandeira, eles fogem do sertão para tentarem uma vida melhor. (3º E – Nº 6)

> Sim, pois apresenta quebra de padrão e as principais características do modernismo como: não tem leitura correta, não tem texto pronto, não tem certeza a se descobrir e não há canibalismo. (3º E – Nº 25)

O primeiro aluno utiliza parte das características anteriormente apontadas – *vocabulário coloquial, quebra de padrões* – agregando-as às impressões causadas no leitor – *todo mundo pensa que eles iriam continuar* –, mostrando que o ensino de literatura, pelos direitos do leitor, pode levar à compreensão do que seja Literatura, sem desrespeitar o que o texto traz em si.

O segundo, por outro lado, talvez não tivesse sua resposta considerada válida, dentro do que se encontra, usualmente, nos manuais didáticos. Ao escolher pela não finitude da obra em si mesma, permitindo a ela ter significação múltipla, sem um mapa pronto a se seguir. Todavia, mesmo divergindo da maioria das respostas encontradas, considerou-se aquela resposta relevante, por reiterar um dos conceitos-base com os quais se elaborou esta experimentação: ser o texto um objeto em construção.

A última questão da atividade – 6k[97] – solicitava ao aluno que refletisse sobre a inclusão de *Vidas Secas* em uma lista de leituras obrigatórias, cobrada de outros jovens,

[97] O enunciado da questão era: Este livro faz parte da lista de livros obrigatórios do vestibular FUVEST. Acha que ele deveria permanecer em tal lista? Ou seja, ser recomendada a sua leitura a outros jovens como você?

concluintes de Ensino Médio, como ele, quando da intenção de se prestar um vestibular, como o da FUVEST.

Diferentemente da primeira experimentação, em que leitores foram contra a presença de *A Cidade e as Serras* na lista, ou contra a existência de uma lista de leituras a se cumprir, aqui, todos os 142 alunos que escolheram esse item (para responder) disseram SIM à recomendação da obra como leitura recomendada, embora fizessem uso de argumentos variados para justificar a mesma opinião.

Um único aluno adotou um posicionamento, diga-se, frágil, em sua lógica. A partir da consideração de se tratar de uma obra de Graciliano Ramos, o qual é considerado um grande autor, logo a obra é de valor, devendo ser lida. Tal resposta beira a tautologia, pois, para ele, se alguns livros são canônicos, seus autores também o são, sendo a relação inversa, então, tão verdadeira quanto.

> Sim, acho que deveria permanecer, por que Graciliano Ramos é um grande autor e suas obras são de muito valor. Eu gostei do livro, e acredito que quem ler, irá gostar também. (3º F – Nº 22)

Entretanto, aparentando perceber a enrascada em que se enfiara, o mesmo aluno introduz, sem exemplificar, ter gostado da leitura da obra escolhida, acreditando que outros também gostarão. Pode ser que uma discussão posterior levasse o aluno a reformular sua resposta, compreendendo a fragilidade de sua argumentação.

Outros alunos, como o do trecho a seguir, tentaram mesclar o fato de ser uma obra modernista aos pensamentos que ela provocou, levando-os a refletir sobre suas vidas, o que, segundo eles, deveria contribuir para o crescimento de outros jovens também.

> Sim, porque além de ser um forte exemplo de literatura modernista, foi um dos livros que despertou em mim, pensamentos críticos, a respeito da sociedade em que estamos inseridos e a vida bolandeira na qual às vezes caímos, e assim como eu, seria bom para o crescimento de outros jovens, terem contato com o mesmo, para serem levados a pensar, se querem continuar sendo os vermelhos, os amarelos ou se podem se tornar os verdes. (3º E – Nº 6)

Alguns não se contentaram em validar a experiência para outrem, mas, torná-la mais prática, na falta de um termo mais adequado. Dessa maneira, não hipergeneralizaram, dizendo tratar-se de uma leitura útil à vida: restringiram essa possível utilidade, validando-a apenas

para aquele que fosse leitor crítico, consciente da realidade em que vive, principalmente quanto aos problemas sociais que nela encontra.

> Sim, pois é importante que jovens leiam um livro desse tipo porque mesmo ouvindo falar, ler um romance baseados em fatos reais sobre um assunto ignorado, muitas vezes faz com que jovens tomam uma verdadeira consciência sobre esses problemas sociais. (3º F – Nº 6)

Algumas das respostas também trataram da importância do tema – migração da família – mas se preocuparam em destacar a expectativa primeira que tinham da obra e como esta foi apreendida após a leitura, priorizando o efeito do livro no leitor, mostrando que, a priori, leitores perdem oportunidades de conhecimento devido a títulos que não atraem tanto a atenção. Daí ser fundamental a ação do professor mediador para que, por meio de intervenções focadas, estabeleça o contato entre o aluno e o objeto-texto, para que aquele momento de aprendizagem que quase se perdera seja resgatado e vivenciado.

> Sim. Porque no momento em que olhei o título eu achei que não iria gostar desse livro. Após lê-lo e meditar ele mostrou ter muito significado, pois esse livro mostrou como as pessoas vivem no sertão e, porque muitas têm o desejo de ir para uma cidade grande. Querem ter a oportunidade de uma vida melhor. (3º D – Nº 33)

Para terminar a análise da segunda experimentação, gostar-se-ia de ressaltar a resposta que melhor ilustraria o conceito de *retorno a si*, de Jouve (2004), e o porquê deste ser relevante para a inclusão de uma obra literária canônica em uma lista de leituras obrigatórias:

> Sim, pois eles poderiam reconstruir esse mapa como eu também reconstruí, poderão refletir sobre a vida bolandeira e sair dela, como eu estou saindo também, não enxergava que tinha minha seca, minha chuva, mas voltava a ser seca novamente dessa forma não apresentava o conteúdo e nem utilizava meu potencial. Talvez eles possam enxergar isso também e realmente possam não ser temerosos e realmente fugir, assim representando seu verdadeiro papel na sociedade, não só esse, mas como outros livros de ideias parecidas possam ser obrigatórios. (3º E – Nº 27)

Na resposta acima transcrita, o aluno, primeiro, explica o seu processo de compreensão do livro, percebendo o que – em sua vida – funcionava como seca, como chuva, em sua vida bolandeira, a qual resolve por fim – *como eu estou saindo também*. Em seguida, descentra-se, pensa em que outros podem aprender com a leitura – *e realmente possam não*

ser temerosos – para, ao final, relacionar toda a aprendizagem à leitura de outros livros, que, se assim forem tão vivos, devem ser obrigatórios.

Pensa-se que, com a leitura contínua de respostas como estas, os direitos do leitor, quando trabalhados de acordo, ou seja, dentro de critérios objetivos e bem estabelecidos, permite ao aluno desenvolver-se enquanto leitor crítico que pode vir a ser.

V. Considerações finais

A constatação de que apenas 20% dos alunos de Ensino Médio têm diminuto interesse pela leitura de gêneros literários, segundo pesquisa realizada por Cereja, para seu doutorado (2004), e de que os resultados apresentados por avaliações SAEB/INEP e PISA, quanto à escala de proficiência de leitura foram pouco satisfatórios, aliada à experiência enquanto professor da rede pública estadual de ensino, fizeram com que esta dissertação buscasse elaborar e colocar em prática uma alternativa metodológica para que o ensino de literatura pudesse, ao menos, formar leitores literários autônomos críticos[98].

Uma das premissas de que partiu esse estudo se assentou no fato, tantas vezes denunciado pelas mais diferentes instâncias (imprensa, pesquisas acadêmicas, relatos de professores, relatórios de estagiário...), de que o professor especialista não tem conseguido modificar a prática leitora de seus alunos, de forma que estes, ao final da escolarização básica, possam se sentir capazes de continuar construindo seu percurso leitor por conta própria, independentes da mediação de um adulto, professor ou não. Nossa preocupação então foi apresentar alternativas metodológicas que pudessem ajudar a reverter essa situação.

Fosse por fetichizar o produto do trabalho científico, sentindo-se obrigado a adotar toda nova teoria, por essa ser o paradigma da vez, fosse por ansiar por modelos acabados, prontos para utilização em sala de aula, como defende Geraldi (1997), o professor de literatura tem sido frequentemente mais "capataz da aprendizagem" que mediador de conhecimento, limitando-se a apresentar os estímulos que foram previamente selecionados aos alunos (seja pelos manuais didáticos, seja pelas propostas curriculares oficiais), cumprindo à regra o determinado extraclasse, quanto ao tempo de contato com cada estímulo, à correção comparativa de respostas (do aluno *versus* o manual didático), à aplicação de atividades-padrão, não lhe sobrando tempo para rever sua prática, nem para desenvolver junto a seus alunos um interesse pela leitura literária. Logo, confirmam-se aqueles dados estatísticos iniciais e se faz premente modificar essa realidade.

Para tanto, primeiro, resgatou-se o caráter humanizador da literatura, tal qual proposto por Antonio Candido (1995), a fim de que "a literatura desenvolva em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante", sendo humanização compreendida pelo 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*

[98] Em conformidade com o que propõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, de 2006, que nos serviram de parâmetro para repensar o ensino de literatura.

> *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. (CANDIDO, 1995, p. 249).*

Além disso, diferente das disciplinas das ciências exatas, que usualmente se baseiam em uma relação mais direta entre teoria e prática, a aprendizagem de literatura promoveria o desenvolvimento da autonomia crítica para que o próprio leitor soubesse fazer as suas escolhas, sabendo que o aprendido do texto literário não é um todo absoluto, mas que o mesmo texto pode, quando relido, significar uma nova experiência estética, pode reservar, em outras situações, em outra etapa da vida, ou mesmo numa releitura imediata, novas idéias, novas percepções e novas descobertas.

Como a ideia de intervenção está presente ao longo deste trabalho, pensou-se em ações que levassem a um "processo de trocas contínuo", que estimulasse os alunos a compartilhar suas leituras, suas opiniões, resgatando a dimensão social que a Literatura tem. Mesmo sendo nossa perspectiva uma prática escolar, não há como não ver que ela forma para a vida e não para o cumprimento de tarefas apenas. No entanto, para que esse processo pudesse ser eficaz, era preciso que a transposição das teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, fundamentos do construtivismo sociointeracionista que norteiam a educação brasileira nas últimas décadas, não fosse feita de um modo reducionista para a prática pedagógica, em que a essência daquelas fosse reduzida. Aproveitou-se para ampliá-las, primeiro, com o estudo da teoria de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein, que descreve a relação do mediador para com o mediado como intencional e recíproca, ao se interpor entre o estímulo e o mediado, entre o mediado e a resposta, para que a aprendizagem seja sempre eficaz. A isso se combinou a leitura do artigo de Catherine Tauveron (2004), *Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável*, do qual se apreendeu a necessidade de valorizar a participação do aluno leitor na construção dos significados do texto literário, sem, para isso, se perder de vista os direitos do próprio texto.

Por conseguinte, sob tais perspectivas teóricas, as experimentações se estruturaram com o foco no aluno, de modo que sua participação fosse a mais efetiva possível. Partiu-se da ação leitora à reflexão sobre o lido, por meio ora de momentos individuais, ora coletivos: explicitou-se aos alunos uma sistematização para a experimentação, seguindo-se, primeiro, a sequência original dos capítulos dos livros escolhidos para leitura, sempre se retomando o debatido anteriormente, concluindo-se o processo com uma atividade dissertativa individual. Mais, a proposição de Piaget, de fazer os alunos lidarem com situações desequilibradoras,

ficaria concretizada na leitura integral do livro em sala de aula, pois, pouco acostumados a essa estratégia, os alunos teriam de respeitar os diferentes ritmos de leitura e aprender a partilhar suas impressões sem medo de repreensão, nem de censura. Também se atenderia à ideia vygotskiana de se debater e de se reconstruir certos valores socioculturais, por isso escolhendo-se, por exemplo, obras da lista de leituras obrigatórias de dois dos mais importantes e concorridos concursos vestibulares do país, de modo a verificar seu impacto na formação de jovens leitores prestes a ingressar no ensino superior.

Assim, buscava-se valorizar a relação professor/mediador–aluno, utilizando-se a literatura tanto como instrumento de mediação – identificando e corrigindo as funções cognitivas pouco desenvolvidas do aluno que porventura se percebessem –, quanto como mediadora simbólica de transmissão cultural, possibilitando ao mesmo aluno ver-se enquanto partícipe ativo do grupo social do qual faz parte. Por conseguinte, o leitor escolar teria a oportunidade de aprender não apenas conteúdos, mas de desenvolver um modo de ler que o ajudaria na proficuidade dos raciocínios, capaz de levá-lo a compreender que não precisa submeter-se inteiramente à leitura proposta pelo professor nem pelo livro didático, mas que pode levar em consideração também a sua própria, ou seja, deixar de ser um mero receptor passivo.

Embora essa alternativa metodológica fosse, de início, resultado de um esforço em se transpor a teoria de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein, oriunda da Psicologia da Aprendizagem para a prática pedagógica de sala de aula, acabou se mostrando, ao final, uma contribuição não só para o ensino de literatura como pelo ensino por meio da literatura, pois permite ao aluno realizar operações mentais mais complexas, tais como o uso de pensamento hipotético, de análise, de comparações e de categorizações.

Esse movimento de aproximação entre esses dois campos do conhecimento só foi possível, todavia, com a compreensão de que a mediação observa três critérios universais: o de intencionalidade e reciprocidade, o de transcendência e o de significado. O primeiro por revelar aos partícipes o porquê de estarem nesse processo juntos e a certeza de que a modificação provocada em um reflete no outro, sendo ambos fundamentais para que o processo aconteça. O segundo por não se limitar ao contexto concreto ou das necessidades imediatas do indivíduo, buscando-se construir princípios generalizantes e/ou objetivos que não se limitassem ao aqui-agora da situação (TZURIEL, 2000). O último sendo um momento “essencial na aquisição de instrumentos psicológicos porque os instrumentos simbólicos

somente obtêm seu significado das convenções culturais que os engendraram" (KOZULIN, 2000, p.106 – tradução nossa)[99].

Acrescentaram-se aos conhecimentos trazidos da Psicologia da Aprendizagem as ideias de alguns autores franceses que "têm enfatizado a necessidade de implicação do sujeito leitor na obra" (REZENDE, 2009), para que esse aluno leitor compreendesse que o significado da leitura de um texto não foi posto a priori, sendo revelado a cada debate, a cada releitura. Por isso, a *caminhada interpretativa* (GERALDI, 1997) que coube a cada leitor trilhar não foi totalmente livre, visto que, por diferentes meios – ora o aspecto visual, a organização textual, etc. –, o texto balizava e orientava a construção daquele sentido que o leitor construiria, fazendo-o respeitar os *direitos do texto* – a que se refere Catherine Tauveron (2004).

Também, caberia ao professor levar o aluno a compreender ter realizado "a sua leitura possível" (GERALDI, 1997), recuperar o modo como sua leitura se deu, ou seja, como ele compreendeu o texto, a partir das "pistas" que lhe eram fornecidas, que variáveis ("sociais, culturais, linguísticas") foram por ele acionadas durante a sua leitura, como lidou com leituras divergentes da sua, para, ao final, se produzir um sentido sobre o que se leu, sem que este fosse único.

Procurou-se, ainda, não cometer uma falha pedagógica que, segundo Catherine Tauveron, usualmente ocorre quando da leitura de textos, literários ou não, em aula: a confusão "abusiva" dos direitos do texto com os direitos que o professor e os manuais didáticos se dão. Logo, ao reger a interação leitor–texto, atentar-se-ia para que não fossem apresentadas questões que tão-somente reforçassem o que o professor concluíra previamente do texto, não se desconsiderassem os pensamentos divergentes que surgissem, nem se selecionassem apenas trechos que fossem simples de se explicar e de se entender, cujo objetivo tem sido o de não provocar desequilíbrios na dinâmica da aula. Ao contrário: permitir que os alunos trouxessem suas dúvidas, suas impressões, sempre a partir do texto lido, atenderia não só à decisão de centrar a aula nesses partícipes, mas também nos critérios universais de mediação – reciprocidade e significado – essenciais para o sucesso das experimentações.

A estratégia que se construiu, então, procuraria oportunizar ao aluno leitor o direito a expor suas opiniões, considerando as duas esferas mediadoras da relação leitor–texto: a dos

---

[99] "Mediación de significados – es un momento esencial en la adquisición de instrumentos psicológicos porque los instrumentos simbólicos sólo obtienen su significado de los convencionalismos culturales que los engendraron". (KOZULIN, 2000, p.106)

componentes afetivos e a dos cognitivos. Para a primeira, não se limitou a leitura a um ato técnico apenas, mas, sim, ato social e cultural que é, permitiu que todos participassem ativamente, sem qualquer reprimenda fosse quanto ao modo (ritmo, tom de voz) com que cada um lia o texto (quando se punham voluntários à leitura em voz alta), fosse pelo inusitado da reação provocada (como chorar diante da morte da cachorra Baleia, em *Vidas Secas*). Quanto à segunda esfera, ainda que se tenham estruturado as experimentações sem identificar nem classificar os conhecimentos que os alunos tinham das obras ou do gênero textual escolhido (em ambos os casos, o romance), nem de alguns conceitos envolvidos (obra literária, literatura modernista), essas experimentações tinham por objetivo desenvolver os componentes cognitivos dos alunos envolvidos no processo, permitindo que eles tanto aprendessem o vocabulário específico da análise literária (ao menos, os termos referentes aos elementos da narrativa e suas subdivisões, como tipos de discurso), quanto utilizá-lo eficazmente, comprovando-se o que Luiz Costa Lima (2009) defende em *A praga do beletrismo,* ou seja, que o ensino de literatura deve unir a teoria a sua efetiva operacionalização; do contrário, será como assobiar uma música: um conjunto de sons sem que se saiba que critério foi utilizado para agrupá-los e para dar a eles aquele sentido predeterminado.

Ademais, explicitou-se aos partícipes das experimentações que o exercício desses direitos não levaria o professor a se sentir tentado a "validar divagações singulares, apropriações abusivas" (TAUVERON, 2004, p. 255), somente por terem eles, alunos, simplesmente manifestado uma reação ao texto lido; que era necessário resgatar os direitos do texto anteriormente discutidos – o que não ocorre quando os professores, na ânsia de incluir mais leitores à discussão da sala de aula, quebram o equilíbrio necessário entre os *direitos do texto* e os *do leitor*, ora se valorizando em demasia os primeiros, impedindo que se reaja ao lido, ora os segundos, relegando o objeto em questão a um plano secundário, pouco importando para a troca de impressões que se realiza.

Sob esses parâmetros, o ensino de literatura pelos direitos do leitor seria relevante para a aprendizagem como um todo, pois não se buscaria limitar o modo pelo qual o aluno lê o texto, mas, sim, instrumentalizá-lo com ferramentas para que pudesse tornar-se sujeito leitor, de forma que, ao final de sua escolarização básica, ao menos, conseguisse distinguir a *utilização* de um texto de sua real *interpretação*. Em outras palavras, o aluno que aprendesse a interpretar não apenas "sonharia de olhos abertos", nem vagabundearia sem bússolas, nos termos empregados por Eco e Tauveron, respectivamente. Seria também instado a justificar suas impressões a partir do próprio texto e levado a operar em níveis mentais cada vez mais

complexos, desde inferências até projeções virtuais, a fim de que sua análise tanto se sustente, quanto possa vir a ser aceita pelos demais partícipes.

Com o propósito de se observar todos esses critérios anteriormente apontados – os oriundos da Psicologia da Aprendizagem e os dos autores franceses que defendem os *direitos do leitor* – sistematizou-se um método a ser utilizado em cada uma das experimentações, sendo que, da primeira para a segunda, seriam realizadas as mudanças que se fizessem necessárias, mudanças essas percebidas quando da análise das respostas coletadas durante a avaliação individual dissertativa realizada sempre ao final da leitura integral da obra selecionada.

Quanto às estratégias escolhidas para o trabalho sistemático em sala de aula, elegeram-se as cenas de leitura, de acordo com o proposto por Croix e Dufays (2004), por alternar momentos individuais e coletivos de leitura e de discussão, propiciando uma interação tanto leitor–texto, quanto leitor–demais leitores, fundamental para que os *direitos do texto* e *do leitor* fossem atendidos: cada leitor tornava-se responsável por retomar o texto lido quando havia algum desvio de interpretação, fazendo com que a figura do professor mediador fosse lentamente perdendo o ar de autoridade que frequentemente possui.

Agregou-se o *diário de impressões*, tal qual defendido por Louichon (2004), como estratégia de aproximação do leitor para com cada capítulo lido, o que tornava possível ao aluno rever suas opiniões e hipóteses ao longo do processo, sem que, para isso, fosse preciso uma interferência, direta ou não, do professor. Logo, dava-se vazão aos partícipes de exercerem seus direitos enquanto leitores, favorecendo, também, um *retorno a si* (JOUVE, 2004), necessário para que o aluno leitor possa fazer outras leituras, impedindo-o de construir uma visão episódica do processo, em que apenas as suas primeiras impressões fossem válidas ou que essas mesmas não se justificassem com elementos da própria obra, pois uma das regras construídas era a de ter de explicar, ainda que sucintamente, por que havia pensado daquele jeito, que elemento do texto o fizera refletir no que escrevera, para, quando da troca de impressões, realizada ao findar da leitura, pudessem todos participar, debater, bastando-lhes consultar as anotações.

Combinou-se que o professor leria tão-somente o primeiro capítulo do livro escolhido e que todos os demais, com exceção do último (reservado para a avaliação individual dissertativa que encerraria a experimentação), ficariam a cargo de um aluno voluntário, não sendo possível repetir o mesmo leitor. Ressalte-se que a habilidade leitora ia firmando-se no decorrer da leitura do capítulo, encerrando-se, frequentemente, em um tom e um ritmo adequados à compreensão de todos, podendo-se projetar, mesmo virtualmente, a possibilidade

de que um trabalho sistemático desse tipo, em que todos os alunos são convidados a ler, com muita probabilidade promoverá um maior desenvolvimento dessa competência, tornando a aula de Literatura mais participativa, não tão dependente da leitura do professor nem dos mesmos voluntários.

Um dos objetivos de se adotar essa metodologia, com procedimentos, contínuos e repetitivos, era fazer com que a obra literária fosse vista enquanto objeto de estudo em construção, em que o aluno percebesse a importância de participar empenhadamente da atividade em curso, perceber que o sentido do texto cabia a ele gerar ainda que de modo compartilhado e, talvez, torná-lo *habitué* da leitura.

Ambas as experimentações foram encerradas com uma atividade individual dissertativa, sendo que sempre foram disponibilizadas para familiarização dos alunos as questões constantes da atividade[100], por meio do e-grupo da escola, para que vissem a experiência como mais um momento do processo, não como uma classificação de seu desenvolvimento leitor. O objetivo dessa avaliação era fazer com que o aluno se enxergasse enquanto leitor crítico, capaz de reconhecer aquelas estratégias enunciativas do narrador e, a partir delas, construir seu ponto de vista, sem ferir os direitos que o texto carrega.

Embora o resultado das duas atividades tenha sido altamente satisfatório, há de se considerar, em uma próxima atividade, se o grau de dificuldade das questões é adequado ao que se desenvolveu em aula (tendo em vista a peculiaridade de cada turma), para que a sensação de haver perguntas bem difíceis, como apontaram alguns alunos, seja real, ou não. Além disso, é possível tornar o planejamento ainda mais flexível, já que acontecimentos típicos e imprevistos do cotidiano escolar podem interferir no tempo antes planejado e tornar-se um obstáculo à experimentação como a que se realizou. Ou, então, há de se verificar se os alunos conseguiriam uma menção maior, independente de quaisquer eventualidades que ocorressem, por terem internalizado a rotina de estudos como a que se construiu.

Quanto aos resultados aferidos nas questões que versavam sobre os *direitos do texto*, verificou-se que o aluno leitor não demonstra muita dificuldade em compreender, nem em articular as informações coletadas em perguntas que envolvam um nível não tão elevado de complexidade, porém apresenta uma eficácia baixa quando levado a ver, por exemplo, o texto pela perspectiva do narrador e de suas personagens, talvez por ser esse aspecto ainda pouco

---

100 Deve-se lembrar que a estratégia de divulgar as questões da atividade sofreu alteração da primeira para a segunda experimentação. Talvez por conta de terem visto apenas 4 das 10 questões, observou-se, nas respostas recolhidas dos alunos partícipes da primeira experimentação, uma tendência a querer atender a uma possível expectativa do professor (quanto a opinião do leitor), o que levou à reformulação de algumas das questões e de seus enunciados, para que essa falha não se repetisse.

valorizado nas aulas de Literatura. Notou-se, como aspectos positivos, que a rotina mais sistemática de convivência e de uso efetivo do vocabulário específico da literatura fez com que os alunos passassem também a empregá-lo em maior frequência e a realizar metacognição, identificando os passos que compuseram suas *caminhadas interpretativas*, levando-os a repeti-los quando bem-sucedidos, a modificá-los quando insatisfeitos com os próprios resultados ou com a própria leitura.

Quanto às questões referentes aos direitos do texto, elas apontaram, ao final da primeira experimentação, aspectos que requereram do professor uma alteração quando da elaboração das atividades que comporiam a segunda experimentação, incluindo-se aí até mesmo as questões para a atividade individual dissertativa.

Percebeu-se certo receio dos alunos em "decair aos olhos do parceiro" (PIAGET, 1994), no caso o professor, buscando, assim, ora salvaguardar-se diante de uma possível reação negativa advinda do professor, introduzindo termos como *não fui apta comigo mesma*, *se ele não for explicado por alguém*, ora fazer uso de clichês de interpretação para justificar suas respostas (*a maioria das coisas que estudamos no ano estão presentes neles*), atitudes que os impediriam, provavelmente, de se desenvolver enquanto sujeitos autônomos que podem vir a ser.

Um segundo aspecto dizia respeito à questão do ritmo da leitura realizada em sala e, por conseguinte, ao envolvimento paulatino do leitor ao longo dessa. Fez-se necessário repensar sobre quanto tempo era necessário para que o leitor se familiarizasse com a obra, a fim de que se pudesse construir uma opinião sobre o lido somente após ter superado as principais barreiras que o impediam de se aproximar do objeto. Ou seja, recuperavam-se os componentes afetivos e cognitivos já discutidos nos direitos do leitor, para que a experimentação pudesse não apenas considerar esses componentes, mas, sobretudo, ultrapassá-los, incorporando-se, portanto, o aluno leitor ao processo em curso. Dessa forma, durante a segunda experimentação, enfatizou-se mais o debate, atividade essa que propiciava o compartilhamento de impressões, de justificativas, colaborando para que os diversos alunos se enxergassem como partícipes de uma mesma comunidade interpretativa (FISH, 1980), em que pessoas diferentes, com conhecimentos literários distintos, com leituras anteriores variadas, tenderiam a ler um mesmo texto similarmente, por utilizarem, ainda que inconscientemente, estratégias interpretativas iguais, utilizadas durante o próprio ato de ler. Construía-se, por fim, a dimensão social da própria leitura, em que o significado da obra era construído consensualmente, não por meio de uma imposição docente, nem mesmo de outra autoridade do saber.

Um último aspecto percebido abordava a questão da identificação do leitor para com o texto lido, deixando duas questões para posterior reflexão: a leitura literária precisa estar relacionada a uma vivência prévia para fazer efeito? Em outras palavras, o fato de se atender aos horizontes de expectativa dos alunos bastaria para satisfazer as necessidades destes e do professor? Ao final da segunda experimentação, pôde-se responder que os alunos não reagiram melhor ao texto literário em virtude de este tratar de uma realidade próxima a alguns deles, nem participaram mais ativamente por ser um livro modernista, cujo vocabulário era mais simples comparado ao anterior. Percebeu-se, sim, haver uma distinção entre o identificar e o analisar criticamente as personagens, como no caso da personagem Sinha Vitória, por um lado considerada a mais consciente do processo por que a família de Fabiano estava passando, mas, por outro, taxada como a menos agradável das personagens do livro. Assim, identificar-se, ou não, com certa personagem não equivale, no ensino de literatura pelos direitos do leitor, a se desconsiderar o que realmente o texto traz em si, o dito do texto e suas pistas, o que atende plenamente às intenções da experimentação: promover uma interação entre texto–leitor, sem que esta significasse infringir os direitos do texto.

Entretanto, dois aspectos ainda precisam ser mais bem abordados em uma próxima experimentação: a questão da releitura e da tendência do leitor de não aceitar lacunas no texto. A primeira, talvez, seja a mais complexa de se resolver, pois os alunos ainda têm a sensação de que a compreensão deriva *naturalmente* da leitura, não havendo necessidade de se reler qualquer texto. Imagina-se que essa concepção de completude de leitura seja derivada das práticas realizadas até hoje em sala de aula, onde se privilegia a quantidade de textos lidos à qualidade, aspecto reforçado pelos manuais didáticos que não se preocupam com o reler, com um segundo olhar. Logo, finda a leitura, está-se pronto para o questionário, o próximo texto e a próxima discussão, um comportamento que mais afasta que aproxima o leitor da obra, desconsiderando-se a questão “tempo” para que os alunos consigam eficazmente operar com o texto, superando as barreiras que seus componentes afetivos e cognitivos possam interpor na atividade.

Quanto à propensão do aluno leitor a tentar preencher os vazios que o texto apresenta, não aceitando que haja lacunas incompletas no que lê (se aceitas, desconstruiriam aquela relação direta entre ler e compreender), pode-se pensar ser essa propensão reflexo de uma cultura cinetelevisiva, de tradição folhetinesca, cujas estórias sempre têm seus conflitos resolvidos, mesmo que a ficção raramente corresponda à realidade dos leitores. Por isso, a construção do *habitus*, como proposto por Bourdieu, permitiria a esses alunos remodelar suas práticas, compreendendo haver “um sistema de disposições éticas e estéticas por meio das

quais a história se encarna nos corpos" (OLIVEIRA, 2009), ou seja, o texto, objeto em discussão não necessariamente precisa responder a todas as questões que suscita, cabendo ao leitor aprender a lidar com esses vazios, um direito que o texto avocou a si.

Concluindo-se, as duas experimentações permitem dizer que muitas veredas se abrem para o ensino de literatura segundo as necessidades do leitor, veredas estas que pressupõem ações pontuais, que considerem dois princípios: o texto literário como objeto de estudo, a participação do leitor como partícipe da construção de sentidos, sem medo de errar, de se expor, de se ver para trás, medo de decair frente aos demais, compreendendo que ler é um "retorno a si", em que a questão velocidade de leitura não é critério de avaliação, nem seja preciso fazer uso de certezas construídas por outrem (tais as da História da Literatura), repetindo-as à exaustão, sem mesmo as compreender.

Se se trouxer o texto literário para o centro da aula, não como objeto pronto, acabado, talvez se possa estruturar metodologicamente uma sequência variada de atividades, bem planejada, com intencionalidade-reciprocidade, transcendência e significado, que leve à construção de conceitos relevantes, que facilite a construção da "caminhada interpretativa do leitor", desde o recolhimento de pistas no próprio texto ao opinar sobre o próprio processo, sobre o que apreendeu do texto.

Em suma, o ensino de literatura pelos direitos do leitor é uma alternativa metodológica possível e eficaz, desde que esses direitos sejam trabalhados em sala, conjuntamente aos direitos do texto, posto que o aluno apreende mais da obra que em um método que o vê enquanto sujeito passivo, permitindo-se que este possa tornar-se de fato um leitor literário crítico e autônomo, como propõem as teorias e discussões atuais sobre didática da literatura e alguns documentos curriculares mais contemporâneos.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília (2004). **O Pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo, Musa.

ARISTÓTELES (1984). Poética. In **Aristóteles – coleção Os Pensadores, vol II**. São Paulo: Abril Cultural.

BAKHTIN, Mikhail (1979). Interação Verbal. In **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec.

_____ (2003). **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.

BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). Os professores de Português e a leitura: um estudo exploratório. In: XXI Reunião Nacional da ANPEd, 1998, Caxambu. Anais da XXI Reunião Nacional da ANPEd. São Paulo: ANPEd.

_____. (1998) Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (org.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

BOSI, Alfredo. (1987). Plural, mas não caótico. In: _____. (org.). **Cultura brasileira.** Temas e situações. São Paulo: Ática.

_____. (2000). Por um historicismo renovado. **Teresa** – Revista de Literatura Brasileira, São Paulo: FFLCH/Ed. 34, n. 1, 1. sem.

BOURDIEU, Pierre (1983). Algumas propriedades dos campos. In **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero.
_____ (1990). **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense.

BURGESS, Ruth Vassar (2000). Reuven Feuerstein: Propelling Change, Promoting Continuity. In KOZULIN, Alex ; RAND, Yaacov. **Experience of Mediated Learning – an impacto f Feuersteins's Theory in Education and Psychology**. United Kingdom: Emerald.

CALVINO, Italo (2007). **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras.

CANDIDO, Antonio (1995). O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In: _____. **Vários escritos.** 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades.

CASADOS, Sergio Noguez (2002). The Development of the Potential of Learning An Interview with Reuven Feuerstein. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. V.4, n°2.
Disponível em: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contents-noguez.html.
Acesso em: 16 Fev.2010.

CEREJA, William Roberto. (2004). **Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica.

CITELLI, Adilson (2006). **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez.

CHARTIER, Roger. (1995). "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. In **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 8, n . 16.

COMPAGNON, A (1999). A História. In **O demônio da teoria: Literatura e senso comum.** Belo Horizonte: UFMG.

DE CERTEAU, Michel (1998). Ler: uma operação de caça. In **A Invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes.

DE CROIX, Sévérine & DUFAYS, Jean-Louis (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur:** lecture subjetive et enseignement de la littérature. Rennes: PUR.

DUARTE, Newton (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES, v.19 n° 44.** Campinas.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100008&script=sci_arttext
Acesso em: 16 Fev 2010

ECO, Umberto (1989). O texto, o prazer, o consumo. In: **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____ (2003). A Poética e nós. In **Sobre a Literatura.** Rio de Janeiro: Record.

FISH, Stanley (1980). Interpreting the variorum. In **Is there a text in this class?** Massachusetts: Harvard.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR (FUVEST) – Vestibular Fuvest 2009 – Manual do Candidato. Disponível em www.fuvest.br/vest2009/manual/manual.stm Acesso em Fevereiro de 2009.

GERALDI, João Wanderley. (1997). **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) – Prova Brasil – avaliação do rendimento escolar – relatório 2005. Disponível em www.provabrasil.inep.gov.br Acesso em Fevereiro de 2009.

ISER, Wolfgang. (1979). A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (org.). **A Literatura e o Leitor – textos de Estética da Recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JAUSS, Hans Robert (1978). **Pour une esthétique de la réception.** Paris : Gallimard.

_____(1979). A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (org.) **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1994). **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária.** SP: Ática.

JOUVE, Vincent (2002) **A leitura.** São Paulo : Editora Unesp.

_____ (2004). La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur:** lecture subjetive et enseignement de la littérature. Rennes: PUR.

KOZULIN, Alex (2000). **Instrumentos Psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S/A.

LAJOLO, Marisa. (2006). **Literatura: leitura e leitores.** São Paulo: Moderna.

LIMA, Luiz Costa (2009) A praga do beletrismo. **Universidade para quem? Educação, Mídia e Política.**
Disponível em: http://universidadeparaquem.wordpress.com/2010/01/04/luiz-costa-lima-a-praga-do-beletrismo/ Acesso em: 16 Fev 2010

LOUICHON, Brigitte (2004). Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur:** lecture subjetive et enseignement de la littérature. Rennes: PUR.

MASSOL, Jean-François (2004). Lectures subjectives d'un romancier objectif. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur:** lecture subjetive et enseignement de la littérature. Rennes:PUR.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. (2006). **Orientações Curriculares Nacionais** (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília.
_____ (2008). **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEMTEC. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio). Brasília.
_____. (2002). **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio.** Orientações Educacionais aos PCN. Brasília.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de (2008). **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo

_____ (2009). Sobre as práticas de ensino de literatura de dois professores do ensino médio paulistano. In: XII SILEL – Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia. Anais do XII SILEL. Uberlândia: SILEL.

PAULINO, Graça. *et al.* (1999). A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30.

PENNAC, Daniel (1993). **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco.

PIAGET, Jean (1994). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio.

REZENDE, Neide Luzia (2009). O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. In: XII SILEL – Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia. Anais do XII SILEL. Uberlândia: SILEL.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. "Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, A.M.M. *ET al.* **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006.

ROUXEL, Annie. De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In DUFAYS, J-L. **Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation.** Louvain : PUL.2007.

SOARES, MEI HUA (2008). **A literatura *marginal-periférica* na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) **–** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo

SOUZA, Solange Jobim (1994). **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo, Papirus.

TAUVERON, Catherine (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur:** lecture subjetive et enseignement de la littérature. Rennes: PUR.

TZURIEL, David (2000). Developmental Perspectives of Mediated Learning Experience Theory. In KOZULIN, Alex ; RAND, Yaacov. **Experience of Mediated Learning – an impact of Feuersteins's Theory in Education and Psychology**. United Kingdom: Emerald.

VARELA, Ainda (2007). **Informação e Autonomia: A mediação segundo Feuerstein**. São Paulo, Editora SENAC.

VERRIER, Jean. (2007). Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. (s/d.). Tradução de José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. Revista brasileira de sociologia da emoção, v. 6, n. 16, abril de 2007, ISSN: 1676-8965.

ANEXOS

ANEXO A – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *A CIDADE E AS SERRAS, DE EÇA DE QUEIROZ*

Neste momento da leitura, você já recolheu muitas informações sobre o enredo de A Cidade e as Serras, escrito por Eça de Queiroz. Já sabe, por exemplo, como se comportava Jacinto em Paris, antes de viajar a Tormes, assim como tomou contato com as novas experiências que lá Jacinto vivenciou. Chegamos ao capítulo 16, último deste romance. Após tê-lo lido, responda ao que se segue, procurando - **sempre** - justificar as suas respostas:

1) Quais as personagens deste capítulo?

2) Onde as cenas se passam? Como esse espaço é visto pelas personagens?

3) Como você definiria o assunto deste capítulo?

4) O que você achou deste capítulo específico? Gostou? Não gostou? Por quê?

5) O desfecho do livro é verossímil pelo que ele apresentou antes?

6) Você gostou de ler A Cidade e as Serras?

7) Você o releria?

8) Você se identificou com o enredo, com as personagens? Aprendeu algo com ele?

9) Considera este livro exemplo de obra literária? Por quê?

10) Este livro faz parte da lista de livros obrigatórios do vestibular FUVEST. Acha que ele deveria permanecer em tal lista? Ou seja, ser recomendada a sua leitura a outros jovens como você?

ANEXO B – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS*

ATIVIDADE INDIVIDUAL (COM COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES) - APLICANDO O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO *– TEXTOS LITERÁRIOS - VIDAS SECAS*

NOME: _____ n.º: ____ 3ª série ___ 3.º bimestre / 2009

"Neste momento da leitura, você já recolheu muitas informações sobre o enredo de Vidas Secas, escrito por Graciliano Ramos. Já sabe, por exemplo, como se comportava Fabiano, Sinha Vitória, os meninos, a cachorra Baleia durante sua estadia em uma fazenda qualquer, mas tão parecida as outras, em meio ao sertão. Já sabe o que cada uma das personagens pensa de suas vidas e pôde, também, refletir sobre o que pensam – você – desta situação . Chegamos ao 13º capítulo, último deste romance, denominado FUGA. Após tê-lo lido, responda ao que se segue, procurando - **sempre** - justificar as suas respostas. ESTA AVALIAÇÃO VALE **DOIS** PONTOS.

Atenção: Esta avaliação é interativa. Você deve escolher – de acordo com as orientações à frente de cada questão – quais perguntas responderá. As questões em negrito são obrigatórias! Não entram nesta escolha que você fará. Ao final, somando-se questões obrigatórias E questões escolhidas, você terá respondido a DEZ questões, cada uma valendo 0,2.

Momento I – Direitos do texto → neste momento, você será instado a responder sobre determinados aspectos do texto, devendo SEMPRE justificar as suas respostas, quando possível, APENAS com elementos do próprio texto.

1. Identificando os elementos da narrativa (Escolha **uma** entre as três questões restantes)
    a. Depois de ter relido o texto, identifique quais são os principais acontecimentos que compõem o enredo desse capítulo. Faça um parágrafo-síntese contendo apenas esses acontecimentos.
    b. Vidas Secas se caracteriza por utilizar o discurso indireto livre. Cite um trecho deste capítulo em que este recurso foi certamente utilizado.
    c. Em que espaço contextual o capítulo Fuga se desenvolve?
    d. Em que momento contextual o capítulo Fuga se desenvolve?

2. Compreendendo a estória pelo ponto de vista do narrador: (Escolha **uma** entre as duas questões abaixo)
    a. O narrador julga as suas personagens pelas decisões que elas tomam?
    b. O narrador descreve (com algum tipo de julgamento) o espaço em que a cena ocorre?

Momento II – Direitos do leitor → neste momento, você deverá posicionar-se, criticamente, sobre o texto lido, buscando justificar SEMPRE as suas respostas.

3. Refletindo sobre os elementos da narrativa que o capítulo apresenta: (Escolha **uma** entre as duas questões restantes)
    a. Que personagem parece estar mais consciente do processo por que passou ao longo dos capítulos anteriores?
    b. Como as personagens se relacionam com a decisão que acabaram de tomar?

4. Refletindo sobre os elementos que o capítulo Fuga traz e os relacionando à leitura dos capítulos anteriores (escolha **duas** questão entre as três questões restantes)
    c. A pergunta de Sinha Vitória a Fabiano – **"Não poderiam voltar a ser o que já tinham sido?"** – tem importância para o desenrolar do capítulo e, consequentemente, da estória?
    d. O trecho – "Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos?" – parece contradizer as ações das personagens antes da fuga. Você concorda com a afirmação?
    e. Relendo-se o trecho final do livro (reproduzido abaixo), na sua opinião, você diria que a vida bolandeira a que as personagens estavam condenadas chegará a um final?

> *"Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de Sinha Vitoria encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de Sinha Vitoria, as palavras que Sinha Vitoria murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinha Vitoria e os dois meninos".*

5. Refletindo sobre as reações que o livro provocou em você: (Escolha **uma** questão entre os itens G e H)
    f. Se tivesse de apontar um aspecto positivo E um aspecto negativo do livro, quais seriam estes?
    g. Qual personagem do livro mais o agradou?
    h. Qual personagem do livro mais o desagradou?

6. Refletindo sobre os conceitos construídos em aula: (escolha **duas** questão entre as três questões restantes)
    i. Considera este livro exemplo de obra literária?
    j. Considera este livro exemplo de literatura modernista?
    k. Este livro faz parte da lista de livros obrigatórios do vestibular FUVEST. Acha que ele deveria permanecer em tal lista? Ou seja, ser recomendada a sua leitura a outros jovens como você?

ANEXO C – RESULTADOS AFERIDOS POR GRUPO-CLASSE DE ALUNOS PARA A ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS*

3A	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	q. 1				q. 2		q. 3		q. 4			q. 5			q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1		0,00	0,10			0,00		0,20	0,20		0,10	0,20	0,20		0,05		0,10	1,15
2		0,20		0,20	0,20			0,20		0,20	0,10	0,15	0,20			0,00	0,05	1,5
3		0,00		0,20		0,00	0,10			0,10	0,20	0,20		0,20		0,10		1,1
4		0,00		0,10	0,20		0,20		0,00		0,20	0,10	0,20		0,00	0,20		1,2
5		0,20		0,05		0,00		0,00		0,20	0,20	0,15	0,10		0,10		0,00	1
6	DESISTENTE																	
7		0,20	0,00		0,00		0,10		0,20		0,20	0,20	0,20			0,15	0,15	1,4
8		0,00			0,20		0,10		0,05		0,20	0,10	0,05		0,00		0,05	0,75
9	TRANSFERIDA																	
10	DESISTENTE																	
11		0,20		0,10		0,00	0,10			0,20	0,20	0,15	0,20			0,00	0,10	1,25
12		0,00	0,10			0,00		0,20	0,10		0,10	0,10	0,20			0,15	0,05	1
13		0,20		0,10	0,00			0,20		0,10	0,10	0,20	0,20			0,05	0,05	1,2
14	NÃO COMPARECEU																	
15		0,00		0,10	0,20			0,20	0,20		0,20	0,10		0,05		0,00	0,05	1,1
16	TRANSFERIDO																	
17		0,00		0,20		0,00	0,20		0,20		0,05	0,15	0,20		0,10		0,10	1,2
18		0,20	0,10			0,00	0,20		0,10		0,10	0,15	0,20		0,00		0,05	1,1
19	TRANSFERIDO																	
20		0,20	0,00			0,00		0,20	0,20		0,20	0,20	0,20		0,00		0,10	1,3
21		0,00	0,20		0,00			0,20	0,10		0,20	0,20	0,20		0,00		0,05	1,15
22	DESISTENTE																	
23		0,00		0,20		0,00	0,20				0,10	0,15	0,20		0,00		0,10	0,95
24		0,20		0,20	0,20			0,10	0,20			0,15		0,20		0,15	0,15	1,55
25		0,00		0,20	0,20			0,20		0,20	0,10	0,20	0,20			0,20	0,15	1,65
26		0,20	0,20		0,00		0,10		0,20		0,10	0,10	0,20			0,10	0,15	1,35
27		0,20	0,00		0,00			0,20	0,20		0,20	0,20	0,20			0,00	0,15	1,35
28		0,00	0,00		0,20		0,20			0,20	0,20	0,10	0,20			0,05	0,20	1,35
29		0,00		0,10	0,00		0,15		0,10		0,10	0,20	0,20		0,00		0,10	0,95
30	TRANSFERIDO																	
31		0,00	0,10		0,00		0,10		0,05		0,10	0,15		0,15		0,05	0,10	0,8
32		0,20		0,00	0,00		0,10		0,00		0,10	0,10		0,20		0,10	0,10	0,9
33		0,00	0,00		0,00		0,10		0,10	0,05		0,15		0,10		0,10	0,05	0,65
34		0,00		0,20	0,05		0,15		0,20		0,20	0,15	0,20			0,00	0,10	1,25
35	0,20	0,20				0,00		0,00	0,00		0,10	0,15		0,20	0,00	0,00		0,85
36		0,20	0,20			0,00	0,10		0,20	0,00		0,05		0,10		0,00	0,10	0,95
37		0,20		0,20	0,00		0,10		0,15		0,05	0,10		0,10		0,15	0,05	1,1
38		0,20	0,10		0,10		0,20					0,10		0,20	0,20		0,05	1,15
39	TRANSFERIDO																	
40		0,00	0,20		0,20			0,20		0,20	0,10	0,10	0,20		0,00			1,2
41		0,00	0,00		0,00		0,10		0,00			0,20		0,20		0,00	0,10	0,6

3B	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	q. 1				q. 2		q. 3		q. 4			q. 5			q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1		0,00		0,20	0,15		0,20			0,05	0,10	0,20	0,20			0,10	0,10	1,3
2		0,00		0,20	0,20		0,20		0,10		0,10	0,15	0,20			0,05	0,05	1,25
3		0,00	0,20		0,00			0,10	0,20		0,20	0,20	0,20		0,10		0,10	1,3
4		0,00		0,20	0,20			0,10	0,10	0,10		0,10	0,10			0,00	0,20	1,1
5		0,00		0,20	0,20			0,20	0,20		0,20	0,15	0,20			0,05	0,05	1,45
6		0,00	0,00		0,00			0,10	0,20		0,20	0,15	0,20			0,10	0,10	1,05
7		0,00	0,20		0,20			0,20	0,20		0,20	0,20	0,20			0,05	0,20	1,65
8		0,00		0,00		0,00		0,05	0,10		0,20	0,20				0,05	0,05	0,65
9		0,00		0,10	0,20			0,10		0,20	0,20	0,20	0,20			0,00	0,20	1,4
10		0,20	0,20		0,20			0,20	0,20		0,20	0,10						1,3
11		0,20		0,20	0,00		0,20			0,00	0,10	0,10		0,20		0,05	0,10	1,15
12	TRANSFERIDA																	
13		0,00		0,10	0,00		0,10			0,05	0,20	0,20		0,20		0,10	0,10	1,05
14	TRANSFERIDA																	
15		0,00	0,20		0,20			0,10	0,00		0,10	0,15	0,20			0,10	0,05	1,1
16		0,20	0,00		0,20			0,10		0,20	0,20	0,20	0,20			0,00	0,15	1,45
17		0,20		0,05	0,00		0,05		0,10		0,20	0,15	0,15			0,00	0,10	1
18		0,00	0,10		0,00			0,10	0,10		0,10	0,20	0,20			0,00	0,10	0,9
19	TRANSFERIDO																	
20		0,00		0,10		0,00	0,20			0,15	0,10	0,20	0,10		0,00		0,05	0,9
21		0,00	0,00		0,20		0,10		0,00		0,00	0,10		0,20		0,00	0,00	0,6
22	TRANSFERIDO																	
23		0,20		0,20		0,00		0,20	0,20		0,20	0,20	0,20		0,10		0,10	1,6
24		0,00		0,20	0,00			0,20		0,05	0,10	0,20	0,20			0,15	0,15	1,25
25	DESISTENTE																	
26	TRANSFERIDA																	
27		0,20	0,00		0,10			0,15	0,15		0,10	0,20		0,20		0,05	0,10	1,25
28		0,20		0,20	0,20			0,20	0,15		0,10	0,10	0,20			0,00	0,05	1,4
29	TRANSFERIDO																	
30		0,00	0,05		0,10			0,20	0,10		0,10	0,15		0,10		0,00	0,10	0,9
31		0,00		0,10		0,00	0,10			0,20	0,10	0,15	0,20			0,00	0,05	0,9
32		0,00	0,10			0,10	0,20		0,20		0,20	0,15		0,20				1,15
33		0,00	0,10		0,15		0,00		0,00		0,20	0,10	0,20		0,00		0,10	0,85
34	0,15	0,20			0,10		0,20		0,10		0,20	0,10		0,15	0,00		0,05	1,25
35		0,20	0,05		0,20		0,20			0,10	0,20	0,10	0,20			0,15	0,05	1,45
36		0,00	0,20		0,20		0,20		0,10		0,20	0,20	0,20			0,05	0,10	1,45
37		0,00		0,10	0,20			0,10	0,10		0,20	0,20		0,20		0,10	0,10	1,3
38	0,05	0,20			0,00			0,20		0,05	0,10	0,20		0,20		0,00	0,05	1,05
39		0,20	0,20			0,00	0,10			0,10	0,20	0,15	0,20		0,00		0,05	1,2

3C	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	q. 1				q. 2		q. 3		q. 4			q. 5			q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1	0,20	0,20			0,20			0,20	0,10		0,10	0,20		0,20		0,05	0,10	1,55
2		0,00		0,10		0,00		0,20		0,00	0,05	0,10	0,20			0,05	0,10	0,8
3		0,00		0,10	0,00			0,20	0,10	0,10		0,10	0,05		0,15	0,10		0,9
4	0,00	0,00			0,00		0,20		0,00	0,00		0,10		0,20		0,00	0,10	0,6
5		0,00	0,05		0,20			0,10	0,20	0,20		0,20	0,20			0,05	0,10	1,3
6		0,20		0,05		0,00	0,20		0,00	0,10		0,20	0,20			0,05	0,10	1,1
7		0,00	0,00				0,00		0,10		0,10	0,20						0,4
8		0,00	0,00			0,00	0,00		0,10		0,10	0,20	0,20		0,05		0,10	0,75
9	0,20	0,00			0,20			0,10	0,10		0,10	0,10	0,15			0,05	0,10	1,1
10	TRANSFERIDA																	
11		0,00	0,10		0,20			0,20	0,05	0,05		0,20	0,20		0,00		0,10	1,1
12		0,20	0,10		0,20			0,20	0,20	0,10		0,20	0,20			0,10	0,15	1,65
13		0,00		0,10	0,00		0,20		0,20		0,20							0,7
14	TRANSFERDA																	0
15	TRANSFERIDO																	
16		0,00	0,10		0,10		0,00		0,05	0,10		0,10						0,45
17	TRANSFERIDO																	
18		0,00		0,10	0,00			0,15	0,15		0,10	0,20	0,15		0,00		0,10	0,95
19		0,20	0,10		0,15		0,20			0,00	0,10	0,20		0,15	0,10		0,05	1,25
20		0,00				0,00	0,05		0,05	0,00		0,15	0,20		0,00		0,10	0,55
21	NÃO COMPARECEU																	
22		0,20	0,10		0,20			0,20	0,15		0,10	0,20	0,20		0,00		0,10	1,45
23		0,00	0,00		0,10		0,10				0,10	0,20					0,10	0,6
24		0,00		0,05	0,00		0,00		0,10		0,20	0,15		0,20	0,00		0,10	0,8
25	0,00	0,00						0,20			0,10	0,20		0,20				0,7
26		0,20	0,10		0,15			0,20	0,10		0,10	0,20		0,20	0,15		0,10	1,5
27		0,20	0,10		0,20			0,20	0,20	0,20		0,20	0,20		0,00		0,10	1,6
28	TRANSFERIDA																	
29		0,00	0,00		0,00			0,10	0,20		0,05	0,20	0,20					0,75
30	TRANSFERIDA																	
31		0,00		0,10	0,00		0,05			0,10	0,10	0,15	0,10			0,00	0,00	0,6
32	TRANSFERIDA																	
33	DESISTENTE																	
34		0,00	0,10			0,00		0,15		0,00	0,05	0,20	0,10			0,05	0,10	0,75
35					0,00				0,10	0,10		0,10		0,10				0,4
36		0,00		0,20	0,00			0,20	0,10		0,05	0,20	0,15			0,00	0,05	0,95
37		0,20	0,00			0,00	0,00											0,2

3D	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	Q. 1				Q. 2		Q. 3		Q. 4			Q. 5			Q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1		0,00	0,10			0,00	0,20		0,20		0,20	0,20	0,20			0,10	0,10	1,3
2		0,00										0,15	0,20		0,00		0,05	0,4
3		0,00			0,00		0,,2		0,00	0,00		0,10		0,20				0,3
4		0,00	0,00		0,15			0,10										0,25
5	0,05	0,00				0,00	0,20			0,10	0,15	0,15	0,20			0,10	0,15	1,1
6		0,00	0,10			0,00		0,20		0,20	0,20	0,15	0,20			0,05	0,15	1,25
7	TRANSFERIDA																	
8		0,00	0,00		0,00			0,05	0,20		0,05	0,05	0,20			0,05	0,10	0,7
9		0,00	0,20			0,00		0,20		0,00	0,20	0,20		0,20		0,05	0,10	1,15
10	TRANSFERIDO																	
11	DESISTENTE																	
12		0,00	0,00		0,00		0,10		0,10		0,10	0,10		0,00		0,00	0,05	0,45
13	TRANSFERIDO																	
14		0,00	0,10		0,20			0,05		0,10	0,00	0,20	0,15			0,10	0,05	0,95
15		0,00				0,00		0,15		0,05	0,10	0,15	0,10			0,15	0,10	0,8
16		0,00	0,10			0,00		0,20		0,10	0,10	0,20	0,20		0,05		0,10	1,05
17	TRANSFERIDA																	
18	DESISTENTE																	
19	0,10	0,00			0,00		0,20		0,00	0,05		0,15		0,20		0,00	0,00	0,7
20		0,00	0,10			0,20	0,20		0,15		0,15	0,20	0,20					1,2
21		0,20		0,10			0,10		0,00		0,15	0,20		0,20		0,10	0,05	1,1
22		0,00	0,10			0,00		0,15		0,20	0,10	0,20	0,20		0,10		0,10	1,15
23		0,20	0,10			0,00		0,20	0,20	0,05		0,20				0,20	0,15	1,3
24		0,00		0,10	0,20		0,20		0,00		0,20	0,20			0,10		0,15	1,15
25	TRANSFERIDA																	
26		0,00	0,10		0,20			0,10		0,20	0,10	0,20	0,20			0,00	0,05	1,15
27		0,00	0,10			0,00	0,15		0,10	0,20		0,20	0,00			0,05	0,10	0,9
28	TRANSFERIDO																	
29	TRANSFERIDO																	
30		0,00	0,20					0,00		0,20	0,20	0,20	0,00			0,05		0,85
31		0,00		0,15	0,00		0,00					0,20		0,20			0,05	0,6
32	0,10	0,00			0,00			0,10	0,05	0,20		0,10	0,20		0,00	0,10		0,85
33		0,20	0,10			0,00		0,20		0,10	0,20	0,20	0,15			0,10	0,15	1,4
34	0,00	0,00			0,15			0,00	0,05		0,05	0,20	0,10			0,05	0,05	0,65
35	DESISTENTE																	
36	0,10	0,20			0,00			0,10	0,20	0,00		0,20	0,20					1
37	DESISTENTE																	
38	TRANSFERIDA																	

3E	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	Q. 1				Q. 2		Q. 3		Q. 4			Q. 5			Q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1		0,00		0,10	0,00				0,00	0,00			0,10			0,00		0,2
2		0,20		0,10		0,20		0,20	0,15	0,15		0,10		0,20		0,05	0,10	1,45
3		0,00	0,10			0,20		0,20	0,10		0,10	0,10	0,15			0,10	0,20	1,25
4		0,00	0,10		0,10			0,05	0,00		0,00							0,25
5		0,20		0,20		0,00	0,00		0,20		0,20	0,20	0,10			0,00	0,05	1,15
6		0,00	0,10			0,00		0,15	0,20		0,20	0,15		0,20		0,15	0,20	1,35
7		0,00		0,00	0,00		0,20		0,20		0,10	0,15	0,00		0,00		0,05	0,7
8		0,20	0,20			0,00		0,15	0,15		0,20	0,15	0,20			0,10	0,10	1,45
9		0,20	0,20			0,20	0,20		0,20	0,20		0,20		0,20		0,10	0,20	1,9
10		0,20	0,10		0,00			0,10		0,20	0,20	0,20	0,20			0,05	0,10	1,35
11	0,15	0,20								0,20	0,10	0,15	0,20					1
12	TRANSFERIDO																	
13		0,20	0,20		0,00			0,20		0,20	0,10	0,15		0,20		0,10	0,20	1,55
14	TRANSFERIDA																	
15		0,20	0,20		0,20		0,20		0,05		0,20	0,20	0,10		0,00		0,10	1,45
16		0,20		0,20	0,00			0,20	0,05		0,10	0,15		0,20		0,05	0,10	1,25
17		0,20		0,10	0,00		0,10			0,05	0,10	0,15	0,20			0,00	0,10	1
18	0,10	0,20			0,00		0,10				0,20	0,00	0,10					0,7
19	TRANSFERIDA																	
20	TRANSFERIDO																	
21	DESISTENTE																	
22	TRANSFERIDO																	
23	0,20	0,20				0,00		0,20	0,10		0,20	0,10	0,20		0,10	0,05		1,35
24		0,20		0,20		0,00		0,20	0,10		0,20	0,15		0,20		0,20	0,15	1,6
25		0,20	0,10			0,00		0,10	0,05		0,10	0,10	0,10			0,20		0,95
26		0,00	0,20		0,20			0,20	0,20		0,10	0,20		0,20	0,00		0,20	1,5
27		0,00		0,05		0,00	0,20		0,00		0,20	0,15	0,20			0,10	0,20	1,1
28		0,00	0,10		0,00			0,20	0,00		0,10	0,15		0,10		0,10	0,10	0,85
29	0,20	0,00				0,00	0,20			0,20	0,20	0,20		0,20	0,10		0,10	1,4
30		0,20	0,10			0,00		0,20	0,10		0,10	0,15		0,20		0,10	0,10	1,25
31	TRANSFERIDA																	
32	0,10	0,00				0,00		0,05	0,10		0,10	0,15			0,00	0,00		0,5
33		0,00		0,10		0,20		0,05	0,10	0,20		0,20		0,10		0,05	0,00	1
34		0,00		0,20	0,00			0,20	0,10		0,20	0,15	0,20			0,00	0,00	1,05
35	TRANSFERIDA																	

3F	Direitos do Texto						Direitos do Leitor											total
	Q. 1				Q. 2		Q. 3		Q. 4			Q. 5			Q. 6			
	1a	**1b**	1c	1d	2a	2b	3a	3b	4c	4d	4e	**5f**	5g	5h	6i	6j	6k	
1		0,20	0,10		0,00			0,10		0,15	0,20	0,20	0,20			0,15	0,10	1,4
2		0,00	0,20			0,20	0,20			0,15	0,10	0,00	0,10		0,05	0,00		1
3	TRANSFERIDA																	
4	TRANSFERIDO																	
5		0,20		0,20		0,00	0,20			0,20	0,20	0,15		0,20		0,10	0,05	1,5
6		0,20		0,20	0,00		0,10		0,10		0,10	0,15		0,20		0,20	0,20	1,45
7	0,10	0,20			0,00		0,10		0,10	0,10		0,15	0,20			0,10	0,05	1,1
8	TRANSFERIDO																	
9		0,00	0,10			0,00		0,10	0,20		0,10	0,10	0,20			0,20	0,20	1,2
10		0,20	0,10			0,00		0,10		0,10	0,20	0,10		0,20		0,15	0,10	1,25
11	TRANSFERIDA																	
12		0,20	0,20			0,00		0,15	0,00	0,10		0,20	0,10		0,10		0,10	1,15
13		0,00		0,10	0,20			0,20	0,05		0,15	0,15	0,20			0,10	0,20	1,35
14		0,00	0,10		0,00			0,10		0,00	0,05	0,10	0,20			0,00	0,05	0,6
15		0,20		0,10	0,00		0,10		0,00	0,00		0,10	0,10		0,00	0,15		0,75
16	TRANSFERIDA																	
17	TRANSFERIDA																	
18		0,20		0,10		0,00	0,20		0,20		0,10	0,20	0,20			0,10	0,10	1,4
19	TRANSFERIDA																	
20		0,00	0,00		0,10		0,05			0,20	0,20	0,15	0,20			0,10	0,20	1,2
21	TRANSFERIDA																	
22		0,00		0,10		0,00	0,15			0,10	0,20	0,20		0,20	0,10		0,20	1,25
23		0,00	0,10		0,00			0,20	0,05			0,20		0,20		0,05	0,10	0,9
24	TRANSFERIDA																	
25		0,00	0,10		0,00		0,05		0,10	0,00		0,10	0,20			0,00	0,10	0,65
26	TRANSFERIDA																	
27		0,20	0,10			0,00	0,10			0,20	0,00	0,15	0,10		0,05		0,10	1
28		0,20		0,20		0,20	0,20		0,00		0,05	0,20		0,20		0,20	0,20	1,65
29		0,20		0,20		0,20	0,10			0,10	0,10	0,20	0,20		0,15	0,10		1,55
30	0,20	0,20				0,00		0,20	0,20	0,20		0,20	0,20			0,20	0,15	1,75
31		0,20		0,10		0,00	0,10			0,20	0,20	0,20	0,20			0,15	0,20	1,55
32	0,20	0,20			0,00			0,20		0,10	0,20	0,05	0,20			0,05	0,10	1,3
33		0,20	0,20			0,20		0,20		0,20	0,20	0,20	0,20			0,20	0,20	2
34	DESISTENTE																	
35		0,20	0,10		0,00			0,20		0,00	0,10	0,15	0,20			0,10	0,05	1,1
36		0,20	0,20		0,00			0,20	0,05	0,00		0,15	0,15			0,05	0,10	1,1
37	DESISTENTE																	
38		0,00		0,10		0,00		0,20	0,10	0,20		0,15	0,20			0,05	0,10	1,1
39	TRANSFERIDA																	
40	DESISTENTE																	
41		0,20	0,10		0,00		0,10			0,20	0,20	0,15	0,20			0,10	0,10	1,35

ANEXO D – QUADRO COMPARATIVO QUESTÃO-RESULTADO POR GRUPO-CLASSE; MÉDIA POR QUESTÃO; PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO – ATIVIDADE INDIVIDUAL DISSERTATIVA SOBRE *VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS*

	3A		3B		3C		3D		3E		3F		pontos	nº alunos	média	porcentagem
1A	1	0,20	2	0,10	4	0,10	5	0,07	5	0,15	3	0,17	2,41	20	0,12	60,25
1B	32	0,09	32	0,07	27	0,06	26	0,03	27	0,11	27	0,13	14,00	171	0,08	40,94
1C	15	0,09	15	0,05	14	0,06	15	0,09	12	0,14	14	0,12	7,65	85	0,09	45,00
1D	15	0,14	15	0,07	8	0,10	3	0,12	10	0,13	10	0,14	7,01	61	0,11	57,46
2A	21	0,08	26	0,12	20	0,01	12	0,08	12	0,04	13	0,02	6,70	104	0,06	32,21
2B	11	0,02	6	0,02	6	0,00	11	0,02	14	0,06	14	0,06	2,24	62	0,04	18,06
3A	19	0,14	14	0,15	13	0,08	10	0,14	8	0,15	14	0,13	10,10	78	0,13	64,76
3B	13	0,16	18	0,14	15	0,17	15	0,12	17	0,16	13	0,17	13,96	91	0,15	76,70
4C	22	0,13	21	0,12	21	0,11	13	0,10	21	0,10	13	0,09	12,27	111	0,11	55,27
4D	10	0,15	12	0,10	14	0,08	16	0,11	9	0,16	21	0,12	9,42	82	0,11	57,44
4E	27	0,14	31	0,15	17	0,10	17	0,13	23	0,14	19	0,14	18,51	134	0,14	69,07
5F	32	0,15	32	0,16	26	0,17	25	0,17	25	0,15	27	0,15	26,40	167	0,16	79,04
5G	21	0,19	21	0,19	16	0,17	17	0,16	14	0,15	21	0,18	19,13	110	0,17	86,95
5H	11	0,15	9	0,18	7	0,18	6	0,17	11	0,18	6	0,20	8,80	50	0,18	88,00
6I	13	0,03	6	0,03	10	0,05	5	0,05	6	0,03	6	0,08	2,03	46	0,04	22,07
6J	21	0,07	24	0,05	11	0,05	17	0,07	20	0,08	24	0,11	8,59	117	0,07	36,71
6K	28	0,09	30	0,09	20	0,09	20	0,09	20	0,12	24	0,13	14,42	142	0,10	50,77