

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Gabriela de Souza Ferrony

116974

**DO PONTO AO CONTO: a leitura do texto literário, por lexias,
no Ensino Médio**

**Campinas
2018**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

**Gabriela de Souza Ferrony
116974**

**DO PONTO AO CONTO: a leitura do texto literário, por lexias, no Ensino
Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F417d Ferrony, Gabriela de Souza, 1986-
Do ponto ao conto : a leitura do texto literário, por lexias, no Ensino Médio /
Gabriela de Souza Ferrony. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Texto literário. 2. Leitura por lexia. 3. Prática de ensino. I. Ometto, Cláudia
Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciada

Data de entrega do trabalho definitivo: 03-12-2018

FICHA DE APROVAÇÃO

GABRIELA DE SOUZA FERRYNY

**DO PONTO AO CONTO: A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO, POR
LEXIAS, NO ENSINO MÉDIO**

Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Prof. Ms. Rosane de Paiva Felício
(2^a leitora)

Agradecimentos

A sala de aula não é o local da solidão e sim do encontro de vozes. Não seria possível agradecer a todas as vozes que, junto a minha, fizeram e fazem parte da minha vida, do meu ofício. Representando-as, agradeço as vozes que deram ouvidos tão atenciosos a esse trabalho: Cláudia e Rosane. Nosso “encontro” e trocas foram fundamentais, assim como o é nossa profissão.

Elizabeth, obrigada pelas partilhas, viagens e respiros. Dentro ou fora da sala de aula, teus pontos de vista e sensatez ajudam-me a ver a vida - e tudo que a cerca - de uma maneira mais atenta (e leve).

*Aos meus pais, Loiva e Tadeu (in memoriam), pelos primeiros passos
que foram nossos e hoje são meus.*

Resumo

A vivência em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, somada às leituras e experiências no Curso de Pedagogia e um forte interesse na área da leitura, especialmente na busca por práticas de formação de leitores em sala de aula, culminaram nessa pesquisa. Na busca por compreender atividades de leitura que, primeiramente, satisfizessem aos anseios e necessidades dos alunos, analiso os resultados de uma atividade realizada por mim tendo como fio condutor a leitura compartilhada do conto “*A Cartomante*”, de Machado de Assis, em turmas de 2ª Série do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Ainda que vários autores tenham servido de base e inspiração para todas as etapas desse trabalho, tais como Vygotsky (1991), Bakhtin (2006), Chartier (1998), Lajolo (1996), Silva (2009) e Kramer (1998), para o desenvolvimento de sua atividade principal faço uso do conceito de *lexias*, cunhado por Barthes (1999). Os resultados, além de reiterar a importância do trabalho com textos literários em sala de aula, indicam que o recorte em *lexias* favoreceu o desenvolvimento de habilidades ligadas ao trabalho com o texto literário em si e, sobretudo, o desenvolvimento de práticas de leituras mediadas de maneira dialógica, favorecendo e contribuindo para a realização de práticas de formação de leitores.

Palavras-chave: Texto Literário; Leitura por Lexia; Prática de Ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Capítulo I – Reflexões acerca das concepções de linguagem, leitura e leitura da literatura.....	11
1.1 Concepções de linguagem e de leitura	12
1.2 O ensino da leitura	21
1.3 A leitura da literatura.....	27
1.3.1 Literatura e ensino.....	32
Capítulo II - Os conceitos de mediação e leitura por lexias.....	37
2.1 O conceito de mediação simbólica e a prática de leitura na escola	38
2.2 A leitura por lexias	54
Capítulo III– Os sentidos produzidos em circulação durante as atividades de leitura de literatura por lexias	59
3.1 A condição da produção de sentidos	60
3.2 A sequência didática proposta	63
3.3 Os sentidos do trabalho vivido	63
Considerações Finais.....	86
Referências	90
Anexos	92
Anexo 1: O conto <i>A Cartomante</i> recortado em lexias.....	92
Anexo 2: Atividade escrita	98

Introdução

Objeto de investigação fundamental na vida acadêmica de vários estudiosos, ferramenta de trabalho de vários profissionais, reduto de boas lembranças para uns, *rememoração* traumática para outros, a *leitura* tem – indubitavelmente – várias faces. Da remota recordação dos contos que permeavam nossa infância aos hoje modernos aplicativos de troca instantânea de mensagens de texto, fazemos parte de uma sociedade marcada pela prática da escrita e, conseqüentemente, pela prática da leitura.

Do ponto final das tão sofridas aulas de produção textual até a decisão de que boa parte delas só são assim, “doloridas”, por um problema de falta de bagagem leitora, percorri um longo trajeto de tentativas e reflexões até chegar *ao conto* (o que justifica o título da pesquisa). Este trajeto, ainda que visto quase que do ponto final de uma segunda graduação, teve como ponto de partida as experiências que fizeram parte de minha formação leitora, experiências estas que, mesmo diferentes das que hoje tento construir, transformaram-me na leitora e, sobretudo, na professora que sou hoje.

Aprendi a ler através da curiosidade. Da curiosidade de criança que tinha muitos gibis da *Turma da Mônica* em casa e que, de alguma forma, admirava o ato de ler. Admirava a postura, o decifrar das palavras e o infinito que parecia caber naquilo que eu nem sabia se tratar de frases. Carrego mais a sensação desta época do que memórias propriamente ditas (além de algumas fotografias antigas em que apareço “lendo”) e acredito que boa parte desta sensação, especialmente a admiração pela palavra e a curiosidade pelas histórias, acompanhou o começo da minha formação enquanto leitora.

Aluna de escola pública da rede estadual de uma escola do interior do Rio Grande do Sul no final dos anos 90 (iniciei a pré-escola em 1992), entrei em contato mais íntimo com o texto literário quando cursava a então oitava série do Ensino Fundamental, através das mãos de minha então professora de Língua Portuguesa. Hoje, professora, não consigo pensar em uma estratégia docente tão eficaz quanto a dela que, ao me encontrar na biblioteca da escola, levou-me até uma das prateleiras, pegou os sete volumes que compõem a trilogia gaúcha de *O tempo e o vento*, entregou-me e disse que eu iria amar. Assim, aparentemente sem pesquisa ou planejamento prévio, a leitura entrou em minha vida. Claro que, antes disso, já

era leitora. Já lia, e lia vorazmente, todos os livros que me caíam em mãos, mas hoje considero que foi naquele momento, e com aqueles livros, que passei a atribuir à literatura o sentido que ela tem hoje em minha vida. Deste ponto ao Curso de Letras, minha primeira graduação, o caminho foi natural, linear.

Iniciei minha primeira graduação tão logo saí do Ensino Médio. Assim como acontece com a maioria das pessoas que entram em contato com campos de conhecimento antes estranhos, o curso trouxe-me muitas informações até então desconhecidas, informações estas que passaram a dar sentido e significado para o que até então era para mim um hábito, um *hobby*. Foi nessa altura da minha vida, mais precisamente quando cursava o terceiro semestre, que passei a lecionar e entrei em contato com a sala de aula. Neste contato, os conhecimentos recém adquiridos transformaram-se em inquietações. Inquietações que, não por acaso, acompanham-me até hoje, passados pouco mais de 10 anos.

A primeira dessas inquietações está relacionada ao entendimento do ato de ler em si: o que para mim estava ligado ao prazer, para os alunos era obrigatoriedade escolar. Somando isso a todas as carências e limitações do ensino público brasileiro, essa inquietação foi dando lugar a outras que, solucionáveis a curto prazo ou não, foram dando espaço a outras e mais outras que, em uma espécie de *looping* eterno, desaguaram no meu interesse de, no final da segunda graduação, pesquisar sobre a leitura.

Professora um pouco mais experiente, o Curso de Pedagogia trouxe-me a oportunidade teórica de leitura e aprofundamento sobre vários temas, alguns dos quais foram servindo para desvendar os problemas que eu vivenciava (e vivencio) em sala de aula. Nesse sentido, encaro esta pesquisa como não só o fechamento, mas a união entre as minhas duas formações e, sobretudo, como uma reflexão sobre o meu dia a dia em sala de aula, sobre o meu fazer pedagógico e sobre aquilo que, para mim, faz sentido em meio à docência. Em que pese todas as inquietações e dúvidas inerentes ao fazer pedagógico, acredito piamente na escola como o espaço de formação humana e cultural da nossa sociedade. Acredito na escola enquanto espaço de (trans)formação e acredito especialmente no trabalho dos professores que constroem esta escola e que, em meio a dificuldades políticas e sociais cada vez maiores, constroem trabalhos excepcionais, trabalhos estes que, salvos raras pesquisas, acabam caindo no desconhecimento.

Pensando na importância da leitura em minha formação discente e docente, bem como na oportunidade que uma segunda graduação abre em termos de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, resolvi concluir meus estudos no curso de Pedagogia com esta pesquisa, que tem como um de seus propósitos analisar a minha prática em sala de aula. Didática e pedagogicamente, interessa-me pesquisar e analisar os caminhos que percorro na tentativa de formar alunos, além de proficientes em nossa língua materna, bons leitores. Como professora de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, resolvi – não sem muita reflexão – abrir as portas das “minhas” classes para a futura pedagoga que pretendo ser e, nesta abertura, buscar respostas que façam com que estas duas professoras, a que sou e a que serei, sempre trabalhem juntas.

O seguinte trabalho¹, portanto, tem como **objetivo** investigar projetos com a leitura literária em sala de aula, tendo como público-alvo três turmas da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual paulista, tomando como **objeto específico de análise** a(s) práticas de leitura(s) por lexias, mediadas por mim, professora. Pretende-se responder à seguinte **questão de investigação**: quais sentidos são produzidos e circulam ao longo destas atividades, por professora e alunos?

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados autores que compreendam a escola como espaço de trabalho com o saber sistematizado, com a condução das práticas de leitura em sala de aula. Acredito na escola e na leitura como possibilitadoras de transformações de vidas, ou seja, transformações reais dos sujeitos.

Para refletir sobre minha mediação na prática da leitura por lexias, tomarei como ancoragem a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1991) por compreendê-la coerente com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pedagogia esta que acredito concordar com os ideais democráticos para a construção de uma escola pública de qualidade. No que diz respeito à leitura tomarei como ancoragem a perspectiva de linguagem e leitura de Bakhtin (2002) e Barthes (1999) para tematizar a leitura por lexias, mais especificamente.

¹ A escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso emerge no contexto do projeto de pesquisa da professora orientadora. O projeto intitula-se “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares e conta com financiamento do CNPq (Processo nº 401404/2016-1). O projeto mais amplo vem se desenvolvendo em parceria com a Diretoria de Ensino Região de Piracicaba.

Textualmente, a pesquisa dividir-se-á em três capítulos. No primeiro, serão tecidas reflexões acerca das concepções de linguagem, leitura e leitura da literatura que embasam e orientam a atuação do professor de língua portuguesa em sala de aula. O segundo capítulo terá, como foco, o papel da mediação e da leitura por leixias para a produção e circulação de sentidos. Por fim, o capítulo terceiro trará as observações e resultados da pesquisa de campo em si, isto é, os conhecimentos e as descobertas realizadas ao longo da realização do trabalho.

Capítulo I – Reflexões acerca das concepções de linguagem, leitura e leitura da literatura

Nem só dos cotidianos *onde está minha caneta?* e *é para copiar?* vive uma sala de aula. Pequenos comentários sobre a vida, sobre séries, sobre os resultados dos jogos de futebol, sobre as redes sociais, sobre os mundos individuais que ali se encontram são ouvidos. Algumas leves provocações, sorrisos entrecortados, pedidos de concentração, tímidas rebeliões. São diversas as falas e discursos que, institucionalizados ou não, compõem o cotidiano de qualquer ambiente de ensino. Cotidiano este que, na pressa de atender às mais variadas questões, muitas vezes deixa de refletir sobre e com o *básico*, deixa de aguçar ouvidos e olhares para o que deveria ser um dos pontos mais importantes de uma prática de ensino.

Em se tratando especificamente do ensino de Língua Portuguesa, percebo que, muitas vezes, somos obrigados a deixar de observar a linguagem em toda a sua multiplicidade de discursos e ações pois, por variados motivos que vão desde as políticas públicas brasileiras até as opções teórico-metodológicas de cada escola e professor, precisamos fragmentá-la de maneira a fazer com que se encaixe dentro de uma lista de conteúdos programáticos, dentro de determinado recorte de tempo. Interrompemos falas e cortamos linguagens para que as linguagens, tais quais as temos dentro das propostas de ensino, possam ser trabalhadas em sala de aula e, (in)conscientemente, vamos produzindo e reproduzindo nossas dificuldades e avanços.

Queria eu pontuar que há mais avanços que dificuldades, mas os dados, especificamente os que explicam o desempenho escolar dos alunos brasileiros em atividades com a linguagem, nos mostram o contrário. Parte desse “desacerto”, digamos assim, pode estar ligado a uma falta de esclarecimento acerca de algumas concepções que embasam o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Concepções que, como base, deveriam fundamentar nossas práticas, mas que, muitas vezes, acabam esquecidas ou misturadas a outros propósitos. Neste capítulo, nosso trabalho será voltado para um detalhamento destas concepções, tendo em mente a necessidade de estudá-las claramente por uma curiosidade não só metodológica mas e essencialmente, por urgência da prática. Ainda que, ao pesquisador do assunto interesse e seja necessário conhecer as concepções de

linguagem, ensino e leitura, é ao professor de Língua Portuguesa, no chão da sala de aula, que elas farão diferença.

1.1 Concepções de linguagem e de leitura

Define-se linguagem, de acordo com o dicionário, *como código, sistema de comunicação formado por símbolos ou signos e suas regras de combinação*. Ainda que haja outras definições, no plano teórico não é tarefa complicada encontrar uma definição de linguagem que contemple nossos propósitos, o que não acontece exatamente na prática. Especialmente na prática de ensino, as concepções de linguagem que embasam o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa trazem bem mais que um conceito, trazem o entendimento que este professor tem desta Língua, incluindo aí os fatores históricos, culturais e sociais que englobam seu ensino.

A Bakhtin e a seu emblemático *Marxismo e Filosofia da Linguagem* estão ligados intrinsecamente os conceitos do qual derivam a maioria das concepções de linguagem norteadoras, hoje, do trabalho docente. Escrito na década de 20 do século XX, o livro trouxe ideias e pontos de vista diferentes acerca do que até então se tinha por língua e linguagem e, essencialmente através do conceito de dialogia, enfatizou o papel do “outro” e da condição de enunciação para uma linguagem até então focada nela mesma.

Da importante obra, são três os capítulos que se debruçam sobre a questão da linguagem tal qual neste trabalho foi colocada. No primeiro destes capítulos, o capítulo 4, entramos em contato com uma concepção de linguagem que considera a palavra para além de código linguístico e fonético através dos quais é representada. Ao criticar o peso demasiado forte com o qual a parte fonética da palavra é tratada, Bakhtin denuncia a falta de vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico (BAKHTIN, 2006). Ainda que pensando na Filosofia da Linguagem e dentro de um contexto social e cultural específico, a Rússia/Europa do começo do século XX, o autor critica as duas tendências em cima das quais se apoiava o problema da linguagem dentro das correntes linguísticas e filosóficas da época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

O problema de análise do subjetivismo idealista estaria na fundamentação em cima da qual os estudos da língua se sustentavam, isto é, em uma fundamentação individualista e centrada nos atos de fala. Para o autor, o erro desse tipo de análise estaria na desconsideração da influência de fatores sociais em uma situação de enunciação, na medida em que:

1.1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. 2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. 3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. 4. A língua, enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 2006, p. 64)

Percebe-se que ao subjetivismo idealista estão ligadas características que colocam a língua como um ato de criação individual, diretamente moldável e adaptável aos desejos individuais do ser humano. A crítica feita por Bakhtin a essa corrente linguístico-filosófica está ligada à não-consideração de fatores externos e sociais, como a interação verbal, para o entendimento da língua. Segundo Leite e Silva (2013, p.6), para Bakhtin, “ao negar os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, essa orientação deixa de explorar o que de fato é responsável pela comunicação, neste caso, a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso”.

Sobre o objetivismo abstrato, segunda corrente criticada por Bakhtin, é correto afirmar que há um certo olhar voltado para os fatores sociais, mas este, no entanto, não é suficiente para explicar um papel ativo do sujeito em meio a interação. Oriundo de preceitos linguísticos saussureanos, o objetivismo abstrato considera a existência da língua como algo social, mas dá ao indivíduo o papel de sujeito passivo que no lugar de influenciar, é influenciado pela língua. Há, portanto, um predomínio da língua, enquanto código, sobre o sujeito.

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento

de sua história) e peremptório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2006, p. 71)

Após pontuar suas críticas a essas duas correntes, Bakhtin promete uma análise mais profunda delas, mas acaba discorrendo sobre quais seriam os preceitos ideais com os quais a língua deveria ser analisada. Assim, através de um jogo textual de perguntas em respostas, importantes conceitos bakhtinianos nos são passados, conceitos estes que deixam em evidência a importância dada pelo autor para os aspectos sociais e ideológicos que circundam a língua. Trazendo novamente as ideias saussureanas, Bakhtin critica o sincronismo com a qual aspectos relativos à constituição da linguagem eram analisadas e, nos convidando a tomar um “olhar oblíquo” sobre estes fenômenos, afirma e exemplifica que não encontraremos indícios de que a língua é um fenômeno imutável diante do tempo. Muito pelo contrário, veremos exemplos de que a língua varia e se transforma ao longo do tempo, dentro de cada período histórico.

Além dessa ideia, carregada do sentido histórico ligado ao estudo da linguagem, Bakhtin (2006, p. 81) trabalha com o conceito de “prática viva da língua, [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Ao falar do contexto de uso da língua, o autor entra naquele que talvez esteja dentre as frases mais emblemáticas de sua obra, no que diz respeito do caráter ideológico da língua: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN, 2006, p. 81)

Ao falar sobre o sentido ideológico da língua, Bakhtin assume uma postura oposta às correntes anteriormente criticadas, especialmente no que diz respeito ao papel do sujeito e do individualismo dentro dos dois modos de análise. Essa postura torna-se mais clara na medida em que avançamos no texto e chegamos, no sexto capítulo, ao conceito de interação verbal, sem o qual o trabalho com a língua torna-se incompleto e equivocado.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 84)

Ainda que naturalmente inúmeros outros conceitos importantes acerca da língua tenham sido trabalhados pelo autor, boa parte das mudanças, especialmente as voltadas para as propostas metodológicas mais atuais para o ensino da língua, estão ligadas à ênfase dada pelo autor no papel da interação verbal e na consequente mudança do papel do sujeito, que passou de passivo a (inter)ativo dentro de um contexto social que também teve sua importância revelada. Ainda que pensado para o começo do século XX, vivemos em um contexto social marcado pelas desigualdades social e econômica, desigualdades estas agravadas dentro de uma lógica de ensino da língua que desconsidera os fatores externos que incidem no dia a dia escolar. Como professora, percebo que, dentro da escola pública, não podemos nos dar ao luxo de entender a língua de outra maneira que não a bakhtiniana. Ao não fazê-lo, incorremos a um erro não só de postura e responsabilidade política para com nossas responsabilidades docentes, mas também de análise, conforme foi brilhantemente elucidado por Bakktin e aqui traduzido nas palavras de Yaguello, na introdução do Marxismo e a Filosofia da Linguagem:

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (assim, a língua sagrada dos padres, o “terrorismo verbal” da classe culta etc.), esta relação fica ainda mais evidente; mas Bakhtin se interessa, primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema. Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. (YAGUELLO in BAKHTIN, 2006, p. 12)

Em um ambiente tão diverso quanto a sala de aula, portanto, não se pode deixar de ver e analisar as entrelinhas da linguagem, aquilo que perpassa e transpassa a palavra e seus contextos. Desta concepção bakhtiniana, bastante presente também nos manuais escolares e livros para orientação de trabalho docente, surgiram mais leituras e trabalhos na área da Linguística que corroboram e especificam as ideias do autor, através de pesquisas e estudos realizados sobre o assunto.

De acordo com Geraldi (2003, p. 41), em um dos seus textos norteadores do trabalho do professor de Língua Portuguesa, são três as concepções de linguagem: 1) a linguagem como expressão do pensamento; 2) a linguagem como instrumento de comunicação e 3) a linguagem como uma forma de interação.

Ligada aos estudos tradicionais, entender a linguagem como expressão do pensamento implicaria entender a linguagem como constitutiva do pensamento humano, reconhecendo que uma pessoa que, porventura, não consiga se expressar corretamente, é uma pessoa que não pensa. Dentro desse raciocínio, é possível entender a urgência na qual o ensino voltado para a gramática normativa foi posto em prática, especialmente se considerarmos o ensino como (re) construtor de uma sociedade: para que as pessoas saibam pensar, precisam se expressar e para que possam bem fazê-lo, precisam seguir as regras que gramaticalmente regem uma língua.

Linguagem como instrumento de comunicação, por sua vez, reconhece a língua como código e foca em atividades e exercícios que simulam um ambiente de comunicação. Há uma ênfase no que era considerado vital para a elaboração e troca de mensagens (receptor, código, canal, mensagem) mas se desconsidera o contexto, as variações, os diferentes propósitos que acabam compondo e culminando na terceira das concepções de linguagem pontuadas por Geraldi, a *linguagem como uma forma de interação*. Ao considerar a linguagem como interação, o professor inclui não só os alunos de uma sociedade que cada vez mais frequenta a escola, mas também exercita no educando a noção de que ele pode interagir por meio de e com essa linguagem, com a qual estabelece uma relação imediatamente ligada às práticas sociais em que este aluno se insere (ou inserirá).

É dentro desta concepção de linguagem que não só este trabalho, mas toda a minha prática docente se ampara. Mesmo voltada para a leitura do texto literário,

debruço meu entendimento sobre a linguagem nos múltiplos conhecimentos que podem ser construídos através da interação, do contato imediato do texto com seus leitores/ouvintes e, conseqüentemente, nos sentidos que ali forem produzidos de maneira, fazendo uso de termos bakhtinianos, dialógica.

Já no livro *Ler e Compreender os sentidos do texto*, de Koch e Elias (2010), a maneira como as autoras trabalham as concepções da linguagem nos permite pensar a leitura em uma perspectiva interativa e dialógica. No livro, as autoras explicitam de forma clara e didática, os caminhos que o leitor prossegue no ato de ler e construir sentidos, partindo do pressuposto básico a concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais (KOCH e ELIAS, 2010, p. 07).

Ao pensar sobre nossa concepção de leitura, ligada a questões como: o que é, como e para que ler?, as autoras começam o livro afirmando que nossa concepção de leitura, a qual conseqüentemente responderia as perguntas anteriores, está ligada às concepções de língua, texto e sujeito que adotamos, apontando o caminho para uma perspectiva dialógica e interacional da língua, com o foco na interação autor-texto-leitor. Estando o foco do trabalho com leitura no *autor*, a língua seria vista como representação do pensamento, o sujeito como individual, o texto como produto do pensamento e a leitura, por fim, como o resultante final que o leitor faria das ideias do autor. “O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10)

Uma vez colocado o foco no texto, a língua aparece como um código que viabiliza a comunicação, o sujeito é (pré) determinado pelo sistema, o texto aparece como um produto da decodificação da troca entre autor e leitor ou ouvinte que, para fazê-lo, precisa ter o domínio do código e a leitura é uma atividade baseada no reconhecimento das estruturas do texto e do sentido das palavras. Ao leitor, portanto, cabe fazer este reconhecimento. O ponto de vista ideal colocado pelas autoras seria, por fim, o que tem o foco na interação autor-texto-leitor, em que/por meio da qual o sujeito é um ser ativo que, através do dialogismo, constrói e é construído pelo texto, o texto é o local em que esse diálogo e a interação se dão e a “leitura é uma atividade interativa altamente complexa na construção de sentidos”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11).

Sendo a leitura uma atividade de construção de sentidos, o papel do leitor ganha destaque uma vez que passa de decodificador a construtor, de coadjuvante

para protagonista do ato de ler (sem que isso signifique, no entanto, que o texto em si tenha perdido a importância: muito pelo contrário, texto e leitor andam juntos). Para que isso ocorra, de acordo com as autoras, o autor faz uso de determinadas estratégias de leitura, como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de, naturalmente, trazer à tona todo o seu conhecimento de mundo. Nessa ação, importam também os objetivos da leitura, uma vez que nós, enquanto leitores, buscamos e nos guiamos através de textos para determinados fins. A leitura seria, assim, norteada pelas intenções do leitor. Ao discorrer sobre leitura e produção de sentidos, as autoras enfatizam o papel do conhecimento de mundo do leitor que, ao lado da materialidade linguística do texto, constrói a interação. Essa leitura seria ativada por “nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 21)

Vários os leitores (especialmente se pensarmos em um ambiente escolar), várias também seriam as leituras, havendo o que as autoras chamam de pluralidade de leituras e sentidos. Citando Alliende e Codemarán (2002), as autoras pontuam fatores em relação ao autor-leitor e ao próprio texto que podem vir a facilitar ou dificultar o ato de ler, os fatores de compreensão da leitura. Neles, são válidos para consideração os fatores que envolvem autor/leitor e os fatores do texto. Aos primeiros, estariam ligados “os elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 24).

Aos fatores oriundos do texto, por sua vez, estão ligados aspectos como os *aspectos materiais* (isto é, a qualidade do texto enquanto material – impresso ou não – disponível para a leitura), os *aspectos linguísticos* (voltados para a constituição do texto em si, dentro de seu léxico, estruturas sintáticas etc.).

As autoras também fazem uma diferenciação muito cara ao trabalho com texto em sala de aula quando enfatizam a diferença entre as *circunstâncias da escrita* e as *circunstâncias da leitura*. Se pensarmos em uma sociedade que, assim como a nossa, mudou até mesmo formas de ver o mundo após o avanço tecnológico das últimas décadas, teremos cada vez mais circunstâncias díspares entre o momento da escrita e o da leitura. Mesmo que cronologicamente o tempo continue avançando da mesma maneira através dos séculos, o avanço tecnológico transformou vertiginosamente nossas relações e interações enquanto sociedade, de

forma que a maneira como vemos e nos relacionamos com o mundo e, conseqüentemente, a forma como o lemos, segue em constante transformação.

Esse modo de estar e ler o mundo aciona, pois, uma série de *sistemas de conhecimentos e processamento textuais*. Fazendo uso do trabalho de Koch (2002), as autoras chamam a atenção para três fatores indispensáveis ao processamento textual: o *conhecimento linguístico*, o *conhecimento enciclopédico* e o *conhecimento interacional*. Ao conhecimento linguístico estariam ligados o conhecimento gramatical e lexical dos quais precisamos para fazer a leitura do texto, ao conhecimento enciclopédico ligam-se fatores que englobam nossas vivências e conhecimentos de mundo e ao conhecimento interacional relaciona-se nossas formas de interagir com a linguagem. Essas formas englobam quatro tipos de conhecimentos: conhecimento ilocucional (o que nos torna capaz de entender os objetivos de determinado texto dentro de determinada situação de comunicação), o conhecimento comunicacional (que diz respeito à quantidade de informação necessária para o entendimento do texto, bem como a capacidade de selecionar e adequar variedade linguística e gêneros específicos para determinada situação comunicativa), o conhecimento metacognitivo (que nos permitiria ações do texto/autor para assegurar que o leitor o esteja devidamente compreendendo ao longo da leitura) e, por fim, o conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais (que permite-nos saber adequar determinado gênero de texto a determinada situação comunicativa).

Ênfase notória tem, no trabalho das autoras, a noção de contexto como um subjacente importantíssimo da noção de leitura como atividade de produção de sentidos: “o sentido de um texto não existe ‘a priori’, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se fez levar em conta o contexto”. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 57).

O mais abrangente dos contextos, por estar ligado a mais fatores do que anteriormente se considerava para análise, seria o contexto sociocognitivo. Quanto mais parecidos forem os contextos sociocognitivos, mais facilitada estaria a situação de comunicação, com menores dificuldades fluiria a leitura. Como não é possível que as pessoas tenham vivido e/ou aprendido exatamente as mesmas coisas ao longo da vida, também não é possível que essas pessoas leiam/interajam fazendo uso de um mesmo contexto sociocognitivo. É possível, no entanto, que os conhecimentos que constroem os contextos sejam partilhados dentro de determinada situação.

Ao colocar “contexto como um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”, as autoras demonstram – e exemplificam – situações em que a não consideração do contexto acarretaria um entendimento deficitário do texto. (KOCH & ELIAS, 2010, p.57)

Para as autoras, o contexto pode desfazer problemas de ambiguidade em determinadas situações, pode fazer com que preenchamos lacunas de entendimento no texto por meio de inferências, em algumas situações pode alterar a intenção e sentido do que se quis dizer e pode justificar determinada escolha linguística em detrimento de outras. Em se tratando especificamente do contexto do texto escrito, as autoras entram na noção de intertextualidade.

Tema bastante caro à Linguística Textual, a intertextualidade é colocada pelas autoras de dois pontos de vista: em um ponto de vista mais *scritto senso*, ela ocorre “quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto), anteriormente produzido, que faz parte memória social de uma coletividade” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 86). Já de um ponto de vista mais amplo,

a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 86)

A intertextualidade, pois, desempenha um importante papel na construção do sentido do texto. Não menos importante, as autoras também dedicam um capítulo de seus trabalhos para trabalhar a questão dos gêneros (como práticas sociocomunicativas) e dos tipos textuais. Quanto maior o conhecimento que o aluno tiver sobre o gênero trabalhado, mais fácil será seu estudo. Logo, um bom trabalho com tipos textuais narrativos, por exemplo, demandaria um trabalho prévio que tornasse possível o reconhecimento das particularidades do gênero escolhido.

1.2 O ensino da leitura

Tão importante quanto pensar a linguagem e a leitura dentro do contexto escolar, no entanto, é analisar esses conceitos tais quais circulam em nossa

sociedade. O que é a leitura e o que ela significa? Como as pessoas leem e quais as relações estabelecidas nesse ato? Nossa maneira de ler se transforma com o passar dos anos? Sobre este assunto, especialmente no que tange à leitura, torna-se necessário olhar para o papel deste ato não só na atualidade, na qual atuamos diretamente, mas também nas sociedades que, ao longo do tempo e de acordo com os devidos avanços tecnológicos, transformaram-se. Assim, valiosa é a contribuição de Chartier (1998) e a maneira com a qual traçou a história do livro, deixando claras as mudanças pelas quais leitura e leitores passaram ao longo do tempo.

Ao tratar sobre a tecnologia que hoje, de certa forma, é colocada como a antagonista do livro impresso, Chartier (1998) constrói um interessante comparativo entre a crescente onda tecnológica de agora e a invenção da imprensa de Gutemberg, mostrando que a revolução pela qual hoje o texto eletrônico muda nossos hábitos de leitura já transcorreu na história do livro. Segundo o autor, não houve uma ruptura total entre os textos que até então eram manuscritos (séculos XIV e XV) para os textos impressos, pós-Gutemberg. Ao longo do processo de expansão da imprensa, os textos manuscritos seguiam em uso: os textos clandestinos, por exemplo, seguiam sendo escritos à mão. Outro ponto de vista interessante de Chartier está ligado à relação que havia entre os textos manuscritos e os impressos, paralelo que pode ser transposto para os dias atuais caso queiramos pensar na transição entre o livro impresso e o livro digital. Para o autor, o livro impresso representara uma ameaça ao vínculo autor-leitor, na medida em que quebrava a familiaridade do processo de produção do texto em si. Se forcarmos uma linha comparativa, poderíamos pensar que o livro digital enfrenta estranhamento semelhante ao que o livro impresso enfrentou outrora. Da mesma forma, pode-se pensar na mudança da postura do leitor colocada pelo autor.

Para Chartier (1998, p. 12), a chegada do livro eletrônico revolucionou não só os suportes nos quais circulam os textos, mas também revolucionou nossa maneira de ler, nossa relação com os textos que, com o surgimento deste novo suporte, tornou-se materialmente mais distante de nós. O autor ainda aponta que há uma variação do leitor que somos, isto é, da nossa maneira de ler, de acordo com o período histórico que ocupamos. Há de se pensar, portanto, que, se a própria história do livro e dos nossos hábitos de leitura transformam-se ao passar das épocas, o mesmo se dá em relação à maneira como o trabalho com a leitura se dá em uma sala de aula, haja vista estarmos todos inseridos no furor tecnológico que

abarca o século XXI. O texto que se extrai de um livro e é levado para a sala de aula pode ser facilmente acessado, às vezes em tempo real, através de outros suportes, como as telas dos computadores e os aparelhos smartphones que, na época dos estudos de Chartier, ainda não eram popularizados.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais radicalmente visíveis, como no livro que encerra, como no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 12-13).

O texto eletrônico, desta forma, revolucionou (e revoluciona ...) nossa maneira de ler e, sobretudo, nos relacionar com o texto. Ao mesmo passo em que há um maior distanciamento com o livro que enquanto objeto está, agora, subjugado a uma tela, o leitor é mais livre, dada a interatividade que o suporte eletrônico proporciona.

Interessante observar a questão que o autor coloca a respeito da crítica que a revolução tecnológica causou em nossa maneira de nos relacionar especialmente com os autores dos textos. O que antes ficava a cargo de um seleto grupo de críticos, a revolução tecnológica popularizou, ao passo que é possível emitir opiniões sobre determinados textos e, em alguns casos, entrar em contato diretamente com seus autores. Se o livro de Chartier fosse escrito e pensado para os avanços desta nossa década, por exemplo, o leitor comum que antes anotava comentários a lápis no rodapé, hoje poderia digitar e compartilhar suas impressões com outros leitores e, dependendo da situação, até mesmo com o autor do texto. Resta saber se esse movimento aproxima ou distancia os jovens leitores de entrar em contato com outros leitores ou com os autores dos livros.

No recorte colocado por Chartier, o leitor é colocado entre limitações e liberdades. Ao mesmo tempo em que é livre para deslocar ou subverter o que o livro impõe, o leitor é limitado por hábitos e convenções que caracterizam as práticas de

leitura. Apontando “a necessidade de aprendizagens radicalmente novas” (CHARTIER, 1998, p. 93), o autor reitera a mudança pelas quais os hábitos de ler sofrem ao longo do tempo sem que a leitura deixe de ser uma “apropriação, invenção, produção de significados”. Da postura medieval e silenciosa dos séculos passados para o nosso século, a leitura ganhou, segundo o autor, mais liberdade.

Ainda sobre o leitor, outro ponto de destaque no livro diz respeito à *universalidade* e à *singularidade* do ato de ler. Universal por poder ser realizado em qualquer canto do mundo e singular por ser específico de cada leitor, além de importante para a orientação do trabalho com leitura em sala de aula, essas considerações dimensionam o papel da leitura em uma dada sociedade.

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, depende do ponto de vista. [...] Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1998, p. 91-92)

Também recorrendo a uma perspectiva histórica, Chartier coloca a leitura entre a falta o excesso. Em uma sociedade cada vez mais burocrática onde se faz necessário cada vez mais os saberes da alfabetização, a leitura tornar-se-ia cada vez mais complexa enquanto atividade. Tomando por base um estudo que percebeu o iletrismo de 12,5% de jovens prestes a ingressar no exército, o autor defende que o que estes jovens de fato não sabiam não era ler, e sim oralizar o que estavam lendo, o que lhe permitiu afirmar que o que o problema do iletrismo estaria ligado aos níveis de complexidade com que a leitura e a escrita passam a ser exigidos. Há ainda, no texto, menção ao tipo de leitura exigido e trabalhado no ambiente escolar que, assim como a família, a Igreja e a biblioteca, dava a leitura um caráter regulatório, que seguia determinados padrões para atingir, cada qual enquanto instituição, seus fins específicos.

Independente do ponto de vista com o qual se observa a leitura, inegável é – dentro dos quadros que compuseram a construção das sociedades – seu poder. Pensando mais no sentido informativo do que no romântico do termo, a posse e o manuseio de determinados livros esteve por muito tempo ligado apenas a quem detinha o poder. Hoje em dia, quando pensamos em uma sociedade globalizada e

pós-moderna, ainda que barreiras tenham sido diminuídas, ainda não podemos afirmar que a correlação entre leitura e poder não existe. Manguel (1997), abordou este tema ao falar das *leituras proibidas*, traçando uma trajetória histórica de como os livros estavam ligados a detenção de poder e estratificada em diferentes níveis sociais.

Partindo da Inglaterra do século XVII, Manguel pontua alguns episódios, a maioria dos quais envolvendo também a questão da religiosidade, em que a aprendizagem da leitura está ligada não só a questão da detenção de poder, mas também a possibilidade de, por meio dela, transgredir a lógica das estratificações sociais. Neste sentido, o autor coloca as condições extremamente adversas com as quais os negros arriscavam-se para aprender a ler, driblando leis que impediam inclusive os negros livres de serem alfabetizados. “Para os escravos, aprender a ler não representava um passaporte para a liberdade, mas antes uma forma de obter acesso a um dos instrumentos mais poderosos dos seus opressores: o livro”. (MANGUEL, 1997, p. 280). Entende-se, daí, que o medo inspirado pelos livros estava ligado ao caráter revolucionário e libertador inspirado pela leitura.

Um outro ponto interessante colocado pelo autor relaciona a questão do poder com a censura e como os livros, que, de acordo com a história da leitura, foram considerados adequados ou inadequados, permitidos ou queimados. Para ele, desde que o livro existe tal qual o concebemos, também existe a questão da censura. Com ela, os livros eram classificados e considerados dentro de um grau de perigo de propagar ideias que tinham, quanto mais estas ideias divergiam do ideário de quem detinha o poder, mais perigosa elas eram: “Como séculos de ditadores bem sabem, uma multidão de analfabetos é mais fácil de governar; já que a capacidade de ler não pode ser desaprendida uma vez adquirida, uma solução, à falta de melhor, é limitar-lhe o âmbito de aplicação”. (MANGUEL, 1997, p. 280)

Em um ambiente como o pós-revolucionário colocado por Chartier (1998), seria mais fácil driblar as tentativas de censura uma vez que o acesso aos textos estaria mais universalizado graças à Internet.

O ato de ler encontra-se, atualmente, mais acessível. Em que pesem todas as semelhanças e diferenças que nossa sociedade atual vive em relação às suas antecessoras e, claro, analisando o que os recortes teóricos feitos pelos autores estudiosos da leitura apontam, pode-se afirmar que hoje temos o acesso ao livro, material ou digitalizado, mais facilitado. Há de se pensar, no entanto, no que se pode

chamar de qualidade desse acesso, ou seja, pensar no uso social (individual?) que o acesso aos livros gera. Se ler está mais fácil, a geração atual está lendo mais ou menos que as gerações anteriores? Mais interessante que responder à questão, o que daria um caráter quantitativo ao questionamento, é – novamente – olhar para a(s) leitura(s).

Ao traçar a História da Leitura, Fischer (2006) faz um apontamento interessante sobre este ato: para o autor, enquanto a escrita seria uma habilidade desenvolvida, a leitura seria uma espécie de aptidão inspirada na oralidade sem a qual nenhuma sociedade sobrevive (no sentido de deixar sua marca na história). Ao colocar curiosidades acerca da leitura em diversos continentes, Fischer (2006) chama nossa atenção não só para o ato de ler em si e suas diferenças de acordo com o tempo e o espaço, mas também para o sentido, para o que leitura representava e representa para cada cultura. Para o autor,

Apesar de a leitura e a escrita estarem plenamente relacionadas, a leitura é, na verdade uma antítese da escrita. Na realidade, cada uma atua em regiões distintas do cérebro. A escrita é uma habilidade, a leitura, uma aptidão natural. [...] A história da leitura foi marcada por uma série de influências e refinamentos, ao passo que a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social. Escrita é expressão, leitura é impressão. A escrita é pública; a leitura, privada. A escrita é limitada; a leitura, infinita. A leitura congela o momento; a leitura é para sempre. (FISCHER, 2006, p. 8)

Símbolo de poder, instrumento de dominação, chave que abre portas e mundos... ao longo da história são várias as definições, teóricas e poéticas, sobre a leitura. Definições que, por serem múltiplas, transformam-se em redes de significados, as quais vamos encaixando nossos anseios individuais e momentâneos sobre o ato de ler. Quando transpomos esta rede de significados para o contexto escolar, no entanto, esses anseios individuais tendem a não se encaixar aos nossos propósitos: se individualmente lemos por prazer e aproveitamos a leitura como um momento de fruição, para que lemos na escola?

Silva (1997), ao falar sobre a situação da leitura no ambiente escolar, coloca alguns pontos interessantes pelos quais passamos, enquanto professores. Falhas como a falta de condições para a produção de leituras, a falta de livros, a inexistência de bibliotecas etc. estão entre os fatores que dificultam o trabalho com a leitura dentro da sala de aula. Na busca de analisar estas e outras dificuldades, o

autor vai até a imagem do professor e o vê como um indispensável leitor, no sentido de que para formar leitores é necessário que este professor seja, antes de tudo, um leitor. Não havendo oportunidades para tal, isto é, não havendo suporte e condições para que esse professor seja um leitor (condições financeiras para que livros possam ser comprados, tempo livre para que a leitura possa ser realizada de maneira prazerosa, etc.) seu trabalho com a leitura, com a formação de leitores, será prejudicado.

Igual ênfase tem, no livro, os encaminhamentos colocados por Silva no sentido de enfrentar essas dificuldades de trabalho, encaminhamentos estes que, mesmo pensados para épocas anteriores, encaixam-se perfeitamente em nosso contexto atual. Para o autor, o professor precisa tomar cuidado com suas concepções de leitor. Ele não deve pensar que o leitor é um leitor acabado que faz da leitura uma atividade sem criticidade, *a-crítica*. Da mesma forma, algumas práticas metodológicas também podem ser danosas ao trabalho com leitura. Práticas como a escolha de livros e textos unicamente pensados para a idade/experiência do aluno, o uso de fichas de leitura e o uso da leitura como um meio para inserir o estudo de questões de cunho gramatical devem, enfim, ser repensadas.

Em um outro trabalho, Silva (1999) completa, de maneira bastante lúcida, as mudanças pelas quais o trabalho com a leitura precisa passar.

Uma mudança de perspectiva sobre as concepções prevalecentes de leitura é urgente, mas deve ser acompanhada de uma série de ações da organização escolar como um todo, entre as quais a discussão coletiva sobre a promoção da leitura a partir do projeto pedagógico da escola e da estruturação ou melhoria do acervo da biblioteca. Além disso, uma reflexão sobre o currículo de leitura ao longo das diferentes séries também se faz necessária para evitar redundâncias e permitir o planejamento de uma sequência pedagógica - e menos improvisada - das competências de leitura a serem praticadas junto aos grupos de estudantes ao longo das séries de 1º e 2º graus. (SILVA, 1999, p.17).

Ainda que esclarecimentos teóricos sobre todo o qualquer aspecto da prática docente sejam extremamente necessários, os trabalhos de Silva nos permitem pensar que por mais nobres que sejam as nossas concepções de ensino sobre a leitura, elas precisam ser amparadas pelo oferecimento de condições tanto externas (em termos de políticas públicas docentes) quanto internas à sala de aula (em

termos de organização escolar). Por melhores e mais pertinentes que sejam nossos ideais, eles precisam ter os pés fincados em uma realidade que possibilite não haver quedas, por uma rede de apoio que os suporte, uma vez que se há um espaço onde democraticamente a leitura, enquanto saber o poder, pode ser “propagada”, esse espaço é o ambiente escolar.

escrita. Além disso, diante das velozes transformações do cotidiano (hoje mundializado), os professores têm que superar o papel de repassador ou transmissor de informações para, através da pesquisa e do estudo constante (eis novamente aqui a leitura exercendo o seu papel), colocar-se em outro patamar de condutas pedagógicas. (SILVA, 1999, p. 13)

1.3 A leitura da literatura

Pensar na leitura da literatura, mesmo fora da sala de aula, exige que pensemos primeiramente no que se entende por literatura, por texto literário. Durante muitos anos, os textos que dão conta de explicar o conceito de literatura nos moldaram para uma compreensão do texto literário como aquele que se encaixa dentro de um padrão, dentro de um cânone que o coloca como tal. Dentro dessas concepções, os textos literários, especialmente os inseridos dentro do ambiente escolar, estavam em concordância com padrões ligados a autores e textos clássicos da nossa literatura.

Estando hoje em sala de aula, percebo que ainda há resquícios desse padrão, especialmente no que tange à escolha dos textos literários que compõem os materiais didáticos e paradidáticos voltados para o trabalho com literatura escolar. Na minha época de estudante de Ensino Médio, curso que concluí em 2003, recordo-me que a disciplina de Literatura era separada da disciplina de Língua Portuguesa e que os livros orientados para a leitura nessa disciplina eram compostos dos livros que eram considerados clássicos dentro de um currículo dividido e demarcados pelas escolas literárias.

Quando comecei a efetivamente trabalhar como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, percebi que essa orientação já era diferente: a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura eram uma só (sem aumento no número de aulas, no entanto) e os livros, mesmo que continuassem dentro de suas

respectivas escolas literárias, vinham diluídos em trechos de materiais didáticos. Lembro que, desta época, uma das minhas primeiras aflições estava em como achar o espaço da literatura, em um currículo já tão carregado de conteúdos. Ainda que mais conformada, essa aflição ainda me persegue.

Em termos curriculares – sobre os quais falarei mais adiante – é só no Ensino Médio que o aluno entraria em contato com o que se considera Literatura, desconsiderando todos os outros anos de escolarização que antecede esta etapa de ensino. Assim, será só no Ensino Médio que o aluno, efetivamente, tem a Literatura no currículo?

Antes de pensar em explicações para essas e outras perguntas é urgente, pois, que se delimite com qual noção de Literatura o professor de Língua Portuguesa trabalha, em vistas de um trabalho pedagógico “eficiente”. Neste sentido, pareceu-me mais coerente adotar a concepção de fenômeno literário defendido por Magnani (1987). Essa autora, baseada em Eagleton (1983) e Vernier (1975), enfatiza no conceito de fenômeno literário todas as contradições e variações que envolvem os contextos de produção e circulação dos textos. Assim, mais do que o texto em si, o fenômeno literário trabalha com outros fatores, dialógicos, que nos cabe também observar. Longe de ser um cânone estratificado dentro de padrões convencionados, o “literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura”. (MAGNANI, 1987, p. 20)

Por mais que se reconheça a riqueza de um termo (que conseqüentemente torna impossível uma definição que o represente a contento), acredito que ao professor de Língua Portuguesa cabe procurar uma definição que enriqueça suas práticas de leitura em sala de aula, isto é, que trabalhe não só com a questão da leitura do texto literário em si, mas com os múltiplos sentidos desenvolvidos com essa prática. Não acho que essa busca seja somente política ou ideológica, e sim também uma questão de “sobrevivência pedagógica” pois, do contrário, o risco do fracasso é muito grande. Não se trata de ignorar completamente o texto literário em si, tampouco de desconsiderar todos os autores e textos clássicos que nossa tradição literária considera importantes (pois eles o são): trata-se de olhar para outros fatores que, extratextualmente, nos ajudam a trabalhar com a superfície do texto em si.

Nesse sentido, a leitura de um texto como *Navio Negreiro*, de Castro Alves, pode levar a análise e discussão sobre outros textos, tais como letras de *rap* e a leitura de um texto de Machado de Assis, *A Cartomante*, pode levar a uma interessantíssima discussão sobre as práticas machistas de nossa sociedade ao longo dos tempos. A questão, então, após definido com qual conceito de texto literário se trabalha, migra para a descoberta de quais são as orientações curriculares para o trabalho com Literatura. Em outras palavras, descobrir quando e onde o texto literário aparece nas orientações curriculares às quais estamos vinculados.

Em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, na qual a palavra escrita ganha uma importância central na realização de atividades cotidianas e índices de avaliações educacionais externas apontam uma deficiência cada vez maior na capacidade leitora do brasileiro, pensar na leitura de cânones literários dentro da escola, por exemplo, pode soar utopia. Se mal formamos alunos capazes de saírem devidamente letrados de nossa educação básica, como propor uma discussão sobre leitura literária? Como pensar em leitura da literatura, em leitura por prazer, fruição, quando nosso ensino mal dá conta de garantir a aprendizagem da leitura básica e instrucional, aquela que capacita o aluno a bem garantir-se em nossa sociedade letrada? Este é, talvez, um dos meus maiores dilemas em sala de aula: além de prazerosa, como tornar viável a leitura de livros?

Algumas respostas para essas indagações, ao menos no plano teórico, podem ser encontradas em Abreu (2004). Assumindo um lugar de fala que, se percebe, está ligado ao fazer pedagógico, a autora se propõe a desmistificar preconceitos formados em torno de uma chamada qualidade literária, na busca de descobrir se há ou não há uma maneira correta para se ler literatura e, conseqüentemente, como devemos trabalhar essa maneira em um ambiente de ensino.

Abrindo a discussão, Abreu (2004) traz à tona o(s) conceito(s) que a palavra literatura assume em nossa sociedade. Ao assim fazer, a autora questiona a funcionalidade desse(s) conceito(s) e sua(s) devida(s) aplicabilidade(s), uma vez que demonstra que textos reconhecidamente literários – como uma poesia de Manoel Bandeira – podem não se encaixar plenamente dentro de uma dada definição, da mesma forma que textos de outros gêneros – como uma *Carta do*

Leitor destinado à publicação em uma revista – podem ser satisfatoriamente analisados do ponto de vista literário.

Sendo a literatura um fenômeno cultural e histórico (ABREU, 2004, p. 41), o conceito do que seria ou não literatura é algo que precisa ser discutido pois, por sua natureza, é constante. No entanto, ainda que pensemos que literariedade é algo ligado apenas ao texto literário em si, Abreu (2004, p. 41) nos esclarece que não: ainda que estejamos assim acostumados a pensar, a literariedade de um texto está ligada também a fatores externos, a uma valoração que engloba o mercado, grupos sociais, etc. Isso explicaria porque, por exemplo, ao pensarmos em um texto literário, determinados textos e autores como Machado de Assis e José de Alencar viriam antes de Paulo Coelho, mesmo que este último seja um dos escritores brasileiros mais lidos e traduzidos no país.

Ainda sobre o mesmo assunto mas englobando com mais clareza a questão do valor estético de determinada obra literária, a autora coloca que o que

se considera literatura hoje não é o que se considerava no século XVIII; o que se considera uma história bem narrada em uma tribo africana não é o que se considera bem narrado em Paris; o enredo que emociona uma jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas aos olhos de um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como um uso sofisticado de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir. (ABREU, 2004, p. 58).

Ainda que o livro todo tenha momentos belíssimos, especialmente os que remetem aos conceitos de literatura trazido por pessoas consideradas com menos prestígio social, os quais remetem ao que genuinamente se pensa da literatura e seu papel social, acredito que esse tenha sido o grande ponto de Márcia Abreu: tornar clara a relação entre qualidade literária e prestígio social de quem indica essas qualidades. Isso não significa que devemos responder aos questionamentos de que tipos de autores escolher para o trabalho em sala de aula com reducionismos e sim que devemos saber que esse juízo de valor existe. Consequentemente, devemos e podemos pensar nas implicações de sua utilização dentro de um planejamento, por exemplo.

Acredito que a melhor maneira de exemplificar a existência desse valor social está na imagem da escritora Carolina Maria de Jesus, a qual desconhecia completamente até metade de minha segunda graduação. Apesar de ter concluído um curso que me tornaria apta a dar aulas de Literatura (e de não ter um nível de leitura baixo, uma vez que leio desde o começo da minha adolescência), conheci a obra de Carolina por acaso, em uma outra situação. Gostei dos textos – na época, um trecho de *Quarto de Despejo* - e, tão logo concluí a rápida pesquisa que fiz sobre ela, descobri porque ainda não tinha lido sobre ela: pobre, negra, favelada, não-escolarizada. Não foi uma descoberta fácil, assim como não foi fácil ler as temáticas que ela aborda, mas desde essa época incluo ao menos um dos textos de Carolina e a apresento para as turmas de Ensino Médio. Apesar do estranhamento com o tipo de escrita e linguagem, ler seus textos costuma gerar discussões interessantíssimas, especialmente no que diz respeito ao racismo e a desigualdade social e econômica.

Ao pensarmos nesse e nos outros dilemas que cercam a relação entre literatura e ensino são várias as questões que emergem. Uma delas diz respeito ao local onde este ensino será posto em prática e, mais importante, nos sujeitos que o farão, assunto que tento abordar no próximo item.

1.3.1. Literatura e ensino

A realidade das escolas públicas brasileiras é tema de pesquisas e objeto de preocupação acadêmica há décadas. São vários os estudos das mais diversas áreas que tentam compreender quais os principais problemas que o ensino público brasileiro enfrenta, assim como são vários os apontamentos que eles trazem. Sabe-se, entretanto, que por melhores que sejam estes trabalhos, pouco deles consegue ser efetivamente colocado em prática nas escolas, a maioria das vezes por motivos que extrapolam o próprio alcance do ambiente escolar, marcado pela carência de recursos humanos e materiais que seriam indispensáveis à realização de um bom trabalho. Neste sentido, como pensar em melhorar resultados no letramento de determinada comunidade se a escola carece de uma série de fatores indispensáveis a esse desenvolvimento? Como valorizar o livro em uma escola carente de livros ou bibliotecas? Como falar da importância da leitura para comunidades carentes, onde obviamente a prioridade da renda familiar precisa ir para o custeio de itens básicos para a sobrevivência da família?

Ainda que pareçam pessimistas (e o são), esses tipos de questionamentos têm servido de catalisadores de minhas práticas com leitura em sala de aula. Não que eu seja uma professora que desconsidera os aspectos sociais, econômicos e culturais da sala de aula, mas opto por uma maneira de, na medida das possibilidades da escola, superá-los. Se há uma lógica de organização social que afasta o aluno da leitura, busco encontrar a inversão desta lógica, uma aproximação entre o aluno e a leitura.

Reconheço que essa postura pode até mesmo soar romântica, mas também entendo que uma boa aula em que o aluno tem seu primeiro contato com Machado de Assis, que uma boa aula onde o aluno finalmente entendeu e entrou em sintonia com um texto literário, não entrará nos índices das avaliações externas mas poderá, de alguma maneira, cumprir seu papel no futuro de alguém que, antes, desconhecia completamente o conteúdo de um texto literário no seu papel de fonte de prazer. Um olho brilhando, uma problematização e um “enfim, compreendi” são, por mim, vistos como muito mais valorosos do que índices.

De acordo com Malfacini (2015) há, em se tratando do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, alguns pontos históricos a serem estudados, pontos estes que, a meu ver, nos dão embasamento para entender os movimentos e, especialmente, os discursos que se escondem por detrás de determinadas orientações curriculares. Para organização desse trabalho, julguei pertinente olhar para seis dos momentos colocados pela autora.

O primeiro deles remonta à virada do século XX quando o Latim, língua oficial de diversas práticas da sociedade que até então se construía, começa a ter seu uso declinado nessas mesmas práticas. Dois acontecimentos estão por trás desse declínio que desemboca em uma língua portuguesa que deixa de ser secundária em relação ao Latim: a publicação de gramáticas brasileiras no século XIX e a implementação da Imprensa Régia, em 1808. Mesmo colocando este ponto dentro do panorama da história da Educação Brasileira, em que o ensino de português assume uma certa notoriedade, percebo que este movimento de autonomia do português em relação ao latim está mais para um movimento da sociedade, que demoraria ainda um certo tempo para ter seus reflexos dentro da escola, uma vez que naquela época o ensino ainda era voltado para poucos privilegiados. A língua portuguesa passou a ser útil nas práticas sociais da mesma forma que, com o tempo, seu ensino passaria a ter.

O segundo ponto colocado pela autora está na década de 50, com a promulgação da portaria que instituiu o que se chamou *NGB*, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (Portaria número 36, de 28 de janeiro de 1959) e a promulgação da Constituição de 1946. Mais do que a questão da nomenclatura, a redação de uma constituição brasileira tem uma relação mais direta com o ensino de português uma vez que, pela primeira vez na história do nosso país, abre-se um caminho legal para que o acesso à escola se desse de maneira mais democrática. Ainda que longe de ser o ideal, o documento possibilitou um aumento no número de pessoas frequentassem a escola. Com esse processo de democratização, os anos 60 são marcados pela autora como o ano em que os filhos dos trabalhadores vão para as escolas, sendo este o terceiro marco importante.

O quarto marco, situado nos anos 70, remete à publicação de uma primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71) mas, especialmente, ao contexto histórico da década, marcada pelo Golpe Militar. Neste contexto, a língua portuguesa passou a ser instrumento de desenvolvimento dentro de um projeto de governo que pretendia criar um modelo ideal de cidadão. A título de informação, a autora coloca a alteração no nome da disciplina que, nos anos iniciais, passou de Português a Comunicação e Expressão.

Nos idos dos anos 80, o quinto marco vem acompanhado da inclusão da Línguística ao português ensinado nas escolas, o que abriu caminho para áreas como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso. Acredito que, de todos os pontos explorados pela autora, este tenha sido um dos que mais se liga aos propósitos de ensino da Língua Portuguesa tal qual a entendemos hoje por apontar uma preocupação maior com questões que envolvem a multiplicidade da Língua Portuguesa. Mesmo que, na prática, o ensino ainda estivesse focado nas regras de uma gramática normativa, o que pode ser comprovado em uma breve visita nos materiais didáticos da época, percebe-se dessa época uma abertura para novas ideias, ideias essas hoje fundamentais ao nosso entendimento sobre linguagem.

Neste mesmo sentido, é não menos importante o sexto ponto colocado por Malfacini, o qual desemboca na entrada dos chamados gêneros textuais nos nossos planos de ensino. Segundo a autora, os anos 90 trouxeram com a LDB 9394/96 uma Língua Portuguesa como parte de uma área maior (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) que está estreitamente ligada ao processo de socialização do

indivíduo. Acredito que tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, nunca se deu tanta atenção para o ensino na história da Educação brasileira. Em se tratando especificamente do ensino da Língua Portuguesa, o texto legal trouxe alguns conceitos e abriu o caminho para um ensino mais amplo da língua, entendendo por este o que foge de um padrão apenas normativo e inclui conceitos importantes como o que liga o exercício da linguagem à possibilidade de participação social:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19)

Ainda que nos pareçam vários os referenciais curriculares disponibilizados pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação os quais, dentro de suas respectivas abrangências, orientam-nos em relação ao trabalho a ser realizado em sala de aula, é de extrema importância observar o que dizem esses textos institucionalmente reconhecidos. O portal do Ministério da Educação, por exemplo, disponibiliza diversos desses materiais. Aqui, por uma questão de afinidade temática, optei por analisar especificamente o que se encontra ligado à Literatura nos *Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio*.

Realizada uma busca, encontrei alguns documentos que versam sobre a Literatura na página do Portal do MEC na Internet. A partir do ano 2000, há vários arquivos, divididos pelas chamadas áreas de conhecimento, que se propõem a auxiliar o professor no planejamento de suas aulas e a nortear a construção de currículo. Para acessar página² destinada para tal, tive um pequeno estranhamento ao ver que esse conteúdo não se encontra disponível no local que se esperaria que estivesse, isto é, junto aos demais textos sobre o Ensino Médio.

Circulando pelo portal do Ministério da Educação, notei que só encontrei o material com relativa facilidade pois fiz uso de um site de busca específico. Caso estivesse acessando o site para olhar as publicações que o Ministério coloca sobre o Ensino Médio, demoraria para encontrar o local onde os arquivos ficam disponíveis,

² A página a qual me refiro encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

pois estes estão vinculados a tópicos como Avaliação. Pode parecer banal, mas um desacerto como esse é um desserviço para o professor que, em sala de aula, não dispõe de tempo (uma vez que a lei do terço salarial está longe de ser cumprida no Brasil) para buscas mais elaboradas. O professor precisa das informações, especialmente as técnicas e teóricas que existem justamente para orientar e facilitar seu trabalho, disponibilizadas na maneira mais clara possível.

Na primeira publicação³ que me pus a analisar, datada de 2000, contei 24 aparições da palavra Literatura. Através de um pequeno recorte histórico, o texto remete ao momento em que a Literatura e Língua Portuguesa eram disciplinas distintas, denunciando aí uma desnecessária ruptura entre duas áreas que, por essência, seriam indissociáveis. Contraposta a essa visão compartimentada, o documento pontua visões de Literatura que (e isso é um dos pontos mais interessantes do texto) não são apenas teoricamente ideais e sim necessárias, uma vez que surgem das necessidades das salas de aula, necessidades estas que contestam o próprio conceito de texto literário. “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno”. (PCNEM, 2000, p. 16)

Ainda respondendo a possíveis estranhamentos em relação à nova abordagem para o trabalho com Literatura, o texto faz uso de conceitos teóricos importantes para a nossa área. Antes de concluir sua primeira parte, dirige-se diretamente ao professor para não deixar dúvidas a respeito das abordagens e concepções esperadas em sala de aula:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam [...] O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna. (PCNEM, 2000, p. 23)

³ Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Part. II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

Além de uma clara conexão com os conceitos teóricos acerca do trabalho com a linguagem, tais como o dialogismo e a interatividade inerente ao trabalho com a linguagem, percebi no documento uma clareza teórica em relação às orientações passadas ao professor, orientações estas que não deixam dúvidas em relação àquilo que se considera adequado para o trabalho docente. Isso, no entanto, não se deu da mesma maneira em relação ao segundo documento analisado, as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 2006.

Composto de mais 200 páginas, o documento que na introdução afirma não ter caráter normativo e sim de complementação, é composto por uma série de comentários teóricos acerca de como se indica que o trabalho com a linguagem seja posto em prática pelos professores e escolas. Nestes comentários encontramos, por exemplo, explicações sobre as mudanças até então feitas no Ensino Médio brasileiro, mudanças estas postas como necessárias para a reformulação de uma sociedade e diretamente ligadas à escola. De todo o documento, um ponto chamou mais a minha atenção. De acordo com o documento, pois, o Ensino Médio precisou ser reformulado tendo em vista a

atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006)

Diante de conceitos como o de democratização social e cultural, entende-se que o aluno para o qual o Ensino Médio se destina e para o qual a Literatura deve fazer sentido é o aluno que deve romper lógicas sociais antidemocráticas, lógicas estas que servem para a reprodução e manutenção de determinadas e desiguais ordens sociais. Pode-se pensar então que não basta garantir o conhecimento da Literatura, não basta construir situações de comunicação que ensinem o bom uso e funcionamento da língua, é preciso fazer com que este ensino sirva para que o aluno, há gerações fadado a manter-se na mesma linha de desenvolvimento econômico que o restante de sua família, consiga transgredir essa lógica, através da conquista de melhores chances acadêmicas ou melhores vagas no mercado de

trabalho. Ainda que não seja algo que dependa exclusivamente da escola, particularmente me é muito caro esse tipo de entendimento a respeito do papel social da Literatura e da linguagem pois foi através dele que eu mesma, enquanto estudante, pude transgredir. Mesmo que sozinhos não consigamos tanto (uma vez que temos seríssimos problemas de desigualdade social agravados pela escassez de políticas públicas), vi e continuo vendo linguagem e Literatura como uma de nossas saídas mais lúcidas.

Capítulo II – Os conceitos de mediação e leitura por leixias

Entender os caminhos pelos quais percorremos para chegar a determinada metodologia ou, até mesmo, para chegar a determinada forma de abordar um conteúdo em sala de aula, classe específica, implica percorrer um longo e, por vezes, entrecortado caminho. Ainda que o objetivo seja o mesmo, isto é, fazer com que determinado conteúdo seja trabalhado “satisfatoriamente”, são muitas as variantes que cortam nossas propostas, são muitos os percalços pelos quais, professores, passamos. Vejo-os, no entanto, sob dois pontos de vista: de um lado, coloco as dificuldades estruturais com as quais todos os que estão inseridos em uma escola pública hoje se deparam, tais como falta de estrutura física e pessoal adequada, falta de material, falta de espaço; de outro lado, vejo as dificuldades cotidianas decorrentes de toda e qualquer espaço de aprendizagem em que várias pessoas diferentes dividem o mesmo espaço (nem sempre os mesmos propósitos).

É em cima dessa segunda ordem de problemas que, desde que passei a refletir sobre, embaso minha prática pedagógica. Ainda que enxergue a influência que a primeira ordem de problemas exerce sobre a segunda, talvez até por já ter sido aluna de escola pública, sinto necessidade de buscar práticas que tenham sucesso apesar das dificuldades estruturais oriundas da falta de investimento e organização do ensino público no Brasil. De exemplos que consigam apesar de. De práticas que, mesmo voltadas para um pequeno número de alunos, consigam comprovar que, apesar de tudo, é possível. A opção por trabalhar com a leitura serve, para tal, como uma luva.

Além de aliada para praticamente todas as disciplinas escolares, vejo na leitura uma possibilidade de transgressão. Sendo um pouco mais romântica, talvez, vejo na leitura a saída pela qual tanto buscamos, especialmente para tempos obscuros em que posicionamentos políticos e sociais cada vez mais autoritários ganham notoriedade.

Ainda que há muitos anos compartilhe desse ponto de vista, entendo que essa noção da leitura que, além de prazer, é uma espécie de libertação, não é compartilhada pela maioria das pessoas. Mesmo que a nossa sociedade como um todo consuma ficção (tendo em vista o sucesso recente de sites que oferecem filmes e séries em sistema de *streaming* ou o sucesso centenário dos cinemas) não são raros os discursos de pessoas que dizem sentir preguiça ou simplesmente não

gostar de ler. Olhando mais a fundo essas respostas, certamente encontraremos que esse não gostar de ler está ligado a uma falta de hábito que, por sua vez, pode ser criado em dois lugares: casa e escola.

Uma vez que o gostar de ler não é inato, o que nos cabe fazer, enquanto escola, é trabalhar para garantir que essa prática não seja completamente abandonada e, torno a dizer, fazer tudo isso apesar de. Apesar da falta de biblioteca na escola, mostrar a importância dos livros. Apesar da falta de livros em casa, demonstrar que eles são importantes. Apesar da falta de tempo de ler, mostrar o quanto isso faz falta. Entre outras dúvidas, foi a necessidade de transgredir esses apesares me trouxe até aqui e, do chão da sala de aula, optar pela pesquisa.

Por praticamente partir de onde deveria estar finalizando o trabalho com leitura, na medida em que os alunos envolvidos nas práticas aqui relatadas mencionaram na sua maioria não terem contato anterior com livros, dois conceitos me foram muito caros na hora de pensar em como conduziria as atividades e é sobre eles que esse capítulo se debruça. Em um primeiro momento, trabalho com o conceito de mediação buscado nas ideias de Vygotsky (1991), assim como nos trabalhos de Fontana e Cruz (1997), Oliveira (2010) e Smolka (1993).

Na busca de relações entre mediação e o sucesso de práticas leitoras, encontro-me com as ideias de Petit (2008), Silva (1997, 1999), Kramer (1998), assim como busco dados de pesquisas sobre o assunto já desenvolvidas por Sousa (2006), Tardelli (1997), e Brito (2015). A seguir, busco a ideia de trabalhar a leitura com lexias, baseada essencialmente em Barthes (1999), mas também dialogando com estudiosos que fizeram uso do mesmo conceito em suas pesquisas, tais como Calvet (s/d) e Ometto (2010).

2.1 O conceito de mediação simbólica e a prática de leitura na escola

Dentro e fora da área da Psicologia, especialmente a voltada para a aprendizagem, é impossível (ou teoricamente irresponsável) recorrer ao conceito de mediação sem ancorá-lo em Vygotsky (1991). Ao pormenorizar as particularidades da construção do pensamento de crianças, isto é, como seus cérebros construam conceitos mais ou menos elaborados, Vygotsky trouxe aquilo que seria fundamental dentro da Pedagogia para o entendimento de como a criança aprende e, nessa situação de aprendizagem, qual seria o papel a ser desempenhado pelo professor,

que saía de uma posição em que transferia conteúdos para uma em que passou a mediar a aprendizagem.

Entendendo, assim, a mediação uma prática de produção e circulação de sentidos que possibilita ao cérebro humano a construção de novos conhecimentos, Vygostky, nas palavras de Oliveira (1993, p. 26), coloca que a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ainda que voltado exclusivamente para a aprendizagem de crianças menores, os estudos vygotskyanos chamaram a nossa atenção para o fato de que a aprendizagem não se construía por si só, que era necessário uma mediação neste processo.

Ao se tornar indireta, digamos assim, as relações de aprendizagem estudadas por Vygotsky provaram que a aprendizagem, dentro de uma dada situação, dependia não só de determinadas condições físicas individuais, mas também de certos fatores sociais, uma vez que a importância destes últimos tinha sido comprovada nas situações de aprendizagem mediadas. Pensando em um ambiente escolar, pode-se afirmar que as descobertas vygotskyanas transformaram a maneira com a qual se pensava o processo de ensino, especialmente no que dizia respeito ao papel do professor.

Outro dos vários pontos interessantes colocados pelo autor diz respeito a um tema que é sempre muito caro em um ambiente escolar, a importância de se trabalhar com o que costumamos chamar de conhecimentos prévios.

Ao longo de suas experimentações, Vygotsky (1991, p. 56) pontuou que toda “situação de aprendizagem da criança tem sempre uma história prévia”. Para o autor, portanto, antes de aprender determinado conteúdo que exija uma habilidade específica mais elaborada, a criança já desenvolveu linhas de raciocínio prévias e menos elaboradas que farão com que a habilidade mais elaborada se desenvolva com mais facilidade. Em termos teóricos, o autor destaca a *zona de desenvolvimento proximal* que, pela mediação, transforma o conhecimento.

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Mesmo que voltadas para uma parte específica da infância, pensar nos conceitos vygotkianos é sempre muito interessante para entender como se constrói a aprendizagem. Ao pensar em atividades de formação de leitores, por exemplo, pode-se colocar o *nível de desenvolvimento real* como uma espécie de objetivo final de cada atividade. Uma vez que os alunos já dominam a habilidade de ler no que diz respeito à decodificação, a aprendizagem ali mediada estaria voltada para a interpretação daquilo que é lido e, claro, o posterior entendimento de seu propósito. Para tal, mesmo que aspectos biológicos como a maturação de determinadas capacidades já tenham sido alcançados pelos alunos, são caríssimos o papel mediador que o professor desempenhará dentro da atividade e, também, um eficiente aproveitamento dos conhecimentos prévios que cada aluno trará. Ainda mais quando se pensa nos anos finais, tanto do Ensino Fundamental como do Médio, aproveitar esses conhecimentos mostra-se como uma maneira real de propor novas aprendizagens.

No caso específico do trabalho com o texto literário, significa considerar, por exemplo, as predileções do aluno em relação à leitura ou, até mesmo, em relação ao seu contato com ficção. Da mesma maneira que, infelizmente, não é difícil achar jovens e até mesmo adultos que declaram nunca ter lido um livro por completo, é igualmente difícil achar alguém que não se interesse por ficção, que não consuma filmes, que não acompanhe séries. Esse contato com obras ficção, mesmo que em outro suporte, muitas vezes serve como uma espécie de trampolim para a compreensão do texto literário, na mesma proporção em que pode enriquecer a produção de sentidos que o ato de ler provoca.

Vygotsky, através de suas descobertas, fez escola dentro da abordagem histórico cultural na qual destacou os processos pelos quais os seres humanos passam ao aprender. Bastante famosa em textos de orientações curriculares e pedagógicas, essa abordagem histórico cultural foi um dos pontos didaticamente retomados por Fontana e Cruz (1997), em *Psicologia e trabalho pedagógico*. Dentre as várias contribuições que a Psicologia fez ao trabalho pedagógico, as autoras abordam a perspectiva histórico cultural de Vygotsky, chamando a atenção para conceitos importantes tais como o de signo e instrumento, assim como para o papel da escola, da escolarização e dos professores no processo de ensino.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 66), na abordagem histórico cultural “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos,

como o instrumento, e o signo, pelo outro”. Assim, “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol, etc.)” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66).

Trabalhando na diferenciação entre signo e instrumento, uma vez que a leitura de Vygotsky nos dá a entender que os signos são instrumentos simbólicos desenvolvidos pelo homem, ainda que na esfera psicológica e não na concreta com a qual alguns exemplos deste conceito são colocados, as autoras salientam o caráter externo com os quais os instrumentos são construídos, ao passo que aos signos, há uma orientação interna, modificados pelo “funcionamento psicológico do homem”. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66)

Para as autoras,

a abordagem histórico cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, na relação entre indivíduos e depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e pensamento. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 68)

Além de uma quase automática relação do caráter estritamente social e cultural que existe no ato de ler, pensar estes dois pontos dentro de atividades que busquem, ao final, o desenvolvimento dessa prática da leitura em jovens ainda não habituados à tal, novamente me fez pensar na especificidade (ou especialidade) deste tipo de tarefa. Longe de ter uma visão romantizada da situação, vejo nesse tipo de abordagem um caminho real, e psicologicamente legitimado, ao qual seguir, uma vez que ela nos permite pensar que é possível produzir e construir em outros ambientes, como o escolar, o que ainda não foi construído naturalmente.

Em outras palavras, a partir do momento em que vejo o desenvolvimento do ato de ler como social e não estritamente individual, também entendo que a falta da leitura como prática está mais voltada para processos sociais e culturais do que individuais. Na sequência, vejo também a escola, apesar de todas as suas falhas, como uma das instituições capazes de fazer com que este não desenvolvimento do hábito de ler se transforme em um não conhecimento da leitura, do texto literário e de tudo àquilo que a ele está cultural e socialmente ligado.

Sobre o papel da educação na construção da aprendizagem, Fontana e Cruz (1997), ancoradas nas palavras exatas de Vygotsky, colocam-na como

o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano. A educação pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança. Ela é o controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura, de modo fundamental, todas as funções do comportamento. (VYGOTSKY, 1985, p. 85 *apud* FONTANA E CRUZ, 1997, p. 72)

Se é através da educação que o ser humano complementa o desenvolvimento de habilidades específicas que naturalmente não se desenvolveriam, daí a diferenciação vygotskyana entre desenvolvimento natural e artificial. É por intermédio da escola, da escolarização, que isso se faz possível. Transpondo as orientações teóricas dos autores mais voltados para o desenvolvimento infantil para o interesse desse estudo, voltado para jovens em anos finais da escolarização, acredito que, mais uma vez, pensar a visão de vygotsky, agora para a escola e a escolarização, reitera o que já venho afirmando a respeito da especificidade, legitimidade e importância da escola como ambiente para o desenvolvimento de trabalhos como os voltados para o desenvolvimento do hábito da leitura. Em outras palavras, pode-se afirmar novamente que a escola pode ser o local ideal para o desenvolvimento da leitura, lembrando que o foco aqui é ato de ler textos literários, que, quando não faz parte dos hábitos culturais e sociais dos alunos, pode vir a fazê-lo mediante propostas que a desenvolvam artificialmente.

Por fim, mas não menos importante, Fontana e Cruz (1997) retomam o papel do professor em uma escola que siga a perspectiva histórico cultural, o qual reitera a importância do papel do educador no processo de mediação instaurado nas situações de aprendizagem. Assim,

fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreram espontaneamente. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 74)

Aprofundando um pouco mais a questão da mediação, Fontana (2005) aborda o tema da conceitualização, tomando por tal os conceitos elaborados dentro de uma dada situação de aprendizagem. Seu estudo, bastante interessante para pensarmos na construção dos sentidos possíveis dentro de uma atividade de prática de leitura como é aqui o caso, “considera o processo de conceitualização como uma **prática social dialógica** (mediada pela palavra) e **pedagógica**⁴ (mediada pelo outro)”, em que se procura “averiguar como a prática educativa escolar (também ela uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos) mediatiza as elaborações das crianças e seu desenvolvimento.” (FONTANA, 2005, p. 3)

Tanto o outro quanto a palavra do outro, neste sentido, serviriam como meios através dos quais dar-se-ia a mediação da aprendizagem, facilitando-a. Na situação de aprendizagem específica na qual esse trabalho se coloca, por exemplo, é possível analisar com cuidado as implicações, o peso, que determinadas práticas sociais desempenham em sala de aula.

Posto isto, parece-me natural que surjam questionamentos do tipo: qual será o peso que o contexto social e cultural de uma dada sala de aula tem na eficácia ou fracasso de nossas práticas? Poderiam realmente as práticas escolares reverterem um histórico de falta e acesso sistemático a determinados bens culturais como a leitura? Longe de conseguir responder essa e outra perguntas do gênero (ainda que os resultados desse trabalho sejam senão uma resposta, um alento para esses tipos de inquietações), voltar-se para a questão da mediação e sua importância ajuda a entender determinados pontos de nossas práticas escolares que, sem a devida orientação teórica, correm o risco de passar despercebidos. Um destes pontos seria a conceitualização.

Colocada por Fontana (2005) como prática social, a conceitualização estaria ligada à

elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente sobre as suas experiências. Tal elaboração resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado. (FONTANA, 2005, p. 12)

⁴Grifos da autora.

De acordo com essa linha de pensamento, baseada também em uma perspectiva histórico-cultural, ainda que a conceitualização seja uma prática individual, isto é, que cada indivíduo desempenha, a construção destes conceitos pertence a uma esfera cultural, na medida em que se baseia em acontecimentos, valores e práticas cultural e historicamente validadas. A criança, portanto, ao “aprender” um novo conceito estaria em verdade apropriando-se, dialogicamente, de algo já existente. Sobre como a criança desenvolve esses conceitos, FONTANA (2005, p.14), diz

a formação dos conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, **se apropriarem** (dos) e **objetivarem**⁵ os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvido.

Mesmo em se tratando de adolescentes, acredito ser possível refletir sobre a questão da conceitualização, sobretudo se pensarmos nos ambientes sociais que poderiam facilitar ou dificultar seu processo de elaboração. Ao propor a leitura do texto literário, alguns conceitos serão lançados: até que ponto dominá-los (ou não) poderia vir a interferir na atividade?

Ancorada no dialogismo bakhtiniano, Fontana (2005) também destaca a existência de uma ideologia na elaboração do conceito. Assim, em uma sala de aula em que convergem e atuam diversos atores sociais (cada qual com suas individualidades e subjetividades), a partir do momento em que nos inserimos nessa situação, nossas contribuições, nossas trocas, nossas palavras estarão carregadas de ideologia. Logo, pode-se entender que a nossa elaboração conceitual também carrega essa ideologia. Assim, em uma situação qualquer de interação

A significação, produzida na interação dessas vozes ou perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução, no fluxo da nossa consciência, é parte nossa e é parte do outro. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores. Nela falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, de que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que

⁵Grifos da autora.

representam perspectivas ideológicas socialmente definidas. (FONTANA, 2005, p. 26)

Ponto de vista semelhante, senão complementar, apresenta Oliveira (2010) ao colocar o aprendizado e o desenvolvimento como processos sócio-históricos. Antes de tudo, porém, é necessário colocar uma opção que a autora pontua no texto em relação à escolha do termo aprendizado no lugar do termo aprendizagem, mais comum aos textos pedagógicos. Segundo Oliveira (2010, p. 59), essa opção terminológica refere-se a um entendimento vygotskyano do termo, o qual vê aprendizado com algo mais amplo, “sempre envolvendo interação social.”

Ao falar sobre a importância da intervenção pedagógica num ambiente de aprendizado, Oliveira (2010) retoma Vygotsky (1991) e suas contribuições acerca de conceitos como o de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ela, é nesta zona que a interferência de outros indivíduos tem um papel mais marcante, tendo a escola o caro papel de possibilitar que essa interferência seja uma atividade transformadora. À escola, portanto, caberia possibilitar que o aluno construa seu aprendizado tendo como base aquilo que ele já domina. Assim,

como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, procurando avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] Os procedimentos regulares que acontecem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 2010, p. 64)

Mesmo sendo de fácil entendimento a importância que Vygotsky dá ao processo de intervenção, segundo a autora ainda é maior “a importância do meio social e cultural das relações entre os indivíduos”, o que acaba por reafirmar a necessidade de se analisar com cuidado o(s) contexto (s) que envolvem uma atividade em si, e não ela por ela mesma. (OLIVEIRA, 2010, p. 65)

Ao falar da interação, é necessário ressaltar que para a autora, está claro na obra vygotskyana que esta não depende apenas de existência de alguém mais velho, mais instruído, para constituir uma situação de aprendizado. Assim como a troca com o professor, a interação entre os alunos e seus pares têm importância: “a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das demais”. (OLIVEIRA, 2010, p. 66)

Oliveira (2010) ainda apresenta uma análise interessante no que diz respeito à maneira como Vygotsky entendeu a percepção, a atenção e a memória. Mesmo que a um primeiro momento estas funções nos pareçam inatas ao ser humano, estudar as mesmas mais atentamente provaria que elas também sofrem influência de nossa sociedade e cultura, ou seja, nos são transmitidas.

A gênese, função e estrutura dos processos psicológicos superiores levou a uma preocupação com temas clássicos da psicologia como percepção, atenção e memória, numa abordagem que relaciona desenvolvimento e aprendizado, distinguindo os mecanismos mais elementares daqueles mais sofisticados, tipicamente humanos. (OLIVEIRA, 2010, p. 74-75)

Por **percepção**, isto é, a maneira como percebemos os objetos ao nosso redor, a autora traz o olhar vygotskyano de que, ao olharmos para determinado objeto, na verdade estamos enxergando-o com funções que extrapolam nossos órgãos sensoriais: percebemos, portanto, uma realidade mais completa, que existe em torno e além do que não é um simples objeto. Ele é um objeto que desempenha uma função social, que está inserido em nossa cultura por algum motivo e que, também, conta uma parte da história.

A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao percebermos os elementos do mundo real, fazemos interferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptivos à luz de outros conhecimentos psicológicos. (OLIVEIRA, 2010, p. 76)

Ainda que à primeira vista os conceitos não pareçam ter tanta relação, ainda mais quando lembramos que boa parte dos conceitos de Vygostsky estão ligados à primeira infância, é possível relacionar essa ideia de percepção com a maneira como percebemos o texto literário. Dentro de uma proposta de ensino que tenha por objetivo fomentar a prática da leitura, geralmente há uma diferença na maneira como professores e alunos percebem o livro, assim como diferença na forma como cada aluno também verá. Uns veem o livro como um simples objeto, outros como sinônimo das obrigatoriedades das lições escolares, outros (nos quais me incluo) o veem como libertação... um dos pontos de se formar leitores em sala de aula talvez seja fazer com que o livro seja percebido pelo maior número de pessoas dentro daquilo que ele realmente é e, sobretudo, representa em nossa cultura.

Seguindo, também, o caminho da perspectiva histórico cultural, a investigação de Smolka (1993) a respeito da aprendizagem da escrita pela criança aponta dados interessantes. Segundo ela (1993, p. 16), as práticas de leitura e escrita, dentre elas a alfabetização, precisa ser vista como

instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da 'democratização do ensino' anuncia o acesso à alfabetização [como apenas o momento iniciático das práticas de leitura e escrita] pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa (...), as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

Trazendo a contradição apontada por Smolka (1993) para o ensino da leitura, por exemplo, praticamente o mesmo pode ser dito em relação ao funcionamento da escola. Seja nos anos iniciais ou finais da escolarização, percebe-se que a democratização do ensino sanou sim, um problema quantitativo (ao passo que pessoas e grupos sociais, especialmente os mais pobres economicamente, antes à margem agora são, por lei, inclusas no processo de escolarização) mas trouxe, em contrapartida, um outro problema: o da qualidade.

As pessoas estão na escola; cabe pensar, entretanto, em quais condições isso se dá, em se tratando do oferecimento de possibilidades para que, além de estar, elas possam permanecer e evoluir dentro daquilo que é esperado dentro de cada proposta de ensino mas, sobretudo, dentro do que se espera que ela aprenda dentro de uma sociedade como a nossa, em que muitas vezes um certo nível de conhecimento e instrução está diretamente ligado às ofertas e oportunidades de emprego.

Desta forma, um método de ensino não pode deixar de levar em consideração estes fatores, sob o risco de não funcionar. Este é talvez um dos principais motivos que fez com que eu abandonasse o trabalho apenas com o texto literário em sala de aula e partisse para atividades em que eu e minha leitura mediássemos a aprendizagem. Percebi que, fora deste modelo, eu estaria mostrando o texto literário pensando na quantidade, isto é, colocando-o seguindo um método mais prático de alcançar a todos, e não na qualidade.

Um dos pontos que mais divide opiniões nas aulas de Literatura para o Ensino Médio está na opção que nós, professores, precisamos fazer em relação a trabalhar ou não determinado texto e, se fazê-lo, como trabalhar de maneira a garantir que os alunos, de fato, tenham acesso a esse tipo específico de conhecimento. O ensino de Literatura no Ensino Médio que começa defasado por vários fatores precisa acontecer de forma a fazer com que essa falta de acesso ao livro, a determinados autores e conhecimentos, não prossiga sendo uma lacuna formativa na vida de um jovem estudante. Há que se trabalhar, portanto, pensando na quebra das contradições excludentes do interior da nossa sociedade, conforme pensou Smolka (1993).

Para a realização desse trabalho, isto é, para que o professor consiga participar de processos de mediação que formem alunos leitores, é necessário bastante conhecimento. Além do conhecimento específico de sua área de ensino, é preciso que o professor tenha um conhecimento pedagógico apurado em relação às suas opções metodológicas, que ele entenda as implicações políticas de sua função e que, sobretudo, seja um leitor.

As ideias de Petit (2008) sobre quem primeiramente media nosso gosto pela leitura são interessantes. Segundo a autora, as figuras femininas em nossos ambientes familiares (mães e avós) são as que mais nos inspiram a nos tornar leitores. Baseada em estudos franceses, Petit (2008) estabelece uma relação direta

entre o hábito de leitura criado na infância com o gosto pela leitura desenvolvido na vida adulta e considera a leitura como algo que se transmite, não que se ensina. O contexto, meio social onde se vive, também assume um papel importante na formação do hábito leitor.

El medio social y familiar tiene en este caso, una influencia determinante, antes que el profesor, antes que el bibliotecario, el primer mediador es la madre – algunas veces también el padre, cuándo el mismo es gran lector o valora mucho la lectura – o una abuela, una nana a quién el niño es confiado. (PETIT, 2008, p. 99)

A proposição, longe de afirmar que trabalhos escolares que girem em torno da leitura são ineficazes quando na não existência de um hábito posterior, é importante para repensarmos fatores externos que acabam incidindo diretamente no desenvolvimento interno de uma sala de aula. Preocupa-me, nesse ponto, inclusive, que mesmo diante do reconhecido valor que entrar em contato com o mundo dos livros tem na infância, boa parte da população brasileira vive inserida em um contexto social e econômico em que livros não fazem parte da rotina familiar e, numa injusta contrapartida, também ainda é pequeno o número de escolas públicas que têm bibliotecas. De acordo com dados do Censo Escolar de 2013, apenas 12,4% das escolas estaduais e municipais paulistas contam com bibliotecas.⁶

Na inexistência de uma receita que dite na medida certa como se deve trabalhar com leitura, além de constantemente voltar no fato de que livros devem estar ao alcance, a autora também retoma a importância que as práticas compartilhadas de leitura assume na formação de um futuro leitor:

se resalta igualmente el papel de las lecturas en voz alta: en Francia, el peso de los grandes lectores es tres veces más importante entre los que se beneficiaron de una historia contada diariamente por su madre que entre los que no escutaron alguna [...] La capacidad para establecer con los libros un vínculo afectivo, emotivo, y no solamente cognitivo, parece decisiva. (PETIT, 2008, 100)

⁶Os demais dados da pesquisa podem ser acessados em:
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-12-4-das-escolas-de-sp-tem-bibliotecas-imp-,1507955>

Outro ponto importante no qual a autora toca é a importância da escola na formação leitora. A escola, colocada como a única instituição na qual todas as crianças precisam passar ao longo da vida em sociedades onde o ensino é obrigatório, aparece como o local onde essas práticas formadoras acontecem, onde apesar de todos os pesares, leitores começam a ser formados:

Todos los días, niños y niñas se convierten en lectores porque un docente, a pesar de la rigidez de ciertos programas, o gracias a la sutileza de otros, lo hace posible [...] Hoy, como en otras épocas, para innumerables alumnos, la escuela tiene todos los defectos, pero tal docente singular está dotado con la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de la obligación austera. (PETIT, 2008, p. 111)

Pensando um pouco nesta singularidade, entende-se que a mesma esteja ligada ao fato de que este professor formador de leitores precisa ser também um leitor. No entanto, se existem fatores externos que inviabilizam que os alunos tenham contato com livros, também existem os fatores que impedem que os professores leiam. No que tange à estrutura com a qual o trabalho docente é organizado dentro das redes de ensino e à crescente desvalorização salarial que o magistério sofre, é possível pensar – com base em observações que podem ser feitas quando se faz parte de um sistema de ensino – que a falta de tempo, decorrente de uma jornada de trabalho exaustiva, vem a ser um dos principais dificultadores desse acesso. Penso que, da mesma maneira que, em sala de aula, cuidamos para que os alunos supram as dificuldades que encontram, as gestões e sistema de ensino deveriam cuidar de sanar as dificuldades docentes, os momentos formativos nas escolas poderiam, por exemplo, oferecer livros que representem a leitura como fruição e não se fixar apenas em leituras de cunho pedagógico, geralmente voltados para a análise de algum dado escolar negativo.

Considerações similares as de Petit (2008) encontram respaldo na obra de estudiosos brasileiros, como Lajolo (1996) e Silva (2009).

Para Lajolo (1996), quanto mais deficitária for a formação leitora do professor, mais problemático, mais falho, pode vir a ser o seu trabalho com a formação dos leitores. Já para Silva (2009), indo em direção à mesma linha de raciocínio, a leitura também está no núcleo do trabalho docente. Um professor não-leitor, por exemplo, teria bem menos sucesso em suas práticas do que um professor

leitor, na medida em que são aspectos indissociáveis o professor enquanto sujeito que lê e o professor enquanto sujeito que conduz a leitura: “o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. [...] Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.” (SILVA, 2009, p. 25)

Kramer (1998, p. 20), ao escrever sobre a leitura e a escrita de professores, parte do princípio, já nosso conhecido, de que para formar alunos leitores os próprios professores ter experiências com a “leitura como prática social”. Para a autora, “leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas [...] Ser leitor é ser produtor de significados.” (KRAMER, 1998, 24)

Essa concepção de leitura ligada a produção de significados está ligada, segundo a autora, à própria história do homem que, com diversas linguagens, vê e interpreta o mundo ao seu redor. Assim como outros teóricos e inclusive as orientações para o ensino da Literatura já colocaram, quando se fala de formação leitora deve-se, segundo Kramer (1998), pensar nas diferentes formas sob as quais a leitura insere-se na nossa sociedade. Além, claro, do texto literário em si, há diversos outros materiais impressos em circulação que podem e devem estar ligados ao estabelecimento do vínculo com o hábito da leitura.

Ao abordar a questão da importância da escola, Kramer (1998) coloca o que pode ser pensado como uma resposta à terceira hipótese colocada pouco mais acima. Ao analisar depoimentos de pessoas que já passaram pela fase da escolarização, a autora aponta o que poderia ser chamado de lado negativo do trabalho com a leitura na escola ou o efeito negativo deste, que é o uso da leitura para fins meramente didáticos e instrucionais:

Vários depoimentos apontaram que a escola teria um papel negativo na formação do leitor – imposição de leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar [...] Mesmo sendo indiscutível o seu papel enquanto instância divulgadora / promotora de cultura, a escola – com a obrigatoriedade, a não liberdade de escolha, a dissecação dos textos – esterilizou as práticas de leitura e escrita. (KRAMER, 1998, 25)

Conforme a autora esclarece, os efeitos negativos da leitura estão ligados ao caráter prático com a qual ela é inserida nas propostas de ensino. Assim, além de pensarmos na ausência de atividades com leitura na escola como um problema, devemos pensar também na abordagem com a qual essa leitura é trabalhada, de forma a não correremos o risco de chegar a um efeito contrário daquele previamente estabelecido. Nas considerações finais de seu trabalho, Kramer (1998) chama a atenção para o sentido da leitura como experiência. Uma vez que já se valoriza a necessidade da leitura, faltaria considerar o sentido dessa aprendizagem, seu valor como prática social e cultural:

Cada vez se enfatiza mais a necessidade de aprender a ler e a escrever e não (o que consideramos fundamental) a importância de aprender com a linguagem, com a leitura, com a escrita, compreendidas como experiências, como práticas sociais e culturais, mais do que como práticas escolares. [...] A escola tem a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever. (KRAMER, 1998, p. 38)

Conforme a autora muito bem especifica, a escola não tem somente a obrigação de garantir o acesso ao conhecimento: ela precisa, por dever, garantir a qualidade desse acesso. Não basta, portanto, levar a leitura para a sala de aula, são necessárias atividades mediadas com esta leitura, atividades que compreendam o texto literário como um produto cultural da nossa sociedade.

Tendo em vista, portanto, os textos e pesquisas que se debruçaram sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, torna-se inviável pensar em uma perspectiva de abordagem da leitura que não seja voltada para a mediação. Pensando mais especificamente em como proceder essa mediação, a próxima parte desse texto tentará discorrer sobre o conceito de *lexias*, trazido primeiramente por Barthes (1999) e que também serviu de mote para a mediação das atividades com leitura desenvolvidas para esse trabalho.

2.2 A leitura por *lexias*

Trabalhar com mediação de textos literários e com atividades de leitura compartilhada, ainda que seja o teoricamente indicado, não é uma tarefa que pode ser considerada fácil. Não no sentido de colocar as atividades em prática, o que é fácil a partir do momento em que se delimita exatamente o que se busca (qual texto trabalhar, com quais objetivos, para quais turmas etc) e sim em relação às dúvidas que surgem antes, durante e após o processo. De todas essas aflições, sobre as quais mais atentamente discorrerei depois, a que mais me acompanha na realização desse tipo de atividades é uma espécie de medo de estar, de alguma forma, servindo mais como facilitadora ou simplificadora da leitura do que como mediadora. Um medo de simplificar o texto, tornando-o menor do que ele, de fato, é. Um medo de formar, ao invés de leitores, ouvintes que dependam especificamente de uma voz para entender o texto literário. Na busca de driblar essa aflição, isto é, de pensar em estratégias textuais para que a atividade em si, ao invés de limitar, abrisse margens (ou janelas, ou caminhos...) para a produção de sentidos e não para um simples ouvir subserviente, surgiu o conceito de *lexias*, originalmente trazido por Barthes (1999).

Para o semiólogo francês, “para estarmos atentos ao plural de um texto (por limitado que seja) é preciso renunciarmos a estruturar esse texto em grandes blocos [...] (BARTHES, 1999, p. 17) daí o uso do conceito de *lexias*, como “unidades de leitura” (BARTHES, 1999, p. 18). Na busca de um entendimento plural do texto com o qual se trabalha, trabalhar com *lexias* seria trabalhar com palavras ou frases que, cada qual dentro de suas múltiplas possibilidades, fizessem recortes e direcionassem um entendimento mais amplo do texto. À maneira como, na Internet, existem os hiperlinks, na leitura de um texto literário algumas palavras ou expressões, previamente selecionadas, servem como uma janela para a abertura de novas significações, para a construção de novos e múltiplos sentidos.

O livro *S/Z*, em que Barthes cunha o conceito de *lexias* analisando um texto literário de Balzac⁷, traz também o conceito de texto estelado:

Vamos, portanto, estelar o texto, afastando – como se provocássemos um leve cismo – os blocos de significação cuja leitura apenas capta a superfície lisa, imperceptivelmente unida pelo deitar das frases, o discurso deslizante da narração, muito natural na linguagem corrente. O significante tutor será segmentado numa

⁷ Trata-se da novela *Sarrasine*, escrita em 1830 pelo escritor francês Honoré de Balzac.

série de lexias, pois são unidades de leitura. (BARTHES, 1999, p. 18)

Entende-se, daí, a relação que há entre as lexias e a busca pela significação plural para Barthes: para o semiólogo francês, faz-se necessária uma análise mais fragmentada (em contraposição a uma única leitura global), fragmentação esta que se dará através das lexias.

Sobre o conteúdo de cada uma dessas unidades de sentido ou o que cada lexia pode ou deve compreender, Barthes (1999, p. 18) coloca que:

A lexia compreenderá: por vezes, poucas palavras; outras vezes, algumas frases; isto por questões de comodidade: bastará que seja o melhor espaço onde se possam observar os sentidos; a sua dimensão, determinada empiricamente, aproximadamente, dependerá da densidade das conotações, que varia segundo os momentos do texto; pretendemos simplesmente que em cada lexia não haja mais de três ou quatro sentidos a enumerar.

Desta leitura, depreende-se que ainda que não haja regras fixas para estabelecer quais tipos de expressões podem, em um texto, servir como unidades de sentido, algumas orientações relativas especialmente à natureza semântica dessas unidades devem ser consideradas, dando margem para as possibilidades de entendimento plural do texto e as construções de sentidos possíveis de serem realizadas.

Para Calvet (s/d, p. 52), a lexia barthesiana “é a unidade de leitura, fruto da partição do texto em segmentos mínimos. É o suporte dos significados, isto é, dos entrelaçamentos de cinco códigos que asseguram o plural do texto.” Fazendo uma leitura desse conceito, especialmente pensando em textos literários, o recorte por lexias seria o recorte por palavras ou expressões específicas que, por seus significados, carregam uma carga semântica que possibilita a construção de sentidos da leitura. Pensando em atividades de leitura compartilhada, trabalhar com lexias seria escolher previamente palavras ou expressões mais carregadas de sentido que ao mesmo tempo que facilitam a compreensão individual do texto, como espécies de hiperlinks, também serviriam para tornar a atividade mais interativa e, por ser mais interativa, mais rica em sentidos. Trabalhar com lexias seria, em um plano metafórico, abrir janelas.

Na procura de pesquisas acadêmicas que tenham retomado o conceito barthesiano colocando-o em prática, há o trabalho de Ometto (2010). Em busca de recursos para organizar atividades de leitura mediada entre um grupo de formação de professores, a pesquisadora fez uso do conceito de *lexia* para trabalhar com a leitura compartilhada de um texto acadêmico. Para tal, tomou o conceito barthesiano por “unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor”. (OMETTO, 2010, p. 88)

O interessante da pesquisa além de, claro, todo o arcabouço teórico retomado pela autora, está no ponto de vista através do qual a ideia de trabalhar com a leitura mediada partiu. Ometto (2010) parte, para repensar suas próprias atividades com leitura, de experiências de leitura compartilhada que viveu como aluna, experiências essas que a fizeram entrar em contato com o recorte do texto em *lexias*, por exemplo. Não por mera coincidência, a leitura da tese me fez retomar e confirmar a experiência que a autora me proporcionou ao ser minha professora em uma disciplina da graduação na Faculdade de Educação⁸, disciplina esta que depois de alguns bons anos, fez com que vários adultos voltassem a experimentar o papel de ouvir histórias, de ler junto com outra voz, de ser guiado pela palavra, voz e entonação da leitura do outro.

Ainda do lugar de fala e reflexão ocupados enquanto aluna, Ometto (2010, p. 90) pontua que:

O jeito de ler junto com o professor ampliou minha compreensão desse ‘ler junto’ como possibilidade de ampliar os sentidos do texto [...] e de dirigir o foco da atenção os alunos para aspectos que interessam ao professor no estudo do texto por ele proposto, não como redução dos sentidos possíveis mas mais como uma forma de interlocução colocada ao alcance do outro.

Entende-se, pelas colocações da autora, que experimentar práticas de leitura compartilhada possibilitou perceber o quanto este tipo de atividades estava ligada a um enriquecimento na produção de sentidos que seriam possíveis com uma prática de leitura. Lendo as considerações da autora, sobretudo no que tange à própria experiência, é quase impossível não fazer o mesmo movimento e também voltar ao lugar de fala de aluna. Na minha própria experiência, como aluna da

⁸Trata-se da disciplina EP Educação, Cultura e Linguagens, ministrada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP.

pesquisadora, pude comprovar os efeitos positivos da leitura compartilhada, uma vez que foram vários os momentos em que lemos não textos acadêmicos, mas textos literários ao longo da disciplina. Por estarmos, a maioria dos alunos, sobrecarregados com as leituras acadêmicas de nosso curso, lembro-me exatamente do efeito que estar no lugar daquele para quem se lê, para quem se conta histórias, surtiu. Em mim, foi uma espécie de alento e recado do tipo: “psiu, você tinha esquecido o que a leitura de um bom texto literário faz, não é? Então senta aqui, vou te mostrar...”. E foi justamente isso que aconteceu. Do trabalho final, para o qual precisávamos escolher um livro (literário) para ler e, posteriormente, trocar ideias com os colegas, até hoje, por maior que seja a carga de leitura ou a sobrecarga de trabalhos da própria profissão, eu não deixo de ler, mesmo que devagar, algo literário. A experiência, percebo, produziu a construção de vários sentidos que foram para mim desde a retomada da beleza da linguagem literária, o lembrete do quanto um bom enredo é capaz de prender o leitor, até aquele que para mim é o mais caro: o entendimento de que leitura é uma prática que deve ser valorizada na vida e, por isso mesmo, na escola. Por mais que, por ofício, possamos ser tomados por leitores formados, para ser leitor é preciso ... ler. E, claro, não esquecer disso.

Araújo (2007), leitor de Barthes, também retoma alguns conceitos do autor, desta vez tendo como base outro texto⁹, ao explicar as maneiras através das quais a análise barthesiana estuda o amor. Neste movimento de análise, alguns dados sobre as lexias são colocados:

O levantamento sistemático dos significados em cada lexia não visa a descobertas da verdade do texto, mas ao seu saber plural. Esse procedimento não envolve, esclarece o teórico, uma exposição crítica a um texto ou a “este” texto, porém, a sua matéria semântica no campo das críticas psicológica, psicanalítica, temática, histórica, estrutural. [...] As lexias são arbitrárias, não seguem e não obedecem a nenhuma metodologia; algumas vezes atuam sobre o significante, enquanto a análise proposta se efetua sobre o significado. Elas recortam alguns sintagmas ou palavras, às vezes períodos, mas o importante é que o escolhido seja o melhor espaço para se desenvolver o sentido; a sua dimensão estabelecida pelas experiências dependerá da densidade das conotações que varia segundo os momentos do texto. (ARAÚJO, 2007, p. 5)

⁹ Trata-se do texto “Fragmentos do Discurso Amoroso”. Ver Referências.

Destes dados pode-se afirmar, portanto, que a seleção das lexias deve levar em consideração a questão semântica. Para a realização desse trabalho, portanto, o principal critério para a realização dos recortes em lexias foi a questão semântica, tendo em vista as palavras ou expressões que mais se aproximariam ao propósito de enriquecimento dos sentidos da atividade. No entanto, para driblar possíveis questões de falta de entendimento vocabular, alguns recortes foram feitos mediante possíveis dificuldades de entendimento do texto que poderiam, em consequência, dificultar a própria questão de pluralidade de sentidos. O texto escolhido para análise, *A Cartomante*, conto de Machado de Assis, também foi selecionado mediante uma análise curricular das expectativas de aprendizagem esperadas para turmas de 2ª série do Ensino Médio.

Capítulo III – Os sentidos produzidos em circulação durante as atividades de leitura de literatura, por lexias

Percorridas as primeiras etapas, isto é, feitos os recortes teóricos necessários para a legitimidade (ou não) da prática planejada, nada mais resta senão a principal e última parte: a experimentação. Mesmo a sala de aula sendo o extremo oposto de um ambiente científico isolado, a exemplo das representações cinematográficas de laboratórios de ciência, e por mais dialógico que seja o tema da pesquisa, experimentei, prestes a começar a análise, uma estranha sensação de solidão.

Olhar, finalmente, para a minha própria prática trouxe como um primeiro sentimento, uma estranha sensação de solidão, de estar só e de, sozinha, olhar para algo de caráter tão íntimo. Ainda que tenha se dissipado ao longo do tempo, a sensação de solidão deu lugar a uma incômoda impressão de estar, de alguma forma, tirando proveito dos papéis que ali desempenho e no teatro de ora ser professora, ora pesquisadora, estar deixando de absorver tudo o que poderia. Para me livrar dessa sensação, resolvi por bem diferenciar com mais clareza os papéis na medida em que, estando com os alunos no desenvolver das atividades, portei-me apenas como professora. A pesquisadora deixava vir quando, nos momentos após as aulas, me punha a anotar as observações que mais tarde seriam analisadas.

Dividi a atividade em três momentos, cada um tendo em mente diferentes propósitos investigativos mas, sobretudo, a organização de algo que lembrasse uma sequência didática¹⁰: em um primeiro momento, fizemos a leitura compartilhada do conto *A Cartomante* já previamente recortado em lexias; decorrente da leitura, tomei por segundo momento todos os comentários realizados acerca da realização da atividade, especialmente os que estão imediatamente ligados ao formato trágico com o qual o enredo do conto acaba e, por fim, mais como uma forma de registrar a atividade, considerei como terceiro momento a realização de uma atividade escrita em que os alunos buscassem refletir sobre o texto trabalhado. Por uma questão de organização, a análise não seguirá exatamente a formatação e a ordem com as quais as atividades foram postas e sim a das produções de sentido possíveis.

¹⁰ De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Planejadas para o período de uma semana letiva, ou seja, quatro das quatro horas/aula de Língua Portuguesa e Literatura para turmas de segunda série do Ensino Médio, no período noturno, as atividades foram postas em prática em três turmas de uma escola estadual da cidade de Campinas sobre a qual, mesmo que brevemente, convém destacar algumas considerações.

3.1 A condição de produção dos dados

Situada em uma das regiões periféricas da cidade de Campinas, interior de São Paulo, a escola onde trabalho e onde este estudo se desenvolveu, atende a aproximadamente 700 alunos, distribuídos entre os turnos manhã, tarde e noite. À noite, horário em que se concentram as aulas do Ensino Médio, leciono a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura para cinco classes de 2ª e 3ª séries, desde o ano de 2013, data em que ingressei no ensino público paulista. Desde então, esta foi a primeira e única escola estadual na qual trabalhei.

Por estar na Faculdade de Educação da Unicamp há um certo tempo, a ideia de unir os conhecimentos decorrentes do curso de Pedagogia com a minha área de atuação docente não é recente, muito menos incidental. Sempre vi a pesquisa, o estudo, como uma espécie de válvula de escape para as dificuldades encontradas na rotina de trabalho. Assim, acredito que realizar esta pesquisa, especialmente com estas turmas, foi a concretização do desejo que me fez buscar, na Pedagogia, uma segunda graduação, mas sobretudo resume as infinitas tentativas e resistências que os professores que hoje atuam nas escolas públicas precisam tomar, diariamente, em seus trabalhos.

Ainda que pensando em minha prática docente, penso que olhar para a escola pública implica olhar para o trabalho, resistência e resiliência de muitos que, na prática, tentam, driblar as dificuldades e cumprir com seus papéis formadores. Olhando para a minha prática docente e para aquilo que planejo para os meus alunos, busco olhar também prática de meus colegas professores mas, sempre, a prática dos professores que me formaram, quando eu mesma fui aluna de escola pública. Além de caminho, escola pública para mim é possibilidade.

O primeiro dado importante sobre as três sala de 2ª série em que a atividade foi realizada é, infelizmente, também o primeiro dado que nos é colocado em situações em que se discutem resultados de avaliações externas na escola: o baixo

rendimento. Em que pesem algumas pontuais dificuldades de aprendizagem, atestadas por históricos individuais de reprovação nas séries anteriores, o problema maior das 2ª série do ano de 2018, de acordo com o que nos foi posto em reuniões, é o baixo nível de rendimento dos alunos, nível este validado mediante realização bimestral de avaliações externas.¹¹

De um total de 100% dos alunos do Ensino Médio, apenas 33, 1% foram considerados com um desempenho acima do básico. Do restante, isto é, 66,9%, pouco mais de 40% dos alunos tiveram seus desempenhos colocados como abaixo do básico. Ainda que não seja feita uma análise crítica e estrutural da maneira como esses dados são coletados e, especialmente, seguindo a quais fins, costumo pensar que estes tipos de dados são importantes desde que o professor conheça-os e saiba, de certa forma, contorná-los ao pensar suas atividades metodológicas. No caso específico dessa atividade de trabalho com texto literário, esses dados serviram para justificar o uso da literatura apesar de. Apesar do baixo desempenho atestado, é e foi possível trabalhar Machado de Assis.

Especificamente falando dos sujeitos da pesquisa, isto é, os 85 alunos que frequentam a 2ª série do Ensino Médio, cada uma das salas apresenta características diferentes, especialmente em relação ao desenvolvimento de habilidades que envolvam a produção e leitura de textos. Assim, ao mesmo tempo que há nas salas alunos que produzem com suficiência acima da média atividades de produção e interpretação textuais, há alunos que demonstram – e declaram – não conseguir realizar essas atividades.

Pensando nas expectativas de aprendizagem para o Ensino Médio, posso afirmar que uma boa parte destes 85 alunos não as atingiram de maneira suficiente, de forma que demonstraram e demonstram pouca autonomia na realização de atividades que, normalmente, fariam sozinhos. Ao mesmo tempo que há alunos com dificuldades e ritmos de aprendizagem diferentes, as três salas apresentam ao menos cinco alunos, cada, com rendimento muito superior aos demais, tanto em termos de notas bimestrais quanto em relação ao que pode ser observado ao longo das aulas. Assim, creio que um segundo dado a respeito das salas que deva e precisa ser colocado está ligado a essa diferença no ritmo de aprendizagem entre os

¹¹ Trata-se da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Em função da realização desta pesquisa, os dados coletados para análise advém dos resultados da 20ª Edição da prova, realizada no 2º bimestre de 2018.

alunos, o que acaba tornando difícil, senão dispensável, definir com precisão se tal sala é ou não é uma sala de baixo rendimento, na medida em que apesar dessas dificuldades de aprendizagem, há alunos que além de não apresentá-las, têm um ritmo de aprendizagem mais rápido do que a média.

Ligada mais ao funcionamento da instituição, um terceiro dado a ser colocado sobre as turmas diz respeito à falta da biblioteca na escola, o que acaba gerando uma não prática de leitura em ambientes leitores. Boa parte destes 85 alunos declaram chegar à segunda série do Ensino Médio sem nunca terem lido um livro até o fim, exceto as adaptações infantis de contos de fadas.

Um quarto dado a ser colocado, portanto, é a declarada falta de um contexto leitor na formação da maioria desses adolescentes. Quando este assunto entrou em pauta em uma das aulas de Língua Portuguesa e até mesmo para promover uma reflexão sobre o fato que, infelizmente, não é surpresa para quem está em sala de aula, perguntei se eles ao menos consumiam ficção, se gostavam de histórias contadas ou se eles baseavam suas vidas só na realidade, na “monotomia”, “chaticice” da realidade. A discussão, bastante interessante por sinal, me trouxe o que pode ser colocado como um quinto dado: apesar de não serem leitores de histórias, os alunos consomem ficção através de filmes mas, sobretudo, acompanhando séries. Interessante que este paralelo entre a ficção consumida por eles através das séries apareceu também no desenrolar da atividade.

Mais ou menos retomando o segundo ponto aqui colocado, creio ser pertinente colocar como um sexto ponto os casos isolados de alunos que, contrariando a maioria, gostam de ler. Mais do que isso, consomem literatura, acompanhando seus autores favoritos. Como se trata de um número bem limitado de alunos, 10 para ser mais específica, me foi possível ao longo do ano mapear as preferências literárias deles e perceber, mais uma vez, a influência de filmes e séries, uma vez que todos os alunos que gostam de ler, e o fazem, começaram a ler livros cujos filmes ou série já haviam assistido. Mesmo os alunos que leem, portanto, o fazem consumindo uma Literatura diferente, digamos assim, da encontrada em cânones literários como Machado de Assis.

Para finalizar a caracterização das salas, acredito que seja importante relatar algo relacionado ao comportamento das turmas, no sentido disciplinar do termo. Claro que nem a pesquisa nem minha prática partem do princípio de que uma sala de aula precisa ser pautada pelo silêncio absoluto para ser considerada eficiente,

muito menos que seja necessário seguir um padrão imposto de comportamentos previamente estabelecidos. No entanto, tendo em vista especialmente o número de alunos envolvidos nas atividades e o tempo disponível para elas, um certo grau de organização e respeito a determinadas regras se faz necessário.

Ainda que tenham apenas dois problemas gritantes considerados de ordem disciplinar, relativo a dois alunos que não seguem os preceitos estabelecidos pelo Regimento Escolar, as três salas são consideradas salas compostas por alunos bastante falantes o que, em aulas de Língua Portuguesa é mais um facilitador do que dificultador das atividades. Assim como qualquer grupo de pessoas, a convivência entre adolescentes acaba gerando alguns conflitos de opiniões e personalidades que, por vezes, geram problemas maiores, como discussões. Como esses casos são bem pontuais, consideraria enfatizar como característica principal das turmas o fato de serem turmas participativas. Claro que as dificuldades de aprendizagem influenciam na incidência e pertinência dessas participações mas, em suma, pode-se afirmar que o caráter participativo das turmas foi decisivo e importante para a realização das atividades.

3.2 A sequência didática proposta

Planejadas originalmente para uma semana letiva das aulas de Língua Portuguesa, a sequência didática fez-se em três momentos: 1) Leitura, feita por mim, professora, do conto *A Cartomante* já recortado em lexias¹²; 2) Discussão pós-leitura das impressões causadas pelo texto e 3) Realização de uma atividade escrita de interpretação, de análise do texto¹³. O tempo estipulado para cada momento ficou dividido em duas aulas para o primeiro passo, uma para o momento 2 e outra para o 3, sendo que para esta última haveria necessidade de um tempo extra de maneira que foi acordado com os alunos que eles poderiam levar a atividade escrita para responder em casa, como uma espécie de 'lição de casa' da atividade desenvolvida.

3.3 Os sentidos do trabalho vivido

¹² Atividade indexada ao Anexo 1, seguindo a formatação original utilizada em sala de aula. As partes em negrito representam o recorte em lexias realizado. No decorrer da leitura, fazia as pausas após o término das frases ou expressões grifadas.

¹³ Atividade indexada ao Anexo 2, seguindo a formatação original utilizada em sala de aula.

Segunda-feira de uma noite abafada, sétima aula do dia para mim, primeira aula da noite para os alunos. Foi nesse contexto não tão ideal, marcado por corpos e vozes cansados, que mais uma atividade de leitura começou. Em aulas anteriores, nas quais o alerta dessa atividade com texto literário já havia sido dado, trabalhamos com a interpretação de um artigo de opinião sobre a violência contra a mulher no Brasil. Antes disso, esse tinha sido o tema de uma produção de texto (também artigo de opinião).

A fim de não minar a atividade literária com o que os próprios alunos depois apelidaram de “spoiler”, ao anunciá-la às turmas fiz uso da mesma estratégia: falei que a atividade seria do jeito que eles queriam e gostavam. Antes de eu mesma responder à pergunta, ouvi alguns “ah, então não vamos fazer é nada?!” seguidos de risos e outros pequenos comentários. Para não deixar o comentário sem explicação, expliquei que faríamos uma atividade de leitura em que eu mesma leria meu texto preferido de Machado de Assis, cujo enredo provaria que a ficção literária pode ser tão boa quanto a ficção dos filmes e séries os quais eles estavam acostumados a ver. Minha intenção foi ressaltar que seria uma atividade mais prazerosa (ou que envolveria menos trabalho formal de elaboração escrita) que as que estávamos acostumados a fazer. Percebi, nessa introdução, uma abertura quase espontânea para o ponto de vista bakhtiniano (2006) sobre a linguagem, especialmente no que diz respeito ao papel do outro em situações de interação verbais, por meio das quais a materialidade da língua é posta.

A partir do momento em que se abandona uma leitura isolada de um texto literário escrito no século XIX e propõe-se uma atividade compartilhada, em que a leitura é explorada em seu sentido interativo e dialógico, é possível ver a riqueza dos sentidos das interpretações plurais produzidas, tais como a relação com o termo *spoiler*, palavra extremamente atual que remete à antecipação de informações sobre o enredo de filmes e séries, com um texto escrito há mais de um século. A primeira vez que ouvi a palavra dentre os comentários dispersos que circularam a atividade em vários momentos, resolvi utilizá-la das próximas vezes, em outras salas, até como uma forma de quebrar os paradigmas de que, necessariamente, uma atividade com texto literário precisa ser pautada por palavras de difícil significado, “palavra que a gente nunca nem viu” como alguns alunos brincam, aproximando-me do ideal de concepção de linguagem colocado por Geraldí (2003).

Ainda que acredite ter pautado toda a atividade partindo desse princípio que correlaciona linguagem e interação, o surgimento de um termo como *spoiler* em meio a uma atividade de leitura de Machado de Assis remete diretamente à inclusão da realidade cultural dos alunos que, através de uma abordagem interativa com a linguagem, tem a oportunidade de agregar ainda mais valor e enriquecimento a essa realidade. Em termos mais diretos, penso que a utilização do termo serviu para exemplificar as nossas tentativas de aproximação do conteúdo literário ou ficcional tido como de acesso mais difícil a boa parte da população, com o material ficcional mais próximo da realidade dessa mesma população, especialmente os jovens, que são os filmes e, especialmente, as séries. Percebi que essa espécie de aproximação conceitual fez com que os alunos ficassem visivelmente mais íntimos com o assunto, uma vez que deu para perceber em seus semblantes que estávamos falando que, de certa forma, eles entendiam.

Antes de começar a leitura, entreguei uma cópia do conto para cada um e pedi que rapidamente organizassem suas coisas pois, quanto antes começássemos, melhor. Acredito que entregar as cópias tenha sido a maneira mais efetiva de driblar tanto a falta de estrutura da escola, que além de não dispor de biblioteca, não disporia de livros em número suficiente. Há de se registrar, no entanto, que havia uma outra alternativa: um dos materiais adotados pelo governo estadual, conhecido como *Caderno do Aluno*, tem o texto em forma integral disponível para leitura e apreciação. Já utilizei-o em outras atividades com o conto, em anos anteriores. Não optei por sua utilização neste momento a fim de assegurar que todos tivessem o material, na medida em que a atividade ocorreu no final do terceiro bimestre e o conto está no caderno relativo ao segundo bimestre. Caso deixasse a encargo dos alunos o compromisso de levar o texto, muitos não o fariam. Por motivos diversos, em situações em que algum material do tipo é solicitado, pouquíssimos alunos lembram de cumprir o combinado. Para evitar problemas do tipo, mesmo acreditando que seria bom para construir o senso de responsabilidade para com seus materiais de estudo, optei por, eu mesma, prover os textos.

No caso dessa atividade, em específico, foi assim que ocorreu, mas percebi e percebo, olhando a minha e a prática de outros colegas, que cada vez mais são essas atividades individuais que resistem a toda uma falta de comprometimento político para com a educação pública. A fim de não perder a essência, não só de

nosso trabalho, mas daquilo que acreditamos importantes na docência, muitos de nós transformam uma realidade carente de investimentos e atenção. Uma vez que o ideal não é alcançável, pensamos no que, dentro dos limites de nossas possibilidades, é exequível. Pensamos e, apesar de todos os percalços, fazemos. Aproximo-me, aqui, não só do ponto colocado por Silva (1999) em relação a constatação das falhas estruturais das escolas para o trabalho com atividades de leitura, mas também das mudanças de direção apontadas pelo autor em relação a maneira como a leitura é erroneamente concebida. Driblando dificuldades, o caminho que se traça é em direção a um trabalho crítico (contrariando uma visão formal a-crítica) e, sobretudo, eficiente no sentido de prover e garantir uma exploração mais produtiva de aspectos possíveis de serem explorados através do texto literário.

Antes de começar a leitura, fiz uma breve apresentação de Machado de Assis, visto que a parte da Literatura que trabalha o autor seria trabalhada em aulas posteriores, assim como do Realismo, e adiantei que leríamos sobre a história de um triângulo amoroso. Assim que terminei de proferir as palavras triângulo e amoroso, alunos de todas as três salas se adiantaram em fazer comentários do tipo “ih, vai dar ruim”, “aposto que tem um que é corno” ou, o que foi peculiar ali no momento “parece que eu já vi uma história assim”. Como resposta aos comentários, resolvi questionar como eles achavam que acabaria uma história que envolve um triângulo amoroso. As respostas, ainda que variadas, demonstraram um reflexo da contextualização temática realizada nas aulas anteriores (na medida em que alguns alunos renunciaram que a mulher se daria mal) mas também trouxeram respostas aleatórias e geradoras de risadas como “o corno sempre se lasca” e “sempre tem um que é passado para trás”.

Nesse momento é interessante pontuar que, em todas as salas, toda vez que alguém utilizava o termo “corno” para, de forma pejorativa, caracterizar quem supostamente fora traído, especialmente os meninos aproveitavam a deixa para referir-se a um outro colega de sala, gerando risos. No entanto, ao invés de atrapalhar, esses risos acabaram deixando a situação de introdução do conto mais descontraída, mais interativa. Analiso esses momentos como constituintes da própria atividade proposta mesmo que, a olhos estranhos, as interrupções se mostrem distantes do ideal de leitura como prática individual e silenciosa. Pensando na trajetória traçada por Chartier (1998), em que a maneira como a leitura enquanto

prática social é vista, altera-se conforme transformam-se as épocas, a maneira como a atividade foi planejada e posta em prática não a descaracteriza, por não remeter a um modelo antigo de comportamento leitor. Ao contrário, penso que essa maneira, mesmo que o objetivo final da aproximação com o texto literário seja a formação de futuros leitores individuais, isto é, pessoas que tenham a leitura como parte de suas rotinas sociais, aproxima – mais do que distancia – os jovens do ato de ler.

Como as primeiras palavras do texto, o título, foram utilizadas para um primeiro recorte em lexias, tão logo comecei a leitura já a interrompi, perguntando rapidamente: “O que vocês entendem por cartomante?”. As respostas, mesmo que variadas para o breve espaço de tempo que havia sido planejado para cada pausa, deixaram entrever que todas as referências externas que os alunos têm de cartomante estão ligadas ou a representações caricatas (“cartomante como aquelas velhas meio bruxas que leem o futuro”) ou a preconceitos de fundo religioso (“isso é coisa de macumba”).

Entendendo lexias na perspectiva barthesiana (1999) como “unidades de sentido”, não fiz uso de um mesmo propósito para pensar em todos os recortes. Tinha em mente, claro, a ideia de explorar ao máximo cada uma dessas unidades mas acredito que meu principal norte, baseado em minha vivência de sala de aula, tenha sido o de garantir o entendimento do texto, de maneira global. Não que tenha partido do pressuposto de que, sozinhos, os alunos não teriam capacidade de inferir sentidos em um texto de Machado de Assis, todavia me preocupava que a possibilidade do contato com palavras e formatos de escritos estranhos à realidade de muitos dos envolvidos na atividade, dificultasse o andamento da mesma. Meu medo maior, acredito, era chegar ao efeito contrário do proposto: ao invés de aproximar, distanciar ainda mais a literatura da realidade cultural dos alunos.

Assim, as pausas foram pensadas para diferentes fins, mas sempre tendo em mente a questão da construção dos sentidos possíveis. Desta primeira tentativa, cujo título do conto serviu como recorte, lamentei não ter tido tempo para explorar, também, um possível trabalho de elaboração conceitual, nos termos colocados por Fontana (2005) acerca da palavra “macumba”, surgida com esse recorte. Em outros momentos, no entanto, foi possível observar a questão da elaboração conceitual.

Seguindo a leitura, a segunda lexia, recortada na referência shakespereana do texto (*há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia*), exigiu, na

pausa, um pouco mais de tempo. Ao parar, perguntei aos alunos o que eles entendiam por essa frase, o que ela significava. As respostas foram mais escassas, mas duas delas chamaram a atenção: a primeira foi realmente uma explicação de que a frase explicava a existência de coisas que a sabedoria humana não saberia explicar; a segunda demonstrou, novamente, um certo preconceito religioso na medida em que foi tecido o seguinte comentário “Deus é mais, Dona, essas coisas aí não são de Deus não ...”. Por conta do tempo, não consegui desenvolver a ideia mais do que gostaria. Tomei nota mental da frase (para depois passar para as minhas anotações) e cuidei de colocar uma questão específica sobre a frase em questão na atividade escrita que seria posteriormente feita.

Percebi que os alunos foram construindo o sentido da frase na medida em que fui explicando, o que muitos mais tarde confirmaram ao realizar a atividade escrita. Eles alegaram, não só nesse, mas em outros pontos também, uma certa dificuldade em entender o estilo de escrita rebuscado (palavras minhas para complicado demais) de Machado de Assis. Conforme alguns alunos confirmaram mais tarde, não fosse a leitura em voz alta e os comentários, o entendimento do sentido da expressão seria bastante prejudicado.

Na atividade escrita, a primeira questão (ANEXO 2) perguntou individualmente a cada aluno o que eles achavam que significava a frase. Selecionei cinco das respostas por, cada qual com sua singularidade, terem demonstrado aspectos que, no momento da leitura, apesar do recorte em lexias, não puderam ser observados. Por uma questão de organização textual e privacidade, nomeio as respostas de cada aluno tendo em vista as iniciais de seus primeiros nomes. Da mesma forma, resolvi privilegiar a norma padrão no momento em que transcrevo tanto os comentários falados quanto os comentários escritos dos alunos, uma vez que fiz boa parte da atividade baseada em anotações do que acontecia:

Ad.: “A frase significa que tem coisas que a gente não consegue entender nem explicar, como coisas ligadas a religião e crenças das pessoas”

Jo: “Entendi que quer dizer que cada um acredita no que cada um quer.”

Th: “A frase tem a ver com o ser humano achar que domina o que na verdade não domina, que são as coisas mais ligadas às religiões, espiritualidade etc”

Ci.: “Quer dizer que tem coisas que a gente não consegue entender.”

An.: “Mais coisas entre o céu e a terra significa que acontecem fatos que nenhuma ciência consegue explicar, como a sobrenaturalidade, a existência de vida em outros planetas, etc.”

Percebi, nesse segundo recorte, talvez uma aproximação maior com o propósito barthesiano de *lexias*, no qual há o entendimento de que elas estejam ligadas à densidade das conotações possíveis (BARTHES, 1999, p. 18). A maioria dos alunos, desconhecia a figura de Shakespeare (quando expliquei fazendo uso da obra *Romeu e Julieta* como alusão, percebi uma identificação maior) mas isso não impediu que eles desconhecêssem o sentido da frase analisada. Em uma situação de leitura individual, não haveria garantias de que esse entendimento tivesse sido possível.

No momento da atividade em si, isto é, antes de analisar as respostas escritas, percebi a leitura que fizemos da frase como um possível prenúncio para que coisas da ordem do sobrenatural pudessem acontecer ao longo da história. Ao pensar no teor das respostas, especialmente as escritas (por isso fiz questão de registrar algumas delas mesmo que o foco tenha sido sobre a atividade de leitura), percebi que há uma preocupação maior com a elaboração do pensamento. Pensando na questão dos sentidos, percebi que, a partir do momento em que se insere a obrigatoriedade de formalizar o pensamento através da escrita, perde-se um pouco da riqueza e espontaneidade dos comentários. Ambas, oralidade e escritas, são importantíssimas em aulas de Língua Portuguesa mas, nesse caso em específico, percebi que a oralidade aproximou-se mais da questão da pluralidade de sentidos, na medida em que oferece mais liberdade para a exposição das ideias.

De volta ao rumo do texto, a próxima parada realizada foi muito mais breve que as demais e, na palavra “este”, serviu para marcar e deixar clara uma relação pronominal anafórica em que este retoma o nome de Camilo. Aqui, vi uma tentativa de aproximação com uma abordagem do texto voltada para o estudo de seus aspectos linguísticos, conforme Koch e Elias (2010) mas também uma relação entre essa atividade com as atividades de estudo da língua, de gramática, em que a habilidade de reconhecer esses processos anafóricos é usualmente solicitada. Seguindo o mesmo exemplo, a quarta parada (“Vilela podia sabê-lo”), serviu para retomar qual a ideia contida no pronome *lo* e, ao mesmo tempo, lançar as perguntas sobre quem seria Vilela e o que ele poderia saber no ar.

A quinta parada debruçou-se sobre a expressão “Tu crês deveras nessas coisas?” e, a princípio, foi pensada para facilitar a compreensão do termo *deveras*, expressão já em desuso na língua. Para minha surpresa, quando fui explicar o significado da expressão como um sinônimo do advérbio *muito*, dois alunos de duas das três salas comentaram ter ouvido a expressão em uma novela atual da Rede Globo.

Em pesquisa posterior, descobri se tratar da novela *O Tempo não pára*, que conta a história de um grupo de pessoas que, após serem acidentalmente congeladas no século XIX, descongelam-se e tornam a viver em pleno século XXI, o que explicaria o uso da palavra “*deveras*”. Esta relação, mesmo que não estabelecida pela maioria dos envolvidos na atividade (ou pelo menos não externalizada pela maioria, o que também acabaria inviabilizando o andamento da atividade em si) remete-me ao que é colocado por Fontana e Cruz (1997) sobre a mediação que os produtos culturais humanos estabelecem em uma atividade de troca. Uma palavra como *deveras*, em desuso em nosso vocabulário coloquial, teve seu significado alcançado mediante uma certa notoriedade do termo, possível através de uma telenovela. Vejo, com isso, um texto literário do século XIX tendo seu sentido atravessado por um outro texto, mesmo que em formato televisivo, atual, do século XXI. Como atividade de troca, nesse momento da atividade me foi possível materializar o que seria um exemplo positivo da mistura desses produtos culturais, uma espécie de diálogo entre televisão e literatura onde ambas as partes saem ganhando.

A sexta pausa, sobre a expressão “coisas verdadeiras e misteriosas”, ao contrário de suas antecessoras que tiveram um caráter mais explicativo, serviu para deixar claro aos ouvintes/ leitores, que estas coisas verdadeiras e misteriosas ligam-se à frase de Hamlet com a qual o texto se inicia. Ao chegar nesse ponto e encontrar mais uma vez a referência a Shakespeare, achei por bem, em outra ocasião (no momento programado para a pausa não daria tempo), explicar, mesmo que brevemente, a história do príncipe da Dinamarca e sua relação com a emblemática frase.

A sétima pausa, “tôda essa vegetação parasita”, foi pensada também por motivos de retomada textual, na busca de deixar claro que a vegetação parasita a qual o autor se refere liga-se ao que estava sendo anteriormente falado sobre credices, mas também serviu para chamar a atenção para a mudança na grafia das

palavras, de forma que a palavra “toda” aparece grafada com uma grafia arcaica, já não utilizada no português atual. Aqui, mais uma vez, remeto-me aos aspectos linguísticos possíveis de serem explorados na atividade. Vejo isso como, além de uma questão curricular (na medida em que essas atividades linguísticas são solicitadas), uma questão de adequação legal da atividade, pensando nas orientações legais para o ensino de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), que entendem a indissociabilidade das duas vertentes.

As sétima e oitava lexias, “comprovinciana” e “magistrado” também foram selecionadas em vista de seus significados. Brevemente, expliquei os significados da primeira mostrando um rápido processo de formação de palavras: prefixo *com* como relativo à companhia e *provinciana* como ligada a província, cidade; assim a palavra *provinciana* foi significada como aquele ou, no caso, aquela que provem de uma mesma localidade; e, da segunda, como denominação para designar as carreiras jurídicas, os juízes.

Ligada a essa questão de significação, escolhi algumas palavras para, no trabalho escrito, retomar a atividade de reflexão semântica. Não houve erros em nenhuma das respostas que foram entregues e analisadas, mas percebi que alguns dos alunos fizeram uso do dicionário para explicar os termos, o que acredito também fazer parte do processo de aprendizagem sobre texto e língua.

Ainda que meu interesse maior tenha sido a garantia da apreensão do significado das palavras em si, como ocorreu em outros momentos do conto, penso na relação que há entre o que uma lacuna de entendimento pode causar na interpretação global do texto, voltando novamente a Barthes (1999). Conforme os alunos alegaram e alegam em outras situações de aprendizagem, o que geralmente os atrapalha em atividades onde as habilidades de interpretação textuais são requeridas é o não conhecimento de determinadas palavras. Segundo eles, os textos sempre “trazem as mais difíceis, para dificultar a vida da gente”. Costumo responder a essas colocações dizendo que, justamente, um dos objetivos de se estudar a Língua Portuguesa é ampliar o vocabulário, de forma a diminuir a quantidade de “palavras mais difíceis”.

A nona lexia, a exemplo da segunda, também foi selecionada pensando na relação com o trabalho escrito que posteriormente os alunos fizeram. A expressão escolhida, “dama formosa e tonta” foi selecionada para chamar a atenção dos

alunos para a necessidade de se prestar atenção para a maneira como o autor vai caracterizando as personagens. Em especial, Rita. No momento da leitura, quer seja pelo ritmo da narrativa quer seja por termos saído de uma sequência de pausas em que não os chamei claramente a falar, raros ou quase nulos foram os comentários. Um, de todos os alunos, fez um rápido comentário acerca da palavra “formosa”. Não interrompi a leitura para ir a fundo no comentário mas pela entonação do comentário (“formosa?”, seguida de risos), percebi se tratar de um estranhamento não do significado, mas do uso da palavra em si.

Quando me pus a analisar o trabalho escrito, no qual coloquei um quadro que os alunos deveriam completar com as características físicas e psicológicas das personagens, percebi que ao não especificar se estas características deveriam seguir à risca as palavras utilizadas pelo autor, percebi que alguns alunos trocaram a palavra formosa por sinônimos como bonita e linda; a palavra tola, em contrapartida, não foi (re)significada. Quando, após finalizado o trabalho de leitura, entreguei as questões e expliquei-as, como sempre faço antes de entregar qualquer atividade, retomei a expressão com comentários simples do tipo “lembram aquela parte do conto em que destaquei a expressão dama formosa e tonta? Então, ela em si traz exemplo de uma característica física, formosa e psicológica, tonta.”

Pensando não só na atividade em si, mas em todas as atividades de interpretação que realizamos, acredito ser essencial fazer essas pequenas retomadas, a fim de reforçar um pouco mais a garantia de apreensão dos significados. Aqui, ao contrário do ocorrido com a primeira leitura, me foi possível explorar um pouco mais o processo de elaboração conceitual que chegamos ao nos depararmos com o conceito de *machismo*.

Assumindo a referência de conceitualização tal qual colocada por Fontana (2005, p. 12), isto é, “como elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente sobre as suas experiências”, percebi a materialização dessa reflexão a partir do momento em que a maneira como Rita, a personagem feminina do conto, é colocada. Não só neste momento, mas em outros, vi a abertura de uma janela para trabalharmos um tema tão problemático em nossa sociedade como este e, especialmente, vi uma aproximação da linguagem literária ficcional com a realidade atual da sociedade como um todo, que é sistematicamente machista. A intenção, vale ressaltar, não era provar ou analisar uma prática machista na literatura de Machado de Assis e sim enriquecer a

elaboração do conceito de machismo, tendo como base um texto literário. A *Cartomante*, portanto, mesmo se tratando de um texto ficcional, serviu para endossar nossas discussões sobre o machismo presente nas práticas de nossa sociedade, trazendo um ponto de vista do século XIX.

A décima lexia, “meu marido é seu amigo”, talvez tenha sido a primeira pensada diretamente para a compreensão da história central do enredo, o triângulo amoroso e seus desdobramentos. Em uma das salas, na verdade na última em que realizei a leitura, resolvi dar uma entonação de voz diferente à palavra amigo, dando a entender, na voz, um tom de dúvida. Nesta sala, em específico, os comentários (e risos) a respeito da situação que se delineava foram mais sortidos que nas outras. Em termos gerais, surgiram comentários do tipo “talarico”, “fura olho” (na linguagem coloquial deles, *furazói*), “cê é louco um amigo desse?” ou “imagina se fosse inimigo” foram ouvidos. Fiz um mesmo comentário em todas as salas, concordando com o que eles falavam e jogando a expectativa para a sequência da história: “é, mas vamos como a história se desenrola”, voltando rapidamente para a leitura.

Percebo, aqui, novamente uma aproximação com Fontana (2005) mas desta vez em relação ao processo de significação. Pensando na significação como um produto oriundo de diversas vozes, é interessante observar a mistura de perspectivas sociais e culturais entre a lexia que tinha como informação preponderante a de que Camilo, o traidor, era amigo de Villela, o traído, e a leitura que foi feita dela: “Camilo é um *furazói*”. Mesmo que eu tenha, por opção, tirado as marcas da linguagem coloquial na qual a maioria dos comentários foram e são feitos em sala de aula, aqui achei importante manter o próprio termo, até por uma questão de aproximação da intencionalidade com o qual foi colocado. Novamente, vejo aqui um diálogo não só entre ficção e realidade, mas também sobre um modo de agir com e sobre a linguagem. De uma descrição formal machadiana, a leitura feita da lexia trouxe um jargão popular adolescente, provando mais uma vez o caráter interativo e aproximativo que atividades de leitura, quando planejadas para este fim, podem trazer.

A décima primeira lexia, graciosa e viva nos gestos, foi também pensada tendo em mente a tarefa escrita, mais precisamente a questão que dizia respeito à caracterização das personagens. Como explicação após a pausa, comentei apenas que esse graciosa e viva nos gestos se referia à caracterização física de Rita. Aproveitei para chamar a atenção para o fato de que, até agora, só a personagem

feminina havia sido caracterizada fisicamente, remetendo novamente a questão da elaboração do conceito de machismo que havia sido suscitado em momentos anteriores.

A décima segunda lexia, *sufrágios*, também teve um teor semântico. Utilizei como sinônimo de *sufrágios*, resultados de eleições e, para exemplificar, fiz referência ao filme *As sufragistas*, que trata da história da luta feminina pelo direito ao voto. No entanto, dado o contexto imediato no qual a palavra foi utilizada, referi o termo a algo relativo aos procedimentos que, de praxe, são tomados após a morte de alguém. No caso, a morte da mãe de Camilo. Esse movimento semântico busquei estabelecer uma relação com o que Araújo (2007) coloca a respeito do recorte barthesiano em *lexias*, especificamente no que diz respeito a questão dos significados. Não exploro a palavra *sufrágios* em outra perspectiva além da semântica, mas o próprio ato de tentar compor, dentro do texto, um significado conciso para ela, demonstra mais um vez a ligação entre interação e construção de sentidos, uma vez que, vista de maneira isolada e descontextualizada, a palavra nos daria um outro entendimento que poderia, inclusive, dificultar o entendimento do texto.

A décima segunda lexia, “Rita tratou especialmente das coisas do coração”, foi pensada tendo em vista um acompanhamento do enredo, isto é, os desdobramentos do triângulo amoroso. No caso, as explicações dadas pelo autor de como o relacionamento de amizade entre as três personagens desenvolveu-se para o amor entre duas delas, Rita e Camilo. Ainda que tenha sentido, nesse momento, a necessidade de ter mais tempo para comentar e ouvir os comentários dos alunos, o tempo era pouco e os comentários partiram de uma explicação, simples demais a meu ver, do que o autor pretendia com aquela digressão: procurei deixar claro que, naquele momento, a intenção do autor era explicar ao leitor como a história de amor se formou.

Na explicação tomei o cuidado de usar a palavra amor mas, diante da falta de comentários específicos sobre isso, acredito que no momento a palavra em si não tenha sido imediatamente significada com a intenção que tive, isto é, de ir orientando as compreensões que, mesmo que de uma forma não ortodoxa, ali se narrava uma história de amor.

Aproveitando o gancho, segui a leitura até a décima terceira lexia, pensada com o mesmo objetivo. “Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca” além

de marcar a questão do enredo, serviu para marcar as duas referências pronominais (*o* e *ele*, ambos ligados a personagem do Camilo). Assim, aproveitando a deixa das *lexias* e do texto, fiz uso de um comentário que gerasse expectativa no restante do texto que estava por vir, algo simples do tipo “agora a gente fica mais por dentro do relacionamento”. Nesse ponto, em uma das três salas, ligados a situações que eu, como professora, sei que existem nas salas, um dos alunos virou para um colega e comentou “olha lá, Ra., vai ver que também engravidou a mina”. Não houve como conter os risos que surgiram, decorrentes do comentário, pois o aluno a quem o comentário se dirigia está passando pela situação de ter engravidado a ex-namorada, coisa que é de conhecimento de todos na sala.

Além da questão da aproximação do texto ficcional com a realidade de vida dos alunos, vejo nesse momento um exemplo da amplificação da relação autor-texto-leitor, trabalhada por Koch e Elias (2010). Mesmo situado no século XIX, Machado de Assis relaciona-se com o contexto de vida de jovens do século XXI, até mesmo de suas “brincadeiras”. Essa relação, percebo, se fez possível através do texto porém e, sobretudo, através da abordagem dialógica e interativa com o qual o texto foi trabalhado. Não afirmo, em consequência, que um texto literário, por si só, não teria o caráter de promover essa aproximação; afirmo, isso sim, que a maneira como a situação de leitura foi colocada, neste momento, facilitou essa aproximação.

A décima quarta *lexia*, a maior em extensão, foi pensada no sentido de garantir o entendimento do desenrolar da história. Especialmente no ponto em que o autor faz digressões, percebo uma certa dificuldade em manter o fio da meada do entendimento por parte do aluno. Como esse tipo de reflexão dentro da própria história é característica dos textos de Machado de Assis, também julguei pertinente fazer esse tipo de explicação. Assim, na “A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo.”, aproveitei para fazer três explicações: a primeira para significar o termo *caleça* como um carro antigo puxado por cavalos (ainda ironizei, dizendo ser uma espécie de Uber versão charrete), a segunda para explicar carro de Apolo como algo muito valoroso, ligando a palavra Apolo à imagem do deus grego da beleza) e a terceira, enfim, para explicar o sentido da frase em si, dizendo em outras palavras que ela queria dizer que o que faz o valor das coisas, no caso, dos carros que nos carregam, é a companhia de quem está conosco.

Os comentários que vieram nesse momento, por uma questão do tempo acabei desconsiderando. Eles foram sobre concordância e, em um caso específico, uma pergunta que partiu de uma aluna “e quem é enalhada?”. Assim como o comentário a respeito da gravidez do colega, esse também gerou riso, acredito que tenha servido até para espairecer um pouco mais a atividade. Vejo aqui uma aproximação ao colocado por Kramer (1998) sobre o ato da leitura como produção de significados, mas também percebo, mais uma vez, as relações de contextos culturais e de época distintos que essa produção de significados pode aproximar.

A décima quinta lexia, “Adeus, escrúpulos!” também foi pensada para duas explicações: a primeira, para dar um significado de escrúpulos como algo relativo à moral; a segunda, para deixar claro que naquele momento da história, nós, como leitores, somos direcionados a entender que a história de amor entre Rita e Camilo havia se consolidado, apesar da relação que ambos tinham com Villela: ela, de matrimônio; ele, de amizade.

A décima sexta lexia, extensa a exemplo da décima quarta, refere-se ao momento da história em que há um revés narrativo. Procurei, neste sentido, fazer um recorte em uma parte do conto que representasse algum aspecto central do conflito apresentado pelo enredo. De acordo com as teorias voltadas ao estudo do texto literário, este conflito foi pensado sob a ótica de Gancho (1991, p. 11), a qual coloca o conflito como “elemento narrativo que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor.” “Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos.” serviu, portanto, para deixar claro que algo não de novo havia acontecido: os amantes haviam sido descobertos.

A fim de tornar a chamar a atenção e os comentários dos alunos para a atividade e até mesmo como estratégia de prender a atenção e criar expectativa para a continuação da atividade, foi nesse ponto que resolvi encerrar a primeira parte da atividade para duas das salas nas quais, por questões de horário, não tenho duas aulas na sequência. Nesse momento, em cada uma das salas lidei com uma realidade: na sala A, sobraram-me poucos minutos antes de o sinal tocar; na sala B, a sala onde tive que ser mais incisiva para retomar a leitura após os comentários de alguns alunos, o sinal tocou instantes antes de eu encerrar a leitura e, na sala C, em que a questão do sinal não foi um problema pois a aula que viria na sequência seguiria sendo a de Língua Portuguesa, por receio de estar atrasada na

leitura (foi esta a sala em que primeiro fiz a atividade), acabei prevendo tempo insuficiente para os comentários.

Resolvi, nas três vezes, puxar os comentários com a mesma pergunta: “E aí, de onde acham que partiu a carta?”. Dentre os “zé ruelas”, “fofoqueiros” e afins que recebi como resposta, alguns alunos se colocaram comentando que, a essa altura do campeonato, o marido já saberia, outros colocaram que “corno” é o último a saber e, entre comentários descontraídos, a leitura foi, em duas salas, pausada para continuar na próxima aula. Interessante observar que, em uma dessas salas em que a leitura seria interrompida, uma aluna comentou: “Ah tá, tá que nem novela agora? Na melhor parte, acaba”. Acabamos rindo do comentário e, como saí da sala, não pude perceber se houve mais comentários.

Analisando um pouco mais os sentidos construídos neste momento da atividade, foi o primeiro momento em que pude fazer uma reflexão mais afastada da maneira como a atividade estava se desenrolando. Percebi, neste momento de reflexão, que ao menos nas duas primeiras vezes em que a pus em prática (na terceira, fiz a leitura em aula dupla), tive duas sensações: ao mesmo tempo em que me percebi ansiosa para que a próxima aula chegasse e eu pudesse, por fim, retomar a atividade, vi com satisfação que tinha até então acontecido.

Deixando de lado até mesmo os problemas estruturais da escola pública, a sensação de conseguir fazer com que jovens leiam (ainda que a leitura estivesse sendo conduzida por mim, todos os alunos tinham os textos em mãos¹⁴), demonstrem gostar de estar lendo, dialogando e construindo sentidos para um texto de Machado de Assis é sensacional. Passando do papel de pesquisadora para o de professora, percebi que não há nada mais gratificante a um professor que já lida com tantos insucessos e críticas, conseguir fazer uma atividade que o faça sentir essa sensação. É algo do tipo: apesar de todos os pesares e dificuldades, é possível fazer uma diferença, ainda que pequena. Estabeleço aqui, o ideal de trabalho com leitura colocado por Silva (1999), até mesmo para justificar as opções e caminhos que, em meio às dificuldades estruturais da escola pública acabamos por tomar.

Continuando a leitura, antes de parar na décima sétima lexia, nas duas salas cuja leitura continuou em outro momento, houve casos de alunos que procuraram o

¹⁴Ao final das aulas, pedi que um dos alunos recolhesse os textos com o argumento de que seriam utilizados em outras salas. O fato de o texto não ter ficado com eles fez com que a leitura, ao menos imediatamente, não pudesse ser realizada individualmente. O fato de o texto estar disponível na Internet, por ser de domínio público, fez com que alguns alunos procurassem-no e fizessem a leitura em casa.

conto em casa e terminaram a leitura. Como eles falaram que tinham lido, pedi que eles não contassem aos colegas: de maneira irônica, brinquei que os *spoilers* estavam proibidos. Mais singela que as demais, porque ligada a questão do significado, a próxima lexia (“aleivosia do ato”) foi uma expressão selecionada para esclarecer eventuais dificuldades de entendimento: aleivosia liguei à palavra traição e ao ato, àquilo que Rita e Camilo estavam fazendo.

A décima oitava lexia, “catástrofe”, foi pensada mais para a questão do enredo que do significado, ainda que, diante do semblante de interrogação de alguns alunos, tenha achado por bem colocar o significado de catástrofe como tragédia. Perguntei, a fim de retomar o fio da meada do enredo e dos comentários que os alunos, que tipo de catástrofe/tragédia eles achavam que Camilo previa. As respostas, muitas, foram colocadas no sentido de confirmar o que, de fato, depois veio a acontecer “morre todo mundo”, “mata todo mundo”, “mata o amigo”, “mata a mulher”, “mata todo mundo e se mata”, enfim, praticamente todas as possibilidades do que poderia acontecer de ruim no desfecho de um triângulo amoroso foram colocadas.

Nesse momento, achei por bem dizer que voltaríamos à leitura para ver se o texto confirmaria as opiniões deles, mas também achei pertinente comentar que, mesmo que não fosse isso que acontecesse na ficção, a realidade concordaria com ele, haja vista os textos e casos que estudamos em outras situações de aprendizagem (mais precisamente, o estudo anterior feito com textos sobre a violência contra a mulher). Aqui, além da relação já tratada com a elaboração do conceito de machismo, deparei-me com uma das partes mais empolgantes da atividade, por trabalhar com algo característico de textos literários cujo final é marcado por uma tragédia e que, agora partindo de um ponto de vista pessoal meu, são os que atraem mais a atenção do público mais jovem.

Foi muito prazeroso mediar as expectativas criadas acerca de como a história se desenvolveria, ao mesmo tempo em que foi de certa forma triste constatar que, baseado em dados da realidade, alguns já previam o pior, ou seja, a morte.

Por uma questão de não cortar o fluxo da leitura em tantas partes e também por ser um momento do conto em que o sentido geral do enredo já estava melhor desenvolvido entre os leitores/ouvintes, escolhi recortar os textos em menos lexias nessa segunda parte. Assim, a décima nona lexia refere-se ao momento em que Villela, o amigo e marido traído, aparece e se coloca (na medida em que surge

uma ação sua) no desenrolar da narrativa. Aproveitei o momento para retomar a opinião dos alunos com uma pergunta simples: “E aí, descobriu ou não?”. A imensa maioria (com perdão do pleonasma vicioso, mas apenas três comentários disseram o contrário) disse que sim.

Na sequência, vigésima lexia, “a ponta da orelha de um drama” foi pensada para deixar claro que, naquele momento, a catástrofe e o drama foram renunciados pelas reflexões de Camilo e pela nossa própria interpretação, ou seja, algo que nossa leitura pressupunha com base nos indícios deixados pelo autor e não propriamente por marcas textuais exatas. Segui dando voz às reflexões e futuras ações de Camilo após receber o recado de Villela, parando apenas na vigésima primeira lexia para inserir o significado do termo “tílburi”. Assim como a explicação dada para caleça, expliquei tílburi como um carro de passeio da época mas, diferentemente da outra, seria um carro menor.

Na vigésima segunda lexia, “Destino”, chamei a atenção dos alunos para a grafia do termo com a inicial maiúscula: será que aquilo queria dizer alguma coisa? Como a narrativa estava em um momento de fluxo de acontecimentos, resolvi seguir imediatamente a leitura tão logo feita a pergunta, alertando-lhes a prestar a atenção nas séries de acontecimentos que estavam por vir.

A vigésima terceira lexia, “contorções do drama e tremia”, foi pensada e utilizada para garantir que os leitores/ ouvintes entendam que as reflexões daquele momento do texto estavam ligadas às reflexões de Camilo a respeito de ir ou não à Cartomante. Aproveitei para retomar a primeira lexia e o que havia perguntado a eles sobre o que era uma cartomante. Utilizei, como mote para ativar a atenção dos alunos para o que acontecia, o seguinte comentário: “Aqui, as contorções do drama que vai acabar levando-o ou não à Cartomante é o desconhecimento e o medo do que estava por acontecer após o recebimento do recado”. Juntei à explicação um comentário do tipo: “Quem não sentiria o mesmo medo?”. Ainda que as respostas não tenham sido muitas, uma me chamou a atenção por ter sido taxativa. Um aluno respondeu que não, que ele jamais “pegaria” mulher de amigo, o que novamente me remete à questão da produção de significados. O aluno não só se apropria de um texto machadiano como também se coloca diante do texto, trazendo para si uma situação ficcional, respondendo ativamente ao texto. Não se trata de uma leitura descompromissada e aleatória e sim de um movimento essencialmente dialógico do ponto de vista bakthiniano.

Com Camilo já na casa da Cartomante, a vigésima quarta lexia, “beber uma a uma as palavras”, foi pensada para demarcar dois pontos da narrativa: o primeiro, deixar claro que Camilo tinha ido até a Cartomante para acalmar seu medo/curiosidade e, segundo, para chamar a atenção para as palavras que viriam: beber uma a uma as palavras, por que a Cartomante daria notícias boas ou ruins? Usei o último comentário como mote para continuar a leitura. Na ânsia de retomar a atividade, não consegui contabilizar os comentários afirmativos ou negativos dos alunos, mas tive a impressão de que ouvi mais comentários negativos (de que ela daria notícias ruins) do que positivos (que as notícias seriam boas).

Encaminhando-me para a reta final do conto, a vigésima quinta lexia foi a última ligada à questão de significados, na medida em que achei pertinente explicar o significado de “pueris” como infantis, bobos. Assim, os receios infantis foram os receios que Camilo sentira ao temer ser descoberto. Seguindo a leitura, propositalmente para o ponto em que marcaria o final da visita de Camilo à casa da Cartomante, a vigésima sexta lexia (“por que não adivinharia o resto?”) foi pensada para marcar que, ao final da visita, Camilo estava aflito e fora aliviado pela Cartomante. A pergunta que deixei no ar após a explicação foi: “Será que ela estava certa?”. Mais uma vez, não dei conta de tomar nota, no sentido de contabilizar, as respostas, mas percebi, além das usuais opiniões que concordam ou discordam, alguns desejos de que continuássemos logo a leitura. Assim, nos encaminhamos para a situação final.

A penúltima lexia, “apareceu-lhe Villela”, foi escolhida, assim como a última, para gerar uma pausa, um respiro final antes do que estava por vir. Quando planejei a atividade, pensei em fazer uso das lexias tanto para explicar o desenrolar da história como para prever, através de perguntas, as expectativas dos alunos. Tão logo fiz a atividade pela primeira vez e percebi nos leitores/ouvintes a curiosidade de chegar, enfim, até o final da história (e também, confesso, a minha preocupação com o tempo), usei a pausa para tecer o seguinte comentário: “Então, pessoal, finalmente cara a cara com Villela.”

Seguindo a leitura para a última lexia e, também, a última cena do conto, resolvi apenas explicar que naquele momento saberíamos, enfim, o verdadeiro desenrolar dos acontecimentos. Lancei mão de uma pergunta (“O que fez Camilo gritar?”) e segui a leitura até o final, deixando os comentários para o final da leitura. Como, em todas as salas, o sinal estava prestes a tocar, percebi que em nenhuma

das três turmas houve tempo suficiente para conversar e comentar sobre todos os sentidos que puderam ser produzidos na conclusão dessa parte da leitura compartilhada.

Confirmando a sensação de dever arduamente cumprido da primeira fase, ainda que dessa vez sem a questão da ansiedade em relação à escassez de tempo, esse final da parte que para mim era mais importante da atividade, abriu margem para muitas e tantas interpretações, sentidos e conexões que me eram impensáveis quando pensei em trabalhar, especificamente, com esse texto.

Dos sentidos produzidos, organizei o que foi falado pelos alunos de acordo com minha memória e anotações, na medida em que a maioria das minhas anotações foram feitas já fora da sala de aula, ao fim do período letivo. Quando terminamos a leitura compartilhada, algumas coisas foram possíveis de serem percebidas.

A primeira delas foi o asco misturado de indignação que a leitura da cena final, do assassinato, suscitou em parte da turma enquanto a outra parte parecia acompanhar tudo com aparência de que já estava esperando. Depois, quando estávamos conversando sobre o conto e, especialmente, sobre o final trágico, alguns alunos que disseram já imaginar o tipo de final que a história traria disseram se basear na realidade e, para meu triste espanto, disseram entender o assassinato como consequência natural da traição.

Ao todo, 4 alunos, todos do sexo masculino, explicitaram (falaram abertamente a turma) que entendiam a raiva e que, no lugar de Villela, provavelmente também se deixariam levar pelo desejo de vingança. Gravei, no sentido de registrar mnemonicamente, o primeiro comentário de um desses alunos. Ale¹⁵, aluno bastante participativo, foi o primeiro a dizer claramente que “mas, dona, traição merece acabar nisso mesmo. Eu que não ia deixar barato não ...”. Rya, um colega que senta próximo, talvez para amenizar a situação (ou só para demarcar um momento de fala), retrucou com “que deixar barato nada, nem pegar tu pega ...”. O último comentário, sucedido por uma série de risos, foi por fim interrompido por And, a primeira das alunas mulheres que resolveu se colocar. And, falando diretamente a Ale, colocou que “por causa dessas idiotices aí que as mulheres seguem morrendo ...”.

¹⁵ A fim de proteger a privacidade dos alunos e de acordo com os preceitos éticos que regem a pesquisa, alterei o nome dos alunos seguindo as iniciais de cada um dos envolvidos no projeto.

Exatamente nesse instante, até por ter percebido uma certa alteração especialmente em And mas também em outras meninas, resolvi intervir. Para “encerrar” o debate falei que, sim, o final trágico do conto poderia ser facilmente ligado à questão do feminicídio e não, traição e nenhuma outra atitude passional te dá o direito de terminar com a vida de alguém, religiosa e legalmente falando (fiz questão de mencionar a religião por saber que, nas salas, boa parte dos alunos seguem alguma). Por um feliz acaso, acabei lembrando de um item antigo do Código Penal brasileiro que falava sobre a legítima defesa da honra e que acabou, ao longo das décadas, inocentando vários homens que, assim como Villela, cometeram o assassinato de seus cônjuges.

Abrindo a janela para a realização de um outro trabalho, propus uma pesquisa sobre a referida lei e, como sugestão de trabalho, a escrita de um texto que relacione a legítima defesa da honra ao alto número de feminicídios no Brasil.

Pelo caráter trágico com o qual o enredo machadiano foi finalizado, não me surpreendeu o fato de a maioria dos comentários feitos pelos alunos, tanto na atividade oral quanto na escrita (em que pedi que eles comentassem o final, citando ou não referências de outras histórias semelhantes), tenham sido sobre o assassinato. Interessante nesse ponto que foram citados episódios isolados em séries como “The Walking Dead”, “Grey”s Anatomy” e “Como defender um assassino”. Acredito que isso tenha se dado por uma característica das turmas, uma vez que os alunos dizem preferir séries a filmes.

Em relação especificamente ao desfecho da história, percebi que houve sim um certo choque por parte dos alunos, o que foi visível em vários semblantes assim que a última palavra foi lida. Um dos questionamentos que me foi feito dizia respeito à figura da Cartomante que, na história, havia prenunciado um desfecho diferente: “Tá, mas e Cartomante?”. No momento da pergunta, feita de forma tão interrogativa e genuinamente movida pela curiosidade, respondi simplesmente que, dados os acontecimentos, a cartomante estava errada. Para ter algo mais palpável dele em relação ao final da atividade, especialmente no que diz respeito à maneira como o enredo se desenvolve, resolvi retomar oralmente a opinião deles a respeito da história. Ainda que para mim ela tivesse sido compreendida, não podia esquecer que muitos alunos estavam tendo um primeiro contato com um texto literário daquele tipo. Indaguei, antes mesmo de entregar a atividade escrita, o que eles tinham achado do conto em si. Como os percebi meio hesitantes complementei a pergunta

com alguns elementos do enredo: o que acharam das personagens, da maneira como a história se desenvolveu, de como o autor colocou o relacionamento dos três e, sobretudo, de como o autor culminou este relacionamento.

Das respostas/ comentários recebidos, consegui pontuar alguns elementos comuns a respeito da narrativa em si. Os alunos apontaram, por exemplo, que não entenderiam o conto se tivessem realizado a leitura sozinhos. Quando questionados pelos motivos, alegaram tanto o barulho que usualmente circunda nosso ambiente (“Como a senhora lê mais alto, a gente presta mais atenção e distrai menos”) e o nível de dificuldade das palavras (“Tem palavra aí que a gente nem sabia que existia, dona”).

Um dos pontos colocados pelos alunos também falava do ritmo da narrativa: segundo eles, por que dar tantos detalhes ao longo da história e, no desfecho, a parte mais impactante, usar só duas linhas? Vários alunos alegaram que tiveram que ler de novo as últimas frases pois não tinham entendido exatamente o assassinato. Até brinquei algumas vezes, perguntando se eles não haviam entendido ou não queriam acreditar no desfecho. De forma que essa questão acabou gerando comentários que me soaram bastante espontâneos, como uma reação natural ao final de um tragédia, nesse momento resolvi alterar a última questão do trabalho escrito e sugerir que eles escrevessem, mesmo que brevemente, um final alternativo.

Dos 65 trabalhos escritos que foram entregues, 23 deles mantiveram o final trágico, 31 reelaboraram o final abrindo espaço para o diálogo (Villela descobriu os amantes mas não os matou) e em 9 deles, o romance secreto sequer havia sido descoberto. De todos os textos entregues, alguns breves e outros bem mais desenvolvidos, um deles me chamou a atenção por dialogar diretamente não só com o enredo mas com o que, pode-se dizer, os próprios alunos alegaram sentir falta nele: um desenvolvimento mais detalhista da cena trágica do final.

O aluno Rob, assim, sobrepôs ações ao acontecimento final, sem abandonar o tom trágico do enredo, apenas inseriu detalhes à narrativa, agindo e dialogando sobre o texto literário. Aliás, pensando especialmente nas críticas colocadas por Kramer (1997), a ideia da questão foi propor algo mais alternativo a uma sistematização que poderia vir a prejudicar o próprio sentido da aprendizagem.

Aluno Rob.: _ Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Villela não lhe respondeu ... Villela pegou-o pela gola, porém Camilo lutou pela sua vida, desarmando e empunhando o revólver para o amigo.

_ Por que fizestes isso comigo, logo tu que eras meu mais confiável amigo que eu sempre ajudei – falou Villela com um grave tom de voz.

_ Desculpe-me, meu amigo, eu não estava ciente do que estava fazendo, acabei ficando cegamente apaixonado, porém ela começou me seduzindo mesmo não concordando com tal relação – disse Camilo, enquanto chorava e tremia, segurando o revólver.

_ Não há desculpas que justifiquem tal ação ... mal terminou de falar, Villela partiu para cima de Camilo que, na disputa, deu dois tiros em Villela que caiu lentamente no chão, enquanto encarava o amigo com uma grande tristeza no olhar. Ao olhar para trás, viu o corpo de Rita sem a vida que havia tirado ... aos prantos, caiu ao chão e morreu.

Camilo, enquanto pensava na situação, só sabia se culpar. Pensando, reparou no estrago que causou ao ceder a um sentimento passional por Rita. Pegando o revólver, Camilo acabou por tirar a própria vida com um tiro na cabeça, juntando-se a todos naquela cena dramática.

Ainda que muitos desses comentários, relações e pontos de vista tenham se repetido, consegui tecer algumas considerações comuns após o término da atividade de leitura compartilhada e a entrega da atividade escrita, tendo em vistas as respostas orais e escritas dadas pelas turmas:

1) apesar de ter surgido uma identificação com a personagem de Villela por pequena parte dos alunos, a maioria dos alunos participantes da atividade se posicionaram contra a atitude do marido.

2) em uma proposta específica da atividade escrita em que pedi que os alunos se colocassem no papel de juízes e julgassem as personagens do conto, a personagem que mais sofreu comentários negativos foi Rita, seguida de Villela e, depois, Camilo.

3) por mais claro que o significado de uma palavra pareça para alguns ou para o professor, nem sempre o restante dos alunos verá da mesma maneira, uma vez que um sentido claro para uns não está tão claro assim para outros e

4) por mais que se estude um texto, sempre é preciso estar atento aos efeitos que sua leitura trará com determinada turma. No conto em questão, mesmo que o objetivo anterior e principal tenha sido o trabalho com o texto literário, a literatura por fruição, a atividade abriu caminho para dois temas de relevância incontestável em nossa sociedade: a violência contra a mulher e a liberação do

porte de armas, assunto em evidência em nossa sociedade em função de uma proposta de um candidato à Presidência da República.

A questão do porte de armas foi, sem sombra de dúvidas, o sentido mais inesperado dessa atividade. Ainda que tenha sido a primeira vez que recortei o conto em *lexias* para propor uma atividade compartilhada de leitura, já havia trabalhado várias vezes com *A Cartomante* e em nenhuma dessas vezes a questão do porte de armas foi colocado. Mesmo que ligue isso imediatamente à discussão política existente sobre o assunto, percebi, através dos comentários feitos pelos alunos alguns tons de crítica no sentido de “imagina se a moda pega e o povo tem arma” e um, de um outro aluno que não o Ale., o qual disse “por isso que eu não posso ter arma”.

Por uma questão de organização de planejamento, optei por deixar o tema para discussão posterior, pois vi a questão do porte de armas como o segundo conceito possível de ser elaborado, mediante mediação tanto do texto quanto da nossa¹⁶ leitura, assim como foi o conceito de machismo.

Fazendo uso da noção de contexto apontada por Koch e Elias (2010), acredito que a questão do porte de armas trouxe ainda mais elementos contextuais para a atividade do que a questão do machismo, uma vez que ainda não havíamos debatido formalmente em sala sobre a questão, como o foi com a violência contra a mulher. Assim, mais uma vez, vi a questão da troca de saberes como constituinte fundamental para esses tipos de atividades, na medida em que um saber ligado à temática política atual do Brasil foi relacionado a um conto de Machado de Assis, legitimando a importância de atividades como estas uma vez que relações do tipo provam que, apesar de todos os pesares, ainda é possível trabalhar com a literatura de uma maneira crítica.

¹⁶ Neste momento, mesmo tendo sido minha a voz preponderante, não vejo sentido em usar o pronome possessivo em primeira pessoa do singular.

Considerações Finais

A prática pedagógica, através do exercício da docência, é uma prática essencialmente dialógica. Senão essa, não há outra forma viável para a condução e, mediação de processos tão subjetivos quanto os das aprendizagens que se constroem e reconstroem, a todo momento, em sala de aula. Tomar ciência desse caráter, estar no chão da sala de aula é estar em um ambiente de eterna construção do conhecimento. Foi-me muito caro o exercício de olhar para a realidade de minha rotina de trabalho com os olhos da minha rotina de pesquisa e de estudos. No diálogo entre os dois dos “eus” que em mim habitam (professora e graduanda), os sentidos produzidos só fizeram reforçar que o caminho a ser seguido para quem busca superar os desafios para uma educação pública de qualidade no Brasil está na busca, teoricamente respaldada, de alternativas. Acredito que, de todos os pontos levantados por esse trabalho, o primeiro a ser levantado precisa estar ligado a essa busca. Em tempos como os atuais, em que o trabalho docente é política e socialmente desvalorizado, acredito ser eticamente necessário valorizar as práticas docentes que tentam desviar de uma realidade de falta de atitudes realmente efetivas em prol da escola pública, atitudes essas que são tomadas diariamente por professores que, anonimamente, transformam a educação brasileira.

O diálogo entre os dois papéis que desempenhei ao longo da pesquisa, o de pesquisadora e pesquisada, serviu para intensificar a importância que ambos têm em minha vida. Da mesma forma que não vivemos isolados, no sentido de que a palavra do outro perpassa nossos discursos e ações, sinto que também somos atravessados pelo outro que está dentro de nós. Pelos outros lugares de fala, pelos outros momentos, pelas outras fases que acabam compondo quem somos, vivemos em uma constante interlocução. No desenrolar da pesquisa, entrei em contato com o que fui enquanto aluna de escola pública que encontrou em um professor o contato com a literatura, entrei em contato com a ainda não professora que, no curso de Letras, começou seus estudos mais formais sobre assuntos que antes lhe eram caros, entrei em contato com a recém formada diante de toda uma realidade carente de mudanças, entrei em contato com a aluna que entrou na Faculdade de Educação em busca de reflexão e que, agora, vê nesse trabalho a consolidação do que veio buscar. A mesma interação e interlocução que busco nas atividades de leitura, busco e buscarei em minha vida e prática docentes. Garantindo olhar para os outros que

me cercam e compõem, procuro e procurarei transformar esse movimento em reflexão e até mesmo em pesquisa, mesmo que não de maneira formal, em busca de novas práticas e alternativas. Parafraseando Pessoa ou, em termos machadianos, “traduzindo Pessoa em vulgar”, assim como ao marinheiro navegar é preciso; ao professor, é preciso refletir e, sobretudo, resistir.

Quanto ao trabalho com o texto literário em si, a situação de aprendizagem analisada e, especialmente, os sentidos produzidos através dela, serviram para enfatizar ainda mais a necessidade de trabalhos com estes textos, chamando a atenção não só para os benefícios individuais que o contato com os livros traz, mas também para as implicações sociais da literatura, pensando em uma sociedade mais democrática em relação ao acesso ao conhecimento. Assim, sem sombra de dúvidas e apesar de todos os percalços, é preciso não deixar o texto literário de lado, é preciso que a escola resista e continue sendo e oferecendo acesso ao que, por desvios de ordem social, muitas pessoas não alcançam em relação ao conhecimento. O livro, a leitura crítica do texto literário e da realidade que o e nos cerca são condições fundamentais para uma nova sociedade, que se quer mais justa e igualitária. Isso não significa uma visão romântica que concede à literatura e ao conhecimento um peso maior do que aqueles que realmente têm, especialmente pensando em uma sociedade tão carente de investimento, como a nossa, sem os quais o incentivo à leitura e a construção do conhecimento correm sim um grande risco. Falo no sentido tanto da postura pedagógica que assumo em sala de aula e, embora não tenha sido pontualmente retomada ao longo do texto, serviu de base para todo o trabalho, quanto de minha prática, que é a Pedagogia em uma perspectiva histórico-crítica cunhada por Saviani (2005). Ressalta-se aqui especialmente o que diz respeito à apropriação que a classe dominada deve fazer do conhecimento outrora oferecida apenas à classe dominante. Longe de uma visão romântica, portanto, vejo o livro e as atividades de formação de leitores em sala de aula como um dos caminhos que devemos tomar em direção a essa apropriação.

O recorte em lexias feito em função da proposta de leitura compartilhada cumpriu satisfatoriamente o papel que lhe foi atribuído quando, ainda na pesquisa bibliográfica, buscávamos alternativas para chegarmos, de maneira mais eficiente, ao objetivo da atividade. Acredito que, mesmo com algumas variações de ordem de adequações contextuais, a ideia original da proposta de Barthes (1999) foi bem aproveitada, sendo-nos possível ter chegado a um entendimento global e plural do

conto de Machado de Assis. Tal qual colocado pelo autor, as unidades de sentido condensadas em cada lexia disseram respeito a um tipo distinto (por terem sido formuladas por pessoas diferentes) de interpretação que, ao final, encaminhou-se para a construção de um sentido plural, porém uníssono, do texto. Realizando uma autocrítica, houve momentos da atividade em que lamentei não ter feito ainda mais recortes. Não acho que isso tenha alterado o propósito final da proposta mas senti, no seu desenrolar, que as lexias serviam a mim, voz leitora, como uma bengala em cima do qual joguei o peso do meu corpo e voz na busca da compreensão. Em momentos em que o conto fluía mais diretamente, me via apreensiva em busca de olhares que denunciasses uma falta de compreensão. Portanto, além da questão da construção de significados atrelada às lexias, elas me serviram muitas vezes como amparo, como pausa, respiração, parênteses e apoio ao longo da leitura.

Por parte dos alunos, percebi aquilo que de melhor se pode desejar após o término de uma atividade: os pedidos de bis. Todas as salas em que voltei tornaram a pedir, após o término da atividade, que voltássemos a fazer algo do tipo. “Quando você vai ler de novo para a gente?” foi o melhor e o mais esperado comentário. Conheço os alunos com os quais trabalho e sei de suas dificuldades. Senti que minha voz os ajudou a entender o texto e que conseguir entendê-lo, interpretar e interagir com algo que lhes poderia ser tão estranho, mexeu até mesmo na autoestima deles que, tanto na entrega da atividade escrita quanto nos comentários, pareceram estar à vontade na situação. Já os vi em outros momentos em que a falta de entendimento impediu-os até mesmo de realizar atividades sem a orientação direta do professor. Vê-los confiantes e no domínio do que precisava ser feito foi, portanto, extremamente gratificante.

Em se tratando da questão da elaboração conceitual e retomando os dois temas que me pareceram mais emergentes na atividade, a violência contra a mulher e o desarmamento, torno a afirmar a importância de temas como estes têm. Percebi que, mais que um texto com dados estatísticos, como os que costumo trabalhar em aulas de produção de texto onde o gênero predominante é o dissertativo-argumentativo, o texto literário aproximou-nos de ambos problemas: a questão do desarmamento não pode ser muito bem explorada como o conceito de machismo o foi. Passadas mais de duas semanas da noite em que trabalhamos no texto, uma aluna pediu para conversar comigo e relatou que os motivos pelos quais terminou o namoro (com um também aluno): foram os rompantes de violência que ele tinha em

determinados momentos. Interpreto esse ímpeto dela em relatar algo de foro tão pessoal como uma tentativa de se abrir, tentativa essa sinalizada por mim quando me dispus a discutir o assunto.

Por fim, ainda que não veja um trabalho como este tendo um ponto final, gostaria de tornar a destacar a importância do papel do professor em situações de aprendizagem mediada. Já admirava teoricamente mas, após essa pesquisa, passei a ver a mediação como uma maneira mais justa e democrática de lutar não só pelo nosso espaço, mas também pelo espaço do outro, da voz do outro. Analisar uma prática docente, especialmente a nossa própria, permite-nos confirmar orientações teóricas, mas, sobretudo, aponta-nos uma saída, uma direção. Em nível pessoal, foi o que manteve muitas vezes a lucidez necessária para seguir trabalhando em uma escola que se quer despolitizada, que se quer alienada. Em termos de escola sem partido, minha bandeira de resistência é o livro, livro objeto, livro ideia, livro liberdade.

Referências

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *Semiologia do amor: notas para uma leitura de "Fragmentos do Discurso Amoroso"*. Cadernos do CNLF Vol. XII, N° 15, p. 97 – 120. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/15/volume_completo.pdf#page=94. Acesso em setembro 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, R. *S/Z*. Lisboa : Edições 70, 1999.
- CALVET, L. J. *Roland Barthes. Um olhar político sobre o signo*. Trad. Lisboa: Vega, s/d.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: Do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FISCHER, S. R. *História da Leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- FONTANA, R. e CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- GANCHÓ, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MAGNANI, M. R. M. *Leitura, Literatura e Escola: Subsídios para uma Reflexão sobre a Formação do Gosto*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: 1987.
- MALFACINI, A. C. S. *Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados*. IDIOMA, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º sem. 2015.

- MANGUEL, A. Uma história de Leitura. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Part II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso outubro de 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens e suas Tecnologias. Brasil. MEC: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso outubro de 2018.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 2, n. 2, p. 38- 45, ago. 2013.
- SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SILVA, E. T. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.
- SILVA, E. T. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.
- VERNIER, F. *L' Ecriture et les texts* (essai sur le phénomène littéraire). Paris: Éditions Sociales, 1973.
- YVOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SILVA, Roberto Ferreira da. *As transformações da leitura na contemporaneidade: Performances em multimeios*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. 2009

Anexos

ANEXO 1: O conto *A Cartomante* recortado em lexias

A Cartomante,
Machado de Assis

HAMLET observa a Horácio que **há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia**. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando **este** ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era: Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou, interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. **Villela podia sabê-lo**, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa? — Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez: — **Tu crês deveras nessas coisas?** perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita **coisa misteriosa e verdadeira** neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair **tôda essa vegetação parasita**, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele,

correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado.

A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma **comprovinciana** de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Villela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Villela seguiu a carreira de **magistrado**. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Villela da província, onde casara com uma **dama formosa e tonta**; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu **marido é seu amigo**, falava sempre do senhor. Camilo e Villela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Villela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era **graciosa e viva nos gestos**, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Villela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Villela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Villela cuidou do enterro, dos **sufrágios** e do inventário; Rita **tratou especialmente do coração**, e ninguém o fazia melhor. **Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca**. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua *enfermeira moral*, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di femmina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Villela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pode ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. **A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo**. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pode. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. **Adeus, escrúpulos!** Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam

ausentes um do outro. A confiança e estima de Villela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rerear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a **aleivosia do ato.**

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Villela, e a **catástrofe** viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Villela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Villela: "**Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.**" Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu **a ponta da orelha de um drama**, Rita subjugada e lacrimosa, Villela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Villela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto. Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante

dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Villela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o **tálburi** teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejadas de curiosos do incidente da rua. Dirse-ia a morada do indiferente **Destino**.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as **contorções do drama e tremia**. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mais ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto,

mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para **beber uma a uma as palavras**. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Faloulhe do amor que os ligava, da beleza de Rita. . . Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta. — A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo. — Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamorato*...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria **sibila**, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela. Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela em baixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou **pueris**; recordou os termos da carta de Villela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobriu a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo. — Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; **por que não adivinharia o resto?** O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz

iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação:

— Vá, vá, *ragazzo innamorato*; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz. A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Villela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e **apareceu-lhe Villela**.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Villela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, **Camilo não pode sufocar um grito de terror**: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Villela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ANEXO 2 – Atividade Escrita

1. O que você entende da frase dita por Hamlet (Hamlet é personagem da peça teatral Hamlet, o príncipe da Dinamarca, do escritor britânico William Shakespeare) e mencionada no texto: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia"?

2- 4. Uma das principais características da obra de Machado de Assis é o realismo, a complexidade, com que os personagens são construídos. Neste sentido, faça a descrição física e psicológica das personagens que fazem parte do triângulo amoroso.

	Características físicas	Características psicológicas
P1: _____		
P2: _____		
P3: _____		

5. Quando uma pessoa não acredita em nada, diz-se que ela é cética. O ceticismo está presente nos textos machadianos. Nesse conto, de que maneira aparece esse ceticismo?

6. Em qual pessoa está o foco narrativo do conto?

7. Qual o desfecho do conto? Você gostou? Por quê?

8. Substitua as palavras destacadas em destaque nas frases por sinônimos.

a- "Vilela seguiu a carreira de **magistrado**."

b- "Vilela cuidou do enterro, dos **sufrágios** e do inventário..."

c- "...a virtude é preguiçosa e **avara**, não gasta tempo nem papel; só o interesse é

ativo e **pródigo.**"
d- "Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez
mais **verossímil...**"

9 -10) Escreva um final alternativo para o drama vivido entre Rita, Villela e Miguel.