

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Leda Ligia Alves da Cruz

**A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO
INSPIRAÇÃO PARA NOVOS PROCESSOS DE ESCRITA**

Santa Cruz do Sul

2016

Leda Ligia Alves da Cruz

A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO INSPIRAÇÃO PARA NOVOS PROCESSOS DE ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos Narrativos, Comunicacionais e Poéticos, Universidade de Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eunice T. Piazza Gai

Santa Cruz do Sul

2016

Leda Ligia Alves da Cruz

**A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO INSPIRAÇÃO
PARA NOVOS PROCESSOS DE ESCRITA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Processos Narrativos, Comunicacionais e Poéticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr.^a Eunice Terezinha Piazza Gai
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Ernesto Söhnle Jr.
Professor Examinador – UNISC

Dr.^a Ilse Maria da Rosa Vivian
Professora Examinadora – URI

Santa Cruz do Sul

2016

AGRADECIMENTOS

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”.

(Eclesiastes 3)

Agora é tempo de agradecer a Deus:

Pela oportunidade de ter sido aluna da professora Eunice Piazza Gai, no Mestrado em Letras, e com ela interpretar a proposta da vida que se humaniza no texto literário. Nos pensamentos elaborados pelos alunos participantes desta pesquisa, revelo à minha terna orientadora o significado que a experiência de leitura também provocou em mim:

“Caso a leitura fosse um direito de todos, seria ensinada de forma natural e até prazerosa. É o que compreendo na leitura do conto de Ramos.” (aluno A);

“Eu reflito a sala de aula tão sem sentido para a vida.” (aluno E);

“Não é exagero dizer que o leitor do conto “Leitura” se comove ao interpretar o menino Graciliano, prisioneiro da linguagem.” (aluno I);

“O leitor se compreende inteligente, pensante. Pela leitura acordamos pensamentos, adormecemos outros. Que venham outros contos!” (aluno O);

“Talvez, para que seja reconhecido o valor da leitura, o leitor, por um dia apenas, misteriosamente, perca a memória quanto à função das letras.” (aluno U);

Pela presença do Luiz Carlos, companheiro ao pé da letra e da estrada, paciente na escuta das minhas narrativas, vivenciadas a cada viagem de São Borja a Santa Cruz do Sul;

Pelos meus alunos, que transformaram a atividade de leitura em uma construção de si mesmos;

Pelo meu pai Graciliano e minha mãe Maria, eternos autores dos textos imprescindíveis à compreensão dos mundos em mim;

Pelos meus filhos Fabio e Simone, heróis em todas as narrativas que me inspiram “a andar enquanto estrada eu avistar”;

Pela Luiza, secretária do Mestrado em Letras, sempre atenta ao pedido que lhe é dirigido;

Pela Bianca Cardoso, competente organizadora e responsável pela formatação deste trabalho;

Pelo conhecimento do professor Miguel Angel Quiñonez, ao promover o diálogo entre nossos idiomas;

A todos que lerem esta atividade de leitura: permitam-se vivenciar as experiências construídas a partir da interpretação de dois textos literários.

“(...) Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam. A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.”

(Tzvetan Todorov)

RESUMO

Esta dissertação consiste, primeiramente, numa reflexão teórica acerca da leitura, da interpretação e da compreensão de textos literários. Num segundo momento, propõe o estudo de dois contos de autores significativos da literatura brasileira: Machado de Assis e Graciliano Ramos. Esse estudo é precedido de uma pesquisa teórica sobre o conto, no intuito de melhor compreender os textos literários que são objetos da pesquisa. Num terceiro momento, apresenta uma experiência de leitura, compreensão e escrita de textos com um grupo de alunos candidatos a concursos militares e Enem, a partir dos contos já analisados anteriormente. A ideia principal que norteia esse trabalho é de que a leitura de textos ficcionais, com a respectiva mediação de um professor leitor e preparado, pode fornecer subsídios, argumentos e inspiração para a produção de outros textos, criativos ou dissertativos. Busca-se observar, nos textos produzidos pelos alunos, o grau de compreensão e inspiração que a interpretação dos contos oferece à produção escrita, bem como identificar a possibilidade de que se reconheça, pela leitura do texto literário, a narração de mundos, que ora podem ser aprovados, ora deformados pelo leitor, numa nova produção de saberes.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Escrita. Machado de Assis. Graciliano Ramos

RESUMEN

Esta disertación consiste, primeramente en una reflexión teórica de la lectura, de la interpretación y de la comprensión de textos literarios. En una segunda instancia, propone el estudio de dos cuentos de autores significativos de la literatura brasileña: Machado de Assis y Graciliano Ramos. Este estudio está precedido de una investigación teórica del cuento, en un intuito de comprender mejor los textos literarios que son el objeto de la investigación. En una tercera instancia, presenta una experiencia de lectura, comprensión y escritura de textos con un grupo de alumnos candidatos a concursos militares y Enem, a partir de los cuentos ya analizados anteriormente. La idea principal que guía este trabajo es de que la lectura de textos ficcionarios con la respectiva mediación de un profesor lector y preparado, puede aportar subsidios, argumentos e inspiración para la producción de otros textos, creativos o disertativos. Se busca observar en los textos producidos por los alumnos, el grado de comprensión e inspiración que la interpretación de los cuentos ofrece a la producción escrita, así como la de identificar la posibilidad de que se reconozca por la lectura del texto literario, la narración de mundos que a veces pueden ser aprobados y otra deformados por el lector, en una nueva producción de saberes.

Palabras claves: Lectura. Literatura. Escritura. Machado de Assis. Graciliano Ramos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A LEITURA	16
2.1	As visões de Émile Faguet, Roland Barthes e Marcel Proust.....	16
2.2	A leitura e os estudos de literatura enquanto direito de todos.....	28
2.3	A presença da literatura no contexto contemporâneo.....	33
2.4	A leitura enquanto processo hermenêutico.....	39
3	ESTUDO DOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS E GRACILIANO RAMOS.....	49
3.1	Aspectos teóricos sobre o conto.....	49
3.2	Interpretação: o “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos.....	59
3.2.1	“Conto de escola”, de Machado de Assis.....	61
3.2.2	“Leitura”, de Graciliano Ramos.....	67
4	DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	76
4.1	Premissas metodológicas.....	76
4.2	Análise dos resultados.....	78
5	CONCLUSÃO.....	86
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXO A – Texto produzido pelo Aluno A: “Conto de Escola”.....	94
	ANEXO B – Texto produzido pelo Aluno A: Conto “Leitura”	96
	ANEXO C – Texto produzido pelo Aluno E: “Conto de Escola”.....	97
	ANEXO D – Texto produzido pelo Aluno E: Conto “Leitura”	98
	ANEXO E – Texto produzido pelo Aluno I: “Conto de Escola”.....	99
	ANEXO F – Texto produzido pelo Aluno I: Conto “Leitura”	101
	ANEXO G – Texto produzido pelo Aluno O: “Conto de Escola”	102
	ANEXO H – Texto produzido pelo Aluno O: Conto “Leitura”	103
	ANEXO I – Texto produzido pelo Aluno U: “Conto de Escola”	104
	ANEXO J – Texto produzido pelo Aluno U: Conto “Leitura”.....	105

1 INTRODUÇÃO

“Cada fato que aí se traz é um grau de luz, uma instrução que substitui a experiência; cada aventura é um modelo segundo o qual podemos nos formar.”

(Abbé Prévost)

A partir de relato dos meus primeiros contatos com o mundo da leitura e escrita, passo a justificar a escolha do tema – *A interpretação do texto literário como inspiração para novos processos de escrita* –, na elaboração desta dissertação de mestrado. Faço uma visita à memória, e ela me reapresenta o período da minha estreia na vida escolar: as primeiras letras, os textos que a imaginação criou e aqueles que, na comunhão de símbolos gráficos e significados de mundo, apresentaram-se para mim como histórias, que uma vez lidas ou ouvidas, jamais foram esquecidas. Assim, com rima ou sem rima, ouvia atentamente histórias pela voz de meu pai Graciliano, que não era Ramos e não sabia ler, mas narrava o que alguém lera para ele, à beira do fogo, na partilha do chimarrão, após a labuta de um dia campeiro.

Meu pai me falava de *Antônio Chimango*, um poemeto satírico, dedicado a Borges de Medeiros, em cuja obra Ramiro Barcelos, sob pseudônimo de Amaro Juvenal, compôs uma caricatura da vida política do Rio Grande do Sul no início do século XX. Meu pai selecionava as estrofes - conforme a situação se fazia adequada à recitação -, e apresentava ao ouvinte uma mescla de poesia irônica e lição de moral. Também me contava enredos de taperas assombradas, de panelas cheias de moedas, enterradas nos galpões das fazendas. Eu, ao ver o narrador, empolgado e partícipe nos enredos, então, dava vida ao cenário e adería ao comportamento dos personagens. Quando li em Manguel (2000, p.20): “Somos leitores a todo o momento, sendo ou não alfabetizados, no sentido da palavra”, reconheci, nesse dizer, a ação de meu pai.

Informo que meu primeiro livro foi a *Cartilha do estudante* (1969). Textos curtos nas ações dos personagens Élide e Olavo. Saudosa, faço parte do tempo em que, a cada começo de ano letivo, a primeira atividade era escrever uma “composição” cujo tema era “Minhas férias”. Ainda que, nas férias escolares, não curtisse viagens, o espaço em que vivi minha fase pueril, fazia-se grande e se

renovava nas minhas leituras imaginárias: no desenho traçado pelas nuvens; na caminhada ordenada das formigas que, carregando folhas, seguiam rumo ao formigueiro; no canto do quero-quero; no assobio do vento Minuano. Então, eu observava, organizava as ideias e inventava uma história que se fazia verdade para mim. Contava nos textos parte das minhas artes. Interpretava minhas paixões em cada folha despencada do bem-me-quer. Sempre torcendo para que o “mal” correspondesse à penúltima folha. Meus pés não se afastavam do chão, mas meu pensamento caminhava por mundos distantes.

Mais uma vez, escrevia meu texto inédito a cada retorno escolar, embora o tema se repetisse. Naquele tempo, a professora “tomava o ponto”, que consistia em leitura oral da lição. Nesse evento, quando eu não conseguia aquietar o nervosismo e acelerava ou retardava a pontuação exigida, recebia a ordem da professora para retomar o parágrafo. Depois vinham as perguntas: Qual o título do texto? Quem é o autor do texto? Quem são os personagens? Qual é o cenário? Quando o texto foi escrito? Sentia-me tensa, mas desafiada a pensar. Concluí essa fase escolar ouvindo este elogio: “Como esta menina lê bem”. Talvez essa qualificação tenha sido, em parte, pelo mérito da professora primária que me exigia leitura - embora ela nunca revelasse, pelo olhar, que a alma se fazia alegre naquela ação - e, em parte, talvez me inserisse no mundo da leitura, em razão dos castigos que recebia de minha mãe, quando eu, ironicamente, suspeitava de que não estivesse falando a verdade em algum feito ocorrido. Então, dela eu ouvia: “Vá ler a lição do colégio”. Ordem dada, mais uma leitura da tão conhecida história. Era curta, pouca ação; eu ampliava.

Na sequência dos anos, ao iniciar o ensino médio, criei expectativas em relação às aulas de literatura; pensava que alargariam os mundos que criara pelas histórias já ouvidas ou lidas. Mas, na sequência da carga horária da disciplina, fui percebendo que havia apostado mais do que consistia o plano de aula elaborado pelo professor. Esperava ver uma associação do vivido pelos personagens em mim ou a minha volta. Recebo resposta a esse comportamento, pela leitura em Aguiar e Bordini (1993), no entendimento de que o esvaziamento do ensino de literatura se acentua não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase.

A falta de estímulo a que me referi não veio apenas pelas aulas que recebi no ensino médio, mas se estendeu, perigosamente, ao curso de graduação. Ainda se

fazem audíveis vozes de professores de literatura, afirmando: “a leitura em Machado é cansativa”, “a linguagem de Guimarães não combina com a nossa”, “evitem livros grandes”, “este livro é muito antigo”, “não convém ler este autor”. Confesso: quando a tabela de horário informava quatro períodos de Literatura Brasileira, minha insatisfação em permanecer na sala era maior do que o monólogo que a docente estabelecia com páginas e mais páginas de um extenso livro.

Não guardo memórias de outra atividade solicitada pela professora, após a longa leitura, senão resumos em apresentações de grupos. A maioria dos colegas recebia notas altas. Talvez o mérito se formalizasse nas falas longas que muito bem conduziam, mas ainda assim, ao término da aula, a essência literária não se incorporara em mim. Cansativas aulas. Eu buscava utilidade, prazer, ou seja, identificar, pela ação do personagem, uma associação do meu agir, do comportamento do colega, de alguma marca que se conservou na passagem do tempo. Enfim, buscava compreender a razão pela qual a docente, ao apresentar o autor, ressaltava que aquele nome era eterno. Encontro conforto em estudos de Aguiar e Bordini, ao conceberem que “toda atividade de literatura deve resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (BORDINI, 1993, p. 43).

O tempo passou e me tornei professora, ou melhor, uma professora que havia tentado ler Machado de Assis e Graciliano Ramos, mas não completara a leitura. Minha primeira turma escolar foi com alunos de quinta série. À elaboração da aula, dentre tantos textos, escolhi a *Fábula do leão e o ratinho*. Em poucos minutos de atividade, desconfiei de que os alunos não praticavam leitura com frequência. Na escrita do texto, a realidade se confirmou. Naquele momento, as páginas amareladas da minha primeira cartilha se fizeram vivas em mim. Veio também o tema *Minhas férias*. Veio também o questionário que a professora no ensino primário formulou aos alunos. Veio, também, uma cortina de decepção, bloqueando minhas falas tão ensaiadas à orgulhosa estreia como professora estadual nomeada. Passei a refletir que, assuntos como “Realidade da aprendizagem escolar” ou “A ação da leitura na escola”, nunca haviam sido tratados em disciplinas da graduação.

Mas, temas como *A importância da leitura*, percorriam discursos no meio acadêmico, ilustravam painéis em seminários, enfeitavam as paredes da biblioteca. No discurso dos docentes da graduação, convenceram-me de que as recorrentes teorias estudadas se faziam práticas nas escolas. Muitos anos letivos foram

iniciados e encerrados. Não assisti, no início, meio ou fim destes, a qualquer palestra, seminário ou a conversa na sala dos professores, cujo tema direcionasse à discussão da decadência da prática da leitura, por parte de alunos e de professores. Desisti de esperar por um despertar coletivo - ou esparso - que me trouxesse esperança de salvação àquela realidade. Presenciei, em contato com colegas professores, muitas cenas de descaso ao valor da leitura literária, mas muito interesse em nomes e datas. Identifiquei, designados ao setor da biblioteca, docentes cansados, mantendo calendários sobre a mesa e contando os dias que faltavam à bem-vinda aposentadoria. Outros, ali ficavam por falta de adaptação ao contato com o aluno na sala de aula. Também vi outros que, embora aposentados e alheios à leitura, ali permaneciam por necessidade financeira, ou por temerem sofrer depressão na rotina do lar.

Chego ao ano de 2001. Meu filho, com 16 anos, após prestar prova em concurso, foi aprovado à carreira militar. A partir disso, percebi que outros jovens manifestaram interesse em participar de estudos preparatórios. Conferi que havia público e iniciei, com o apoio de minha filha, à organização de espaço físico que, pela prática da leitura literária, motivaria jovens aos estudos. É difícil descrever como deu certo e continua dando certo. Há momentos impossíveis de serem descritos; apenas vividos. Essa nova forma de atuação docente, mostrou-me que é possível mediar o gosto de vivenciar mundos pela leitura e, num ponto seguinte, pela escrita. Solicitei alteração de designação do trabalho escolar, a fim de assumir a mediação em atividades de leitura e escrita, com alunos da rede pública estadual, na 35ª CRE – São Borja.

Anualmente organizo grupo de estudos. Recebo alunos, concluintes do ensino médio, que não lembram quando escreveram um texto, se leram um livro, se interpretaram um conto, se criaram uma poesia. Essa condição me inquieta, mas não me desespera. Observo resultados a que chegam os alunos na interpretação das atividades, que me permitem considerar o envolvimento com o texto literário, um adequado recurso para salvar da alienação na leitura e escrita.

Ainda na minha caminhada, entre obras e obreiros, tive o privilégio de, no Mestrado em Letras – UNISC – 2013, ter sido aluna da professora Eunice Piazza Gai, que me instigou a compreender contextos pelas hipóteses de Machado de Assis e conferir que, embora nos escritos de 1800, alienistas e internos de casas verdes podem ser identificados nos contextos sociais de 2016. Nessas

aprendizagens, confirmou-se, para mim, literatura em interação social percorrendo os tempos; registros de vivências que sobrevivem à cronologia.

A princípio, esta proposta de atividade de leitura dos contos, seria realizada com alunos matriculados na rede estadual de ensino. Considerando a satisfação que atividade me causava, imaginei uma agradável participação entre docentes e discentes. Mas isso não ocorreu. Em uma escola, na qual estive na sala de aula detalhando os procedimentos da atividade, assim que comecei a conversar com a turma, a professora titular já havia se retirado daquele local, embora houvéssemos combinado que se manteria presente. Raros alunos revelaram interesse. A maioria disse que participaria se fosse uma atividade que valesse nota. Esse cenário escolar reavivou-me a suspeita de que, em algumas escolas, nem mesmo o professor de literatura seja leitor.

Após esse acontecimento, recorri à orientadora desta pesquisa, professora Eunice, e desabafei acerca da realidade. Motivou-me a realizar a atividade com o grupo de alunos em preparação a concursos com o qual trabalho. Grande e prazerosa ideia! Assim, apresento, neste trabalho, experiências de leitura, a partir da interpretação de dois contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos, no intuito de propiciar uma nova proposta de relacionamento com a literatura, buscando um envolvimento afetivo e humanístico. Quanto à escolha dos dois contos nesta proposta de leitura e escrita, sustento nas minhas recorrências memorialistas, com quais escrevo a introdução desta pesquisa e, assim, contemplo em Machado e Graciliano o texto também movimentado pelas imagens e sensações que se conservaram no percurso da experiência dos narradores. Compreendo que eventos rememorados provocam reflexão e inspiração à produção de um novo texto, a exemplo desta dissertação, a qual me desafio a dar sentido.

Esta pesquisa consta de três capítulos, subdivididos posteriormente. No capítulo inicial, busco estudo sobre a leitura, visando a uma apresentação teórica sobre o processo do ato de ler, a partir de autores que refletiram sobre o assunto. Pela leitura em Faguet (2009), compreendo que não existe apenas um modo de ler. A participação de Barthes (1995) confere a possibilidade de que a leitura trace o caminho pelo qual o leitor pode se deixar envolver entre o prazer e a fruição. A recorrência aos pensamentos de Proust (1991) permite que o leitor acompanhe uma experiência de leitura vivida na infância pelo recurso da memória afetiva.

Também, nesse capítulo, abordo aspectos teóricos da interpretação, com base nos seguintes autores: Palmer (2011), Bosi (1988) e Cosson (2014). A leitura que encontro nos estudos de Palmer me conduz ao entendimento de que a interpretação de um texto constitui ato essencial do pensamento humano. Bosi (1988), no texto “A interpretação da obra literária”, apresenta-me que a mais rigorosa exigência da interpretação consiste em refazer a experiência simbólica do outro, cavando-a no cerne de um pensamento que é teu e é meu, por isso universal. Em estudos elaborados por Cosson (2014), encontro apoio na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, pela fundamentação de um olhar direcionado ao ensino de literatura na escola básica.

Em subdivisão nesse capítulo, registro autores aos quais recorro na busca de amparar os estudos da literatura no campo da leitura. Compagnon (2009) afirma que a literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis. Também sustenta que a leitura literária permite mudanças subjetivas no sujeito que mergulha em seu campo experiencial, por ela provocar transformações afetiva e cognitiva. Em estudos de Todorov (2010), reconheço que a leitura literária tem por objetivo representar a existência humana. Identifico, em conhecimentos teóricos de Candido (1995), a literatura como uma necessidade universal, que guarda em si a função humanizadora, por enriquecer a percepção e também a visão de mundo do leitor.

No segundo capítulo, elaboro uma interpretação dos contos selecionados para a atividade a ser desenvolvida com o grupo de alunos, sendo: “Conto de escola”, de Machado de Assis, e “Leitura”, de Graciliano Ramos. Anterior à atividade de leitura das narrativas, com o objetivo de contextualizar o gênero conto, amparei-me em subsídios teóricos dos seguintes autores: Cortázar (1974), Gotlib (2006), Jolles (1976), Lima (1952), Magalhães (1972), Piglia (2004), Poe (2001), Tchekhov (1995).

No terceiro capítulo, descrevo a experiência da atividade proposta com os contos, após reflexão teórica sobre a leitura, a interpretação e o letramento por mim realizados. Depois de ter compreendido os contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos, proponho-me a partilhar com os alunos a experiência de ler, compreender e reescrever ou produzir um novo texto, a partir das ideias e temas enunciados pelos textos ficcionais. Para análise dos textos produzidos pelos alunos, oriento-me no amparo dos seguintes pressupostos: a) Se

os alunos mostram nos textos produzidos que conseguiram compreender os textos literários; b) Se, nos textos produzidos, os alunos construíram sentido para si e para o mundo, a partir do processo de interpretação; c) Se a interpretação dos contos conduziu os alunos à reflexão e ampliação de horizontes. No fechamento, apresento a conclusão e as referências bibliográficas.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A LEITURA

2.1 As visões de Émile Faguet, Roland Barthes e Marcel Proust

“Leitura se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, o que, afinal, é a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome.”

(Eliana Yunes)

Nos estudos que realizei em busca de compreender o processo da leitura, seleciono, para abertura deste capítulo, concepção de Demo (2006) em inferências de que ler é aprender e que o leitor aprende da leitura manhas a artimanhas, porque é possível ler de mil maneiras, sendo a mais difícil contralar. Com o objetivo de aprofundar esse pensamento, aprecio a obra *A arte de ler*, de Émile Faguet (2009), pensador francês, na qual descreve diferentes tipos de leitura que os livros de ideias ou de sentimentos oferecem ao leitor. Na leitura dos livros de ideias há uma escuta mais demorada, um momento de reflexão sobre o pensamento exposto, que exige daquele que lê um ir e vir para melhor compreender. Nos livros de sentimento, a leitura corre solta, pois visualiza imagens, paisagens, desdobra sentimentos, ou seja, o ato de ler ocorre em outra esfera. Embora busque a realidade e os problemas sociais, a reflexão filosófica sobre o real se dá em nível diferente da leitura filosófica.

No primeiro aconselhamento intitulado “Ler devagar”, Faguet (2009) esclarece que “para aprender a ler, é preciso ler bem devagar e, em seguida, é preciso ler bem devagar e, sempre, até o último que terá a honra de ser lido por você, será preciso ler bem devagar.” (p. 10). Essa condição permite reconhecer, desde o início da leitura, a obra que deve receber a imersão do leitor e aquela cuja existência não contempla o interesse do leitor. “Ler devagar é como a essência da arte de ler” (p. 11).

Em “Os livros de ideias”, dentre os quais é citado “O Discurso sobre o método”, de Descartes, Faguet reconhece que “Há uma arte de ler para cada um ” (p. 12). E, diz que o homem de ideias ao não dizer tudo de uma só vez, entrega ao leitor o sentido completo quando é lido por completo. A passagem do tempo, seja passado, presente ou futuro, traça pelas palavras as ideias mais gerais do pensador.

Dentre as leituras que exigem ser realizadas com mais vagar, para que possam ser compreendidas, encontram-se os livros de cunho filosófico. Faguet elabora uma recomendação com relação à leitura de um filósofo:

Para ler um filósofo, é preciso compará-lo sem cessar a ele mesmo: Significa ver o que nele é sentimento, ideia sentimental, ideia resultante de uma mistura de sentimento e ideias, ideia ideológica, ou seja, resultante de uma lenta acumulação, no espírito do pensador, de ideias puras ou quase puras (FAGUET, 2009, p.15).

Segue no entendimento de que a leitura de um texto filosófico ou literário não é retilínea; desenvolve-se entre o ir e o vir do olhar, para se desenhar as ideias mais gerais do pensador na mente do leitor. Exige um esforço intelectual maior daquele que lê na compreensão daquilo que é lido. Declara o autor que a leitura filosófica se configura em uma discussão contínua, por meio da qual se deve descobrir todos os encantos e meandros de sua teoria. Faguet faz uma analogia da leitura filosófica à esgrima, com a qual “o espírito ganha incessantemente forças novas que podem ser úteis de todas as maneiras e que, por si mesmas e pelo simples prazer de possuí-las, valem a pena ser possuídas” (p.24). Compara a leitura filosófica a um jogo, o qual sempre se ganha, trazendo ao espírito um sopro novo que revigora e revive o corpo.

Confiro, também nessa leitura, que dentre os livros de sentimento em que “é permitido ler com menos vagar” (p.25), ou seja, nem muito rápido nem muito lento, encontram-se os poemas dramáticos e líricos. Nesse arsenal, o autor considera como poemas dramáticos o romance e as peças teatrais, e como poemas líricos, as poesias, pois o autor sentimental é um semeador de sentimentos, “pinta os sentimentos do coração menos para pintá-los que para inspirá-los em nós” (p.25). Para ele, o escritor de sentimentos quer antes de tudo emocionar.

Confessa Faguet que não saberia dizer muito bem como se devem ler esses últimos livros, pois escapam aos métodos habituais da leitura, apesar de serem lidos mais como obra de imaginação e de seus autores serem simplesmente reconhecidos pela faculdade de imaginar. Entretanto, o que está em jogo não é exatamente a arte de imaginar, mas a capacidade de inspirar em nós leitores os diferentes tipos de sentimentos e emoções.

Apesar de assim dizer sobre a leitura de sentimento, Faguet (2009) revela que o leitor deve entregar-se, deixar-se envolver pela magia, pelo encantamento que

esse tipo de livro provoca: “Mas se ele [o autor] nos emociona um pouco, não resistamos, deixemo-nos conduzir por esse amável guia, deixemo-nos levar pelas impressões, deixemo-nos emocionar, deixemo-nos comover” (p.25). Considera Faguet que, nesse momento, pode-se perceber uma perda de personalidade quando “não somos nós” e, assim abre-se espaço para dar vez e voz a um outro – as personagens. E, assim, ao mesmo tempo em que se perde um pouco da personalidade, ganha-se uma vida de empréstimo, que proporciona viver com mais intensidade, mais amplitude, de maior grandiosidade do eu propriamente dito. Nessa relação, esse eu que dá apoio para que um outro possa reviver em seu íntimo é um pouco esse eu de empréstimo. Há uma relação de simbiose momentânea, na qual o eu de empréstimo não subsiste sem o eu propriamente dito durante o processo de leitura.

Reconheço, no estudo de Faguet (2009), que o livro de sentimentos proporciona um olhar para si, capacita o indivíduo na arte da análise auto psicológica e os bons leitores se resumem àqueles que são capazes disso. Segundo o autor:

A leitura desse texto literário pressupõe como hábito uma observação intensa dos homens ao redor, provocando não somente uma espécie de abandono, mas também uma sensação de estupefação ao comparar o romance à vida e perceber quanto ele é belo por trazer informações novas ou mostrar algo que não se tinha com tanta clareza, mas que ao lê-lo se verifica melhor (FAGUET, 2009, p.27).

Na leitura referente ao item “escritores obscuros”, Faguet define aqueles escritores que se movimentam pela escrita, inicialmente de modo claro, mas, progressivamente, obscurecem o texto, no recurso de substituição de palavras, de estilos ou em inversões das construções diretas. Também menciona os mais numerosos que conduziram pensamentos em planos inversos aos autores “que só escrevem para ser compreendidos” (p.89). Ao configurar os autores que acreditam no progresso de compreensão do leitor, mas também em não ser compreendido por ele, Faguet cita Nietzsche: “Todo espírito refinado, que tem um gosto refinado, escolhe desse modo seus ouvintes quando quer se comunicar; escolhendo-os, defende-se dos outros” (p.90). Defende que os autores difíceis, que se cobriram de adornos complicados e de aparatos emaranhados devem ser transformados,

embora contrários a essa ação, à expressão natural e, assim, devem ser julgados, talvez aprovados e apreciados.

Faguet provoca o leitor a posicionar-se na ação injusta a que o processo da leitura pode conferir: primeiro, no texto de um autor simples, no acréscimo de ideias não pensadas por ele; segundo, na dinamização da leitura, o leitor pode simplificar ideias complicadas. Assim, indaga: “Em ambas as ações, não poderia o leitor privar os autores de seu mérito singular?” (p.92). Conclui que o exercício, embora cansativo, é saudável e útil, uma linguagem cifrada que se traduz a partir de um código. Uma busca exigente que, quando alcançada, reveste-se de prazer e utilidade.

No item denominado “Os maus autores”, Faguet recomenda que sejam lidos, mas com cautela, assim a ação se faz saudável. Considera-os uma catarse, nesta definição: “A catarse é, como sabemos, a arte de se livrar, sem riscos, de um sentimento que poderia ser nocivo, de se purgar de tal modo que ele não subsista em nós para nos torturar, ou que não se manifeste de modo ruim e funesto” (p.95). Também considera que, pela leitura de livros ruins, o leitor alimenta a perversidade, que se acalma, que se apazigua e anula o entusiasmo, pode até ser concebida como uma catarse moral muito preciosa. Argumenta que a leitura de maus livros ampara a formação do gosto, desde que o leitor tenha referências de bons livros. “É por comparação que temos o sentimento do que é primoroso” (p.97). Faguet elabora uma caracterização aos jovens, concluintes dos estudos escolares, em possíveis três classes: “os que leram instintivamente bons livros; os que leram livros ruins, ou vulgares, ou muito ridículos; os que nada leram” (p.96). Reforça que os estudos escolares conferem o gosto pelo belo, ou o horror ao belo, ou a indiferença em relação à literatura.

Ao se referir à ação da escola, Faguet destaca que é preciso sempre levar o aluno até os autores contemporâneos, para que, entre os grandes clássicos e os bons autores de seu século, não haja uma grande lacuna que os deixaria desorientados diante de tais autores e os impediria de desfrutar deles, o que os tornaria um desses humanistas que só conseguem compreender os autores muito distantes de nós, gente respeitável e talvez mesmo invejável, mas privada de grandes e saudáveis alegrias.

Também reconhece que os estudos escolares inspiram para sempre o horror ao belo naqueles que aborreceram, sendo que, em um grupo, confirma-se o

universo dos que têm horror à bela literatura e representam os leitores dos maus escritores, dos romances simplórios, dos leitores dos poetas excêntricos. Quanto ao outro grupo, neles se inserem os que têm horror a qualquer literatura, cuja escolha de leitura não avance à de um jornal desprovido de qualquer crítica literária. Faguet (2009) elabora um convite aos leitores: “Leiamos um pouco os maus autores, com a condição de que não seja por maldade”.

Ao denominar “Os inimigos da leitura”, Faguet (2009) trata das tendências, gostos e hábitos que impedem de ler bem, de ler como é útil, vantajoso e agradável de fazer e, então, confere ao amor-próprio, à timidez, à paixão e ao espírito crítico. O contexto do amor-próprio, também se identifica como o amor por si mesmo, ou seja, o ciúme impedindo a leitura ou prazer dessa ação. Faguet se faz determinado ao afirmar que um autor sempre é um pouco inimigo:

Se é um moralista, é um homem que, para começar, se outorga o direito de zombar de você. Se é um idealista, apresenta-lhe heróis com virtudes, coragem e grandeza de espírito que ele pretende ter, ou ao menos que parece pretender ser, já que foi capaz de concebê-los (FAGUET, 2009, p.101).

Compreendo, nessa leitura, que o autor, ao apresentar as identidades na obra, assim também se apresenta, e essa atitude pode se revelar aos leitores como superioridade, logo, torna-se insuportável àquele que o lia. Ao mencionar os redatores das notícias cotidianas dos jornais, conceitua-os bons escritores, são úteis e informam, não têm pretensões à invenção quanto à composição, nem ao estilo. Nas palavras de Faguet: “Não se dão ares de homens superiores” (p.103). Justifica-se, assim, por que muitos leitores só perdoam essa categoria de escritores.

Outro obstáculo à leitura, tratado na obra *A arte de ler* (2009) denomina-se timidez, que também se identifica como paixão. Faguet comenta acerca de leitores que não elaboram comentários ou conceitos sobre o livro lido, antes de outros se pronunciarem; ou seja, a falta de coragem em emitir pontos de vista faz com que a obra não alcance sucesso imediato, nem tão lida à proporção que lhe é merecida. Destaca o autor:

Certos leitores, com efeito, devido a uma espécie de timidez, são sempre leitores atrasados. [...] não têm energia, ardor, fervor, nem alegria verdadeira. O prazer de ler um livro ultrapassado é sempre um pouco precário, e o é mais do que o de ler um livro antigo (FAGUET, 2009, p.105).

Nas marcas iniciais do item “A leitura dos críticos”, Faguet questiona se é preciso ler, simultaneamente, aos bons autores, aqueles que deles falaram ou falam. Também indaga quanto à necessidade de se ler os críticos. E, também, acerca do momento em que se deve ler o crítico. Responde que o crítico “é um amigo que conversa com você sobre suas leituras, fazendo as mesmas ou tendo feito as mesmas.” (p.117). Segue na conceitualização do crítico, ao qual atribui o caráter de reflexão, renovação de sensações e impressões, o despertar de curiosidades, o abrir caminhos.

Faguet considera que ler o crítico antes do autor pode impedir a própria compreensão leitora, já que o crítico pode, por uma ação anterior, fazer com que o leitor seja incapaz de sentir prazer pelo que será lido. Prossegue numa distinção entre historiador literário e crítico literário. Diz que o historiador literário deve ser tão impessoal quanto possível. Só o que deve fazer é informar. Não deve dizer que impressão lhe causou tal autor, pois só deve dizer que impressão ele causou em seus contemporâneos. Investigar em que circunstâncias gerais, nacionais, locais, domésticas e pessoais ele escreveu determinada obra e, depois, outra.

Ao tratar sobre o item “Reler”, que completa a obra aqui abordada, Faguet anuncia: “Ler é agradável e reler é, às vezes, ainda mais agradável” (p.131). Elabora três razões que justifiquem a ação da releitura, dentre elas a afirmativa de que o leitor relê para compreender melhor. Assim se manifesta Faguet:

Com esse propósito relemos, sobretudo, os filósofos, os moralistas, os pensadores, o que não é ruim, mas não há autores que não possam ser relidos com essa intenção, e há os que são tão dignos de serem relidos que devemos relê-los com esse objetivo (p.131). O prazer de compreender melhor aviva no espírito, aliás, um certo fogo, um certo calor, que excita a própria imaginação (FAGUET, 2009, p.132).

A segunda razão pela qual se relê um autor se formaliza no desfrute do detalhe e do estilo. Para Faguet:

A primeira leitura é para o leitor o que a improvisação é para o orador. É algo sempre um pouco impetuoso, por mais sensato que seja nosso temperamento, ou por mais que tenhamos um bom método de leitura, não podemos jamais nos impedir por completo a pressa, num filósofo, para ver qual sua ideia geral e quais são suas conclusões, num romancista, de conhecer o desfecho. Detestável precipitação, mas da qual ninguém está totalmente isento (FAGUET, 2009, p.133).

Segue afirmando que, ao reler, o leitor corrige a improvisação da leitura. Presta atenção à língua, ao estilo, ao ritmo, aos procedimentos e artifícios de composição e de disposição de ideias. Considera também que reler ensina a arte de ler. A terceira razão para a realização de uma releitura, assim justifica Faguet (2009): “Relemos – intento mais ou menos consciente – para nos compararmos a nós mesmos. Que efeito teria sobre mim tal livro que tanto me entusiasmava em minha juventude”? (p.134). Segue afirmando que a importância da releitura do livro passa pela possibilidade da comparação da releitura que o leitor pode fazer de si mesmo, para se analisar, para reconhecer o que havia ficado perdido na leitura.

Faguet considera que a reação que advém da releitura depende do momento vivido pelo leitor, ou seja, o contexto pelo qual transita o leitor interfere diretamente na recepção da compreensão que se faz do autor. Alerta o leitor de que só se deve reler aquilo que se tem de fato desejo de reencontrar e que o desejo de reabrir uma obra deve ser dirigida a um livro de uma grande marca, de excelência ou de conformidade com o caráter do leitor.

Após conhecimento na obra de Faguet (2009) de que há leituras muito diferentes, segundo diferentes naturezas de espírito, trago considerações, no item a seguir, pela compreensão que recebo no estudo da obra de Roland Barthes (1995), na qual convida o leitor a vivenciar a leitura literária, na partilha do texto que dá prazer.

Barthes (1915-1980), escritor francês, sociólogo, filósofo, foi um dos principais entusiastas do movimento estruturalista e, ao pronunciar que o discurso estava cansado, exausto de tanto produzir sentido, elaborava crítica aos conceitos teóricos que circundaram a teoria literária, a partir dos anos 50. Amparado nesse diagnóstico, Barthes não pretende instituir um saber, mas certo jeito de viver o saber. As ideias do autor podem ser interpretadas na possibilidade de que o percurso trilhado pelo leitor se faça entre o prazer e a fruição, entre a língua e a fala, entre o real e o imaginário.

Traz os conceitos de *plaisir* e *jouissance*, diferentes sentidos de recepções, advindas da leitura de textos literários. *Plaisir* – traduzido como prazer – liga-se aos textos clássicos. *Jouissance* - traduzida como fruição ou gozo, abriga-se em textos modernos. Com a proposta de "saber com sabor", Barthes reivindica, além da liberdade crítica, o prazer. Renunciando a qualquer pretensão de uma leitura sistemática, baseada em verdades linguísticas, históricas ou sociológicas, produz

um texto desejado, sonhado, saboreado, transformado em texto prazeroso e deslumbrante.

O autor se refere à escritura como instigadora da pulsão da curiosidade; e acrescenta freudianamente que toda curiosidade é de fundo sexual. O que é erótico em um texto não é o tema, é o próprio texto. O texto é uma trança, cada fio, cada código é uma voz, essas vozes trançadas ou trançantes forma a escritura. Conclui que o texto é um fetiche; reduzi-lo à unidade do sentido, por uma leitura abusivamente unívoca, é cortar a trança, é esboçar o gesto castrador.

A leitura é um jogo erótico. Contudo, escrever no prazer não assegura que o prazer chegue ao leitor, é preciso criar um espaço de fruição. E a escritura é a ciência das fruições da linguagem, é a porta de acesso ao imaginário e ao ideológico. A escrita barthesiana se move no intervalo sutil entre o texto de vanguarda (que adia a fluência da leitura e impõe sobre ela seu próprio e necessário ritmo de leitura) e o texto "clássico" (que mantém um compromisso com uma prática de leitura confortável).

Em Barthes, a escrita lírica e literária é uma ruptura com a significação estrutural a favor, também, de uma possível leitura erótica do texto. O pacto no espaço do "entre" autor/leitor possibilita que o último corte a corda e contente-se no prazer que a escrita permite. O "entre" é quase uma categoria em *O Prazer do Texto* (1995), sendo que essa obra visita o tempo toda essa noção: desde sua assunção, de saída, como um sujeito contraditório, ao passar pela "margem de indecisão" resguarda entre a conceituação dos textos de prazer e de gozo, até sua afirmação da dupla e contraditória perversidade, de afirmar igualmente a experiência do prazer - ligada à cultura, à afirmação da identidade - e aquela do gozo, ligada à perda, à fenda, ao distanciamento da cultura.

A "fenda" que é uma noção importante dessa obra, outra figuração do "entre": a fenda é o lugar mesmo da erotização, do gozo: não se goza com a destruição, puramente, da cultura ou do sentido, mas com as transgressões sutis que se consegue criar entre essas bordas. Daí a negação de Barthes à mera destruição do sentido, à vanguarda como violência: negligenciando o lugar do entre, a violência perde o espaço da erotização; a violência está a um passo do estereótipo, da repetição, da doxa - de tudo aquilo que consiste.

Barthes afirma a existência de uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde

se entrevê a morte da linguagem, porque a primeira margem, como diz, é uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura). A primeira margem do texto é dada ao leitor; a segunda é construída pelo leitor. Nesse “entre” o contato da primeira e a segunda margem, instala-se o prazer do texto. Quando a margem perde a estabilidade, deixando o leitor à deriva, instaura-se a fruição, no vazio, na fenda, no corte, no distanciamento da cultura, na desconstrução do pré-estabelecido, que é codificado, é social, é língua.

O autor defende duas classificações de textos: texto de prazer e texto de fruição; duas tendências de leitura que circundam os textos. Quanto ao texto de prazer é aquele que nos faz escolher as páginas a serem lidas, sem que implique perda no entendimento do texto em si. Nessa leitura, o leitor pode seguir a ordem do texto ao escolher as passagens a serem lidas e, na sequência, retomar a leitura, sem pular as mesmas páginas. Ao caracterizar o prazer que envolve o leitor no contato com o texto, adverte um pouco cinicamente, dizendo: “O texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe; é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem. Dessa ciência só há um tratado: a própria escritura.” (BARTHES, 1995, p.11).

Segue sustentando que o escritor de prazer - e seu leitor - aceita a letra; renunciando a fruição, tem o direito e o poder de dizê-la: a letra é o seu prazer; está obsedado por ela, como estão todos aqueles que amam a linguagem (não a fala), todos os logófilos, escritores, epistológrafos, linguistas. Dos textos de prazer é possível, portanto, falar (não há nenhum debate com a anulação do desfrute): a crítica versa sempre sobre textos de prazer, jamais sobre textos de fruição. Assim Barthes define texto de prazer:

(...) texto comportado, com limites e margens fixas, que não desborda suas dimensões, contenta-se em estar nelas e, a partir deles, ter a possibilidade de fazer-se compreender como portador de uma lição, de um esclarecimento, de uma mensagem tanto quanto possível única, clara e direta (BARTHES, 1995, p.13).

Quanto ao texto de fruição, assim o caracteriza:

(...) aquele que provoca estranhamento, seja na linguagem, na temporalidade da leitura; não flui, apenas frui. É o texto que, para se tornar compreensível, exige do leitor uma aproximação muito elevada, cuja

linguagem para se falar do texto é exclusivamente a do texto. Com o texto de fruição - e seu leitor - começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, a não ser que seja atingido por outro texto de fruição (BARTHES, 1995, p.13).

Para Barthes, a fruição é o in-dizível, inter-dito. Esse texto desconhece os limites e, por essa condição, não os tem. Faz-se impossível de ser reproduzido, de ser falado na sua inteireza e originalidade. Para Barthes, o texto de gozo é sempre insuportável, sempre colocando em jogo a morte, a perda, a destruição das certezas do sujeito, a ruína de seus alicerces, enquanto o texto de prazer reconforta o leitor, “contenta, enche, dá euforia”. Assim, o texto de fruição é de ruptura, de desdobramentos, de defecção. É uma “esfoladura”, nas palavras de Barthes.

A partir desse entendimento que recolho na leitura da obra O prazer do texto, Barthes me guia na busca de outras leituras que fazem parte do meu conhecimento de mundo e que dialogam com as concepções do teórico francês. Assim, passo, a percorrer o sentido de leitura em outro estudo que realizo, tendo em Proust (1991), uma revelação ao leitor - pelo viés da memória afetiva -, que momentos simples, vividos durante a infância, podem ser compartilhados na interação com o livro.

Para Proust (1871-1991), escritor, ensaísta e crítico literário francês, a ação do leitor com o livro infere a leitura comunicativa, incitadora, provocativa, instigante. Nesse enredo, desencadeiam-se memórias de outras leituras, de outros tempos. Envolto numa busca pela infância, o autor reproduz situações de vivências para apresentar sua relação com a leitura:

Quando, embevecidos na leitura de um livro preferido, desprezamos “a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar” e, ainda, “instalava-me numa cadeira ao pé do fogo de lenha” e mostra a preocupação da cozinheira, indagando ao menino Proust: “você não está bem assim: não é melhor apoiar-se numa mesa?” (PROUST, 1991, p.9-11).

Essas passagens literárias indicam a necessidade da presença de um corpo físico na leitura, que se incomoda com insetos ou com o calor do sol e, também, que gosta do conforto de uma cadeira e que, talvez, precise apoiar o livro pesado numa mesa.

Assim, a corporeidade da leitura se confirma em Proust (1991):

O que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que a fizemos. Não espacei a seu sortilégio: querendo falar delas,

falei de outras coisas diferentes de livros, porque não é deles que elas me falaram. Mas, talvez as lembranças que elas me trouxeram, tenham elas mesmas sido despertadas nos leitores, conduzindo-os pouco a pouco – retardando-se nesses caminhos floridos e enviesados – a recriar em seu espírito o ato psicológico original chamado leitura, com força suficiente para poder seguir agora como que dentro dele mesmo as reflexões que me restam a apresentar (PROUST, 1991, p.24-25).

O leitor Proust descreve a sua relação com o mundo abrigado nos livros: as sensações apreendidas em cada parte do enredo; o momento do dia escolhido para ler; o diálogo com as personagens, os sentimentos a elas direcionados e a dor dos laços cortados após o epílogo. Também revela a possibilidade que a leitura oferece de transportar em viagens para lugares onde tudo é criação; numa linguagem de vida oposta à dele; linguagem que potencializa a imaginação do leitor e o faz mergulhar no não eu. Caracteriza, nesse viajar, o ato de ler, embora em condição solitária, marcada na temporalidade, corporeidade, descentramento e terapia. A temporalidade proustiana circula pelos enredos da memória e recria outro tempo: o tempo da leitura, o tempo do agora, o tempo presente, estético e poético, embora em sintonia com o passado vivido e marcante, que se quer desvendado no ato de ler.

Ao elaborar uma analogia entre a leitura e uma conversa, Proust (1991) assegura que a leitura é um trabalho solitário, feito nessa plena potência da solidão, consigo mesmo. Na conversa, é preciso participar de jogos sociais, ouvir o outro e responder àquele pensamento do outro que se intromete no nosso próprio, que traz suas próprias considerações. A conversa, sem dúvida, une as pessoas e parece ser a forma mais natural, primeira do uso da linguagem. Mas é no silêncio e na solidão da leitura que muitos trabalhos intelectuais acontecem. De forma diversa, ambos esclarecem ideias e pensamentos.

Mas, segundo Proust (1991), só a leitura dá acesso a esses outros homens, a esses outros mundos, que estariam tão distantes, inatingíveis, se o leitor dependesse exclusivamente do diálogo que se estabelece com homens geniais – na vida real se resume a momentos – e momentos dependem ou de sorte ou de longa espera. Em condição oposta, segundo compreensão em Ruskin: “há uma sociedade que nos é sempre aberta, pessoas que nos falariam o quanto quiséssemos, seja qual for a nossa posição.” (p.26).

Esses conhecimentos, essas vivências, não determinam espaço de tempo para o estabelecimento de diálogo, ou seja, o contato entre texto e leitor. Diante

dessas duas realidades, detalha Proust (1991) que a leitura não poderia ser assimilada a uma conversação. A leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós recebermos a comunicação de outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.

É fato que a leitura, para Proust (1991) sempre se configurou como ato intelectual e psicológico e o literato priorizou a leitura solitária. Mas é possível observar, também, que ele concedeu propriedades curativas à leitura individual:

Há, contudo, certos casos, certos casos patológicos, por assim dizer, de depressão espiritual para os quais a leitura pode tornar-se uma espécie de disciplina curativa e se encarregar, por incitações repetidas, de reintroduzir perpetuamente um espírito preguiçoso na vida do espírito. Os livros desempenham, então, um papel análogo ao dos psicoterapeutas para certos neurastênicos (Proust, 1991, p.33).

Não obstante tenha apontado a leitura como uma disciplina terapêutica, seu direcionamento é para inserir o indivíduo na vida espiritual, sendo o agente interveniente na saúde do leitor o autor do texto literário que estimulou o espírito preguiçoso do primeiro, levando-o a criar e, assim, a se curar. Confirma-se que a leitura, mesmo a solitária e, principalmente, a terapêutica, implicaria a presença de outro. Isso pode ser deduzido da afirmativa de Proust sobre a leitura ser um “milagre profundo de uma comunicação no seio da solidão.” (p.28). Sendo comunicação, exige outro. Se há comunicação com o outro, há alteração no centro do evento pela ação da leitura.

Proust (1991) reconhece o sofrimento e a decepção do leitor ao fechar o livro, considerando que, nesse ato, as personagens saíram do centro da atenção e, conseqüentemente, o leitor tem a árdua tarefa de voltar a atenção para si, para a mesquinhez da vida, para o prosaico e o trivial; tanto ele não se conforma com essa situação que prossegue:

Queríamos tanto que o livro continuasse, e, se fosse possível, obter outras informações sobre todos os personagens, saber agora alguma coisa de suas vidas, empenhar a nossa em coisas que não fossem totalmente estranhas ao amor que eles nos haviam inspirado (PROUST, 1991, p.24).

Reflieto, a partir de estudos na obra de Proust (1991) que o envolvimento com a leitura da obra, provoca, no leitor, interesse em dialogar com personagens e, assim, sentir-se mais participante das diferentes condições de vida, que as páginas do livro oferecem. Nesse processo, pela leitura do texto literário, o leitor tem a liberdade de se inserir numa realidade ou recortar parte dela, para desconstruir ou reconstruir outros cenários, tecidos de significados.

2.2 A leitura e os estudos de literatura enquanto direito de todos

O ensino da literatura tem sido objeto de análise e discussões sob o ponto de vista de destacados autores e, a partir de buscas em muitas leituras, encontro em Zilberman (1988) uma síntese acerca da escolha do texto literário, como suporte na realização da atividade de leitura neste trabalho. Segundo a autora, a obra de ficção permite que o leitor realize atividades de decifração do real e, nessa concepção, elabora este pensamento:

Se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura (ZILBERMAN, 1988, p.19).

Também apresento, nesta pesquisa, o sentido de obra literária conferido pelo sociólogo e crítico Antônio Candido (1995), como equipamento intelectual e afetivo que pressupõe e sugere uma coerência mental, capaz de desenvolver a capacidade de o leitor analisar, organizar e compreender experiências. Para Candido (1995), “o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos” (p.247). Dentre recorrentes gêneros textuais existentes, o texto literário merece uma atenção especial dada à contribuição que pode trazer para a formação do homem. Para Candido, no ensaio clássico *A literatura e a formação do homem*, (1972) a principal função da literatura diz respeito ao seu caráter humanizador, considerando que exprime o homem e depois atua na sua própria formação:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções,

a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1972, p.249).

Nesse texto, o crítico apresenta, em três perspectivas básicas, sua concepção sobre o valor e a função da literatura. Na primeira condição, apresenta a capacidade que a literatura tem de atender à imensa necessidade de ficção e fantasia do leitor. Essa necessidade está intrinsecamente ligada ao homem, seja como indivíduo ou grupo, e pode ser vista nas formas mais simples de narrativas (anedotas, adivinha e trocadilhos) e nas mais complexas (narrativas populares, contos folclóricos, lendas e mitos). Para Candido (1972) a literatura é uma das modalidades mais ricas, e a fantasia presente nela quase nunca é pura, pois se refere invariavelmente a determinada realidade.

Esse vínculo entre imaginação e realidade, segundo o crítico, serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que o leitor não percebe (CANDIDO, 1972).

Na segunda perspectiva, mostra que a natureza da literatura é essencialmente formativa, afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos. Nesse sentido, a literatura pode formar, mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como – o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida. “Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p.805).

Na terceira perspectiva, revela, na literatura, o potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal qual faz, por outro caminho, a ciência. Além de a obra literária ser uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e uma construção formal artística, ela significa um tipo de elaboração das sugestões

da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que essa autonomia não a afasta das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CANDIDO, 1972).

Em outro texto, *O direito à literatura* (1995), o autor reafirma a ideia de que a literatura tem como principal função a humanização do ser humano e promove a correlação entre direitos humanos e arte, com olhar especialmente direcionado à literatura. Retoma reflexões acerca das faces da literatura: “A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 1995, p.244).

O autor faz referência a três aspectos da literatura, sendo que o primeiro direciona sentido à literatura como construção de objetos autônomos com estrutura e significado; o segundo, uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e do grupo; o terceiro, uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente, atua simultaneamente e compactua de uma única construção. Segundo Candido (1995), “toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (p.245). Considera o autor:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de conferência, gerada pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos, claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1995, p.245).

Candido tece contrapontos à visão dos direitos humanos defendida pelo capitalismo, que resguarda direitos políticos e civis, e, embora afirme a necessidade de igualdade civil e democracia política, reforça a necessidade de que os direitos humanos sejam alcançados tanto pelo acesso às obras clássicas tanto pela distribuição eficaz e indiscriminada a todos. Nesse pensamento, atento às necessidades do indivíduo e aos entraves sociais, também discorre sobre alteridade,

desigualdade social, humanização pela literatura e literatura engajada, tudo interessantemente entrelaçado por ideias bem articuladas.

No entendimento do autor:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro (...) as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (...) Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (CANDIDO, 1995, p.239 -240).

A respeito da relevância dos textos clássicos, confiro, na leitura que realizo em estudo de Todorov (2010), filósofo e linguista búlgaro, que os livros acumulam a sabedoria que os povos adquiriram ao longo dos séculos, sendo considerado que não se trata de substituir a experiência pela literatura, mas multiplicar uma pela outra. O valor que se pode atribuir à leitura de uma obra clássica não está apenas no acesso às ideias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade. Essas obras marcam uma época e aceitam ser objeto de dissecação das mais variadas formas de crítica, dentre elas a sociológica, psicológica, psicanalítica. Nesse mesmo direcionamento dado à importância de se ler um texto clássico, contemplo estudo de Candido (1995), no qual as obras literárias e suas leituras são detentoras de grande poder libertário; são verdadeiros instrumentos de emancipação interior e social.

Candido elabora uma definição de “bens incompressíveis” como aqueles que não podem ser negados a ninguém, considerando que essa distinção está diretamente ligada ao problema dos direitos humanos a que faz referência no texto *O direito à literatura* (1995). Caracteriza como bens incompressíveis o alimento, a casa, a roupa. Como bens compressíveis os cosméticos, os enfeites, as roupas extras. Afirma que a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar. Candido explica essa adversidade:

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser um instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 1995, p.240).

Argumenta o autor sobre a exigência de critérios seguros para abordar o problema de bens incompressíveis, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social. Exigem consciência e leis específicas, respectivamente. Retoma a nomeação de bens incompressíveis, acrescentando que não são apenas os que asseguram sobrevivência física, como a alimentação, a instrução, a saúde, o amparo da justiça pública, o amparo à opressão, mas se considerem também nessa qualificação os bem que garantem a integridade espiritual, como à direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura.

Questiona Candido (1995): “Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria”? (p.241). A grande questão a ser considerada a respeito de se a literatura deve ser incluída nos direitos essenciais do homem é se ela, tal como as necessidades já asseguradas no conceito de incompressíveis, pode causar desorganização pessoal, caso venha a ser suprida da vida do indivíduo. Também afirma que a fruição da arte e a fruição da literatura só poderão ser consideradas bens incompressíveis, segundo uma organização justa da sociedade, se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelos menos de frustração mutiladora.

Compreendo em Candido (1995) que não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E, durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito -, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

O autor declara a liberdade de criação que cada sociedade usufrui no desvelamento de manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas, que se faz vida a partir de impulsos, crenças sentimentos, normas, cujo propósito é o fortalecimento da presença e atuação humana, ou seja, valores preconizados pela sociedade ou aqueles que contrariam padrões, aqueles institucionalizados. Defende Candido

(1995): “Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto à literatura proscrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (p.243).

Candido (1995), ao declarar que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p.243), compara essa arte com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Assim, a literatura pode afetar a personalidade do leitor, “mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (p.243). Segue afirmando que “no âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (p.244). “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p.244).

Nos estudos que realizei nas obras de Antonio Candido, mencionadas nesta pesquisa, aproprio-me do conhecimento de que o poder humanizador da literatura se define como o processo que confirma no homem traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Na continuidade da reflexão que elaboro acerca do texto literário, apresento estudos de Antonie Compagnon (2009), na afirmativa de que a literatura oferece um conhecimento capaz de esclarecer os comportamentos e motivações humanos e, dessa forma, ensina o leitor a melhor sentir.

2.3. A presença da literatura no contexto contemporâneo

Na obra *Literatura para quê?* Compagnon, professor catedrático de literatura francesa moderna e contemporânea, discute a pertinência do “pensamento literário”, passando por Foucault e Barthes, Calvino e Proust. Declara o autor que, numa época em que “a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros” (2009, p.21), uma conferência como a que aconteceu no Collège de France, no dia 30 de novembro de 2006, caracteriza uma oportunidade para se pensar acerca da necessidade da literatura nas instituições educacionais. O evento inaugurava os

cursos da nova cátedra de literatura da instituição e, nesse contexto, o autor começa sua exposição, discorrendo sobre a possível sucessão da teoria pela crítica literária.

Dentre os “para quês” fundamentais ao destaque à literatura, Compagnon recorre a Sartre ao dizer: “Mesmo que não haja livro que tenha impedido uma criança de morrer, seu poder nos faz escapar das forças de alienação ou de opressão”. O deleite também se caracteriza como suporte à existência da literatura, porém com uma insinuação instigante de Compagnon, sendo: “A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola no fim do século”. Além de referenciar as funções de agradar e ser útil, de reunificar a experiência e de vivificar a língua, outro destaque que Compagnon atribui à literatura é o de negar qualquer poder da literatura além do exercício sobre ela mesma. Nas palavras do conferencista “o estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimizade factíδια da poética e das humanidades.” (COMPAGNON, 2009, p.21).

Diversos questionamentos conduzem a fala de Compagnon aos participantes, dentre eles: Por que falar – ainda falar – da “Literatura francesa moderna e contemporânea” em nosso início de século XXI? Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Por que defender sua presença na escola? (p.23) “Há realmente coisas que só a literatura pode nos oferecer?” Essas questões vêm sendo confrontadas por considerável parte dos estudos literários desde os fins do século XIX e em todo o século XX, em destaque no pensamento produzido após as Grandes Guerras. A literatura é indispensável, ou ela é substituível?” (p.24). Na tentativa de responder a parte das formulações, Compagnon (2009) recorre a Proust ao se referir que “somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua.” (p.25).

Nessa recorrência, Compagnon (2009) expõe uma realidade preocupante ao tratar da escassez do espaço da literatura há uma geração, quer na escola, na imprensa, nos lazeres. Ressalta o autor: “A própria literatura – a literatura que é considerada ‘viva’ – parece – por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas técnicas (...) às ciências exatas e sociais, mas também ao audiovisual e ao digital” (p.27).

Ampliando a discussão da questão teórica ou histórica sobre a busca de reflexão acerca da Literatura para quê? O autor apresenta outra questão ligada à crítica e à política, em cujo ponto a utilidade e a pertinência da literatura são apresentadas em quatro explicações. A primeira embasa o poder moral que a literatura detém, retomando o conceito de Aristóteles de mimesis. Nesse contexto, por meio da experiência e do exemplo, a literatura cumpre papel educativo mais relevante do que regras que são estabelecidas pela rigidez. Deleita e instrui ao mesmo tempo, o que, ao classicismo romano, corresponde ao *dulce et utile* – doce e agradável, pensamento comparável a outros textos que, nessa adjetivação, assim se referem à literatura.

Quanto à segunda fundamentação do poder da literatura, tem origem no Século das Luzes, indo além de recurso deleitante, porém a compreende como remédio, que oferece autonomia ao leitor, libertando-o da sujeição a posicionamentos autoritários, tornando-o, atenuando a fragmentação da experiência. Com base nesse contexto, pode-se reconhecer o aspecto político marcante nessa forma artística. Enfatiza Compagnon: “A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade.” (p.41).

O terceiro poder destaca a correção dos defeitos da linguagem advindos da literatura. Colocando-se ao alcance de todos por meio da língua comum, a linguagem literária ou poética ultrapassa os limites da linguagem ordinária. Seu aspecto transgressor encontrou pouso no lúdico, na busca das margens dos significados, usando, para isso, a violência verbal, declarada ou surda, a fim de avançar na representação do homem no mundo.

Próximo ao encerramento das reflexões, Compagnon provoca o público a mais um questionamento: “Não chegou o momento de se passar do descrédito à restauração e da renegação à afirmação? Mas pode-se consertar o que tinha por ofício consertar? “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (p.56).

Indaga Compagnon (2009): “Qual a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” “Há, portanto, um pensamento da literatura. A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (p.67). Ao referenciar a literatura perpassando os tempos, faz-se

reconhecida a postura animada e humanista do conferencista quando identifica que, embora outras formas de representação rivalizem com a literatura em seus usos e poderes, há o meio *sui generis* de ela falar ao homem, seja de qualquer época. No entendimento de Compagnon:

A literatura não é a única introdução à inteligência da imagem, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é a Vida: modo de usar, segundo o título impecável de Georges Perec (COMPAGNON, 2009, p.7).

Dos estudiosos da literatura, também encontro subsídios para embasamento a esta pesquisa, em Tzvetan Todorov (2009), filósofo e linguista búlgaro, referência nos estudos literários a partir de seus trabalhos de análise das estruturas narrativas.

Todorov, nome eminente da corrente estruturalista, cujo apogeu marca os anos 1970, influenciou e ditou não só os rumos da abordagem literária dessa época, mas também o de uma grande parcela de outras ciências humanas. A principal argumentação dessa corrente estava centrada na imanência do texto, afastando assim toda e qualquer relação com o mundo, com a realidade e, principalmente, com a vida. A verdade estaria no texto e, conseqüentemente seria captada somente por meio dele, que se constituiria como um mundo à parte, afastado do mundo real. Tais fatores foram decisivos para que se erigisse uma torre de marfim, onde fossem encerrados os principais nomes dessa corrente, assim como aqueles que a herdaram.

Ao levantar a questão do perigo que ronda literatura em nossos dias, Todorov retoma a velha discussão sobre o poder e o alcance da literatura. Mas, como aponta o tradutor na apresentação à edição brasileira, Caio Meira, o autor aponta perigo bem diverso daquele referido por Platão na República: “Para Todorov, o perigo que hoje ronda a literatura é o oposto: o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (2009, p.8).

O autor procurará esboçar um novo rumo em seu método de análise literária. Segundo ele, o interesse pelo material verbal desaparecera, dando lugar a uma procura por “novas ferramentas de trabalho”, no qual se familiarizou com “elementos e conceitos de psicologia, da antropologia e da história” (p.21). A partir disso, o próprio objeto de trabalho também se ampliou. Daí a conclusão: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando

com eles numerosas características” (p.22). Em tempo, Todorov verá a literatura expandir seus campos, incluindo também “o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão” (p.23). Será uma mudança substancial para além do texto, no qual a literatura ganhará contornos muito mais vastos, ampliando o universo do autor, incitando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

Todorov (2009) conduz ao entendimento de que percebera, há tempo, que o método estruturalista era limitado, necessitando de complementos, que só seriam disponibilizados fora do texto. Argumenta que os programas atuais estão pautados no “estudo da disciplina”, não no “estudo do objeto”, constatando em seguida: “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (p.31). Conforme observa, há uma preocupação tão exacerbada com os métodos de análises, que a própria literatura em si fica “reduzida ao absurdo” de um amontoado de teorias, atentas somente a fazer uma abordagem interna, olvidando que “as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” (p.32).

O autor tratará ainda de questões de ordem mais histórica, procurando fazer um percurso do tratamento dado à literatura. Partindo da concepção clássica da arte, que conferia ênfase e notoriedade à figura do autor, dotando-o de uma aura divina, cujo trabalho também era sacralizado. A atividade do artista seria imitar a natureza, criada por Deus e, sob essa ótica, ele também se igualaria ao criador, pois criava por meio da imitação da beleza. “Nesse sentido, esse artista ganharia *status* de criador, equiparando-se a uma deidade” (TODOROV, 2009, p.46).

Observo, a seguir na leitura do autor, ênfase conferida ao indivíduo, que graças ao século das Luzes também ganha autonomia. Movimento similar pode ser observado no campo das artes, que se torna acessível a todos e o artista passa a encarnar o indivíduo livre. Sob esse novo paradigma, o gosto residiria na subjetividade dos leitores ou espectadores. Há ainda a concepção romântica da “arte pela arte”.

Essa concepção não introduz ruptura notável, conforme sublinha Todorov (2009). A arte continua a ser um conhecimento do mundo (p.61). O que a diferencia é o “juízo de valor”: a arte possuiria um grau de conhecimento mais elevado que o da ciência e que daria “acesso a uma segunda realidade, proibida aos sentidos e ao intelecto, mais essencial ou mais profunda do que a primeira” (p.62). A literatura, sob

esse aspecto, continua a ser algo (quase) inacessível, uma vez que se comportaria como uma arte, à qual somente os “iluminados” ou iniciados teriam acesso.

Todorov (2009) retoma a questão do ensino de literatura na escola para justificar sua preocupação com a maneira como esta última tem tratado a primeira. O modo como as análises de obras literárias são tratadas na escola serve apenas como ilustração a conceitos e métodos de análises. Os textos são usados somente como meros exemplificadores e o “sentido” da obra, ou seja, aquilo que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” é ignorado (p.91). Contudo, não descarta o uso dos “métodos”, mas ressalva que devem ser complementares. O papel do crítico é converter o sentido que a obra produz, juntamente com o pensamento do autor, em linguagem comum do seu tempo – “e pouco nos importa saber quais os meios utilizados para atingir seu objetivo” (p.91). “Para que, só assim o leitor de literatura, cujo objeto é “a própria condição humana”, torne-se um conhecedor do ser humano, não um especialista em análise literária” (p.92).

Dentre as concepções de leitura e literatura, já abordadas pelos autores neste capítulo, elaboro uma escuta das principais referências que dão apoio ao procedimento da leitura do texto literário, numa proposta de atividade de escrita de um novo texto, apresentada a um grupo de alunos e, assim, chego ao entendimento de que o ato de ler é um processo de compreender o mundo a partir da interação com o outro pelo recurso das palavras que, ao leitor, revelam-se organizadas em um contexto de ideias. Observo, nos estudos que realizei acerca da leitura, um consenso teórico de que a recepção do texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro.

Também confiro, à luz dos teóricos, que a leitura crítica possibilita a produção de outro texto: o texto do próprio leitor. Assim, esse tipo de leitura vai além de simples processo de apropriação de significado; caracteriza-se como um projeto que se concretiza em proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigindo-se ao outro. Reforço minha proposta de atividade, nesta pesquisa, ao compreender Candido (1995) na relevância da leitura literária, como força humanizadora, propiciando leituras plurais, reflexivas, abertas, que valorizam a dimensão simbólica das interpretações e convocam ao diálogo e à busca de sentido, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Esse recurso de expressão constituído no texto literário, também me apresenta Faguet (2009) ao conceber que o livro de sentimento

proporciona um olhar para si, capacita o indivíduo na arte da análise auto psicológica e os bons leitores se resumem àqueles que são capazes disso.

Na compreensão que elaboro sobre as ideias de Candido, amarro observações conferidas em Proust (1991), pela qual o transcurso percorrido no processo da leitura estabelece uma relação afetiva entre o leitor e a obra. Confiro, no estudo desse autor, que o evento da leitura contextualiza-se na presença do outro, também na interação e na comunicação que se estabelece entre o leitor e o escritor. Entendo que aquele que lê abriga em si as experiências do outro. Também recolho em Barthes que a atividade da leitura, em seu sentido formativo, vincula-se à experiência do ler como fruição e prazer. Compagnon (2009) me assegura que a experiência da leitura convida o leitor a experimentar opiniões, convicções e hábitos diferentes dos seus. No fechamento dessa escuta de vozes, advindas dos teóricos aos quais me amparo na contextualização do processo de leitura, que conduzam ao desenvolvimento da atividade proposta aos alunos, nesta pesquisa, aprecio em Todorov (2009) a inferência de que o texto literário permite ao leitor compreender melhor o homem e o mundo e, assim, compreender-se.

2.4. A leitura enquanto processo hermenêutico

Contemplo, nos teóricos que tratam da contextualização do ato de ler que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados por meio de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade e ao estabelecimento de sentido.

O processo hermenêutico, composto pelo autor, o texto e o leitor, abriga-se no ramo da filosofia e faz referência à compreensão humana e à interpretação de textos escritos. Etimologicamente, hermenêutica remonta ao verbo grego *hermeneuein*, traduzido por declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e traduzir, e ao substantivo *hermeneia*, com significado de interpretação.

Há registro de que o termo em grego significava, embora não exclusivamente, a compreensão e a exposição de uma sentença dos deuses, de uma mensagem divina, podendo vir de um oráculo de Delfos, que exigia uma compreensão a fim de

sustentar a apreensão e a interpretação adequada. Nessa referência, o termo contextualizava uma dimensão sacra, revelando a compreensão e a interpretação da palavra divina. O termo aparece também em Platão e na maior parte dos escritores antigos mais conhecidos, como Xenofonte, Plutarco e Eurípedes. Na área teológica, a hermenêutica aparece no Novo Testamento, Lucas 24, 24-27, em que Cristo cita e explica os textos em função de si mesmo, no contexto do seu sofrimento, de forma que citava os textos antigos. Nesse aspecto, constitui o sentido de explicar o texto a partir de um contexto, revelando o campo da compreensão.

Na área da interpretação, os teólogos conduzem à compreensão na referência “para nós”, isto é, para quem a explicação se dirige e em quem deverá provocar efeito. Compreendo, portanto, o reconhecimento de que a produção de textos estabelece relações com o contexto de construção. No âmbito do texto literário, a interpretação oral ocorre de forma mais ampla, embora considere o campo explicativo dessa interpretação. Porém, torna-se produtivo partir da leitura em busca de se alcançar resultado favorável no processo, considerando-se que, pela compreensão do assunto, os devidos significados são relacionados.

A questão hermenêutica, na atualidade, permeia o vasto contexto da compreensão no âmbito histórico e nas ciências do espírito, pelos quais se remonta essencialmente a pressupostos cuja investigação e esclarecimento cabem à filosofia. Assim, formulam-se questões relevantes para a filosofia em geral, ou seja, para sua possibilidade e metodologia simplesmente, sendo esses dois problemas que circundam o pensamento filosófico no presente. Como arte de âmbito universal de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos, dos signos, da cultura e de outras formas de interação humana, a hermenêutica pode ser considerada como um ramo da filosofia que tem como principal finalidade a compreensão humana.

O crítico literário Alfredo Bosi, no texto “A interpretação da obra literária” (1988) faz convite à reflexão quanto aos procedimentos a que deve recorrer o apreciador do sentido que o texto oferece, na interação do leitor com o texto. Refere-se à interpretação literária como um trabalho tenaz, uma vez que o sentido de um texto dessa categoria não pode ser aferido somente pela interpretação dos sinais gráficos que o compõe. “Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (ex-legere: escolher) na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer?” (p.274).

Ao caracterizar as variáveis que se aliam na construção de um texto, diga-se, de contextos diferenciados, mas não incapazes de, cada uma em seu propósito, justificarem presença na escrita, Bosi (1988) define este evento comunicativo: “Na invenção do texto enfrentam-se pulsões vitais profundas (que nomeamos com os termos aproximativos de desejo e medo, princípio do prazer e princípio de morte) e correntes culturais não menos ativas que orientam os valores ideológicos, os padrões de gosto e os modelos de desempenho formal” (p.274). Afirma o autor que não há um grande texto artístico que não tenha sido gerado no interior de uma dialética de lembrança pura e memória social; de fantasia criadora e visão ideológica da História.

Nessa consideração, Bosi (1988) apresenta o texto sob duas condições de motivação de sentidos: o querer-dizer pelo texto e o que o texto diz ao leitor. Conduz ao entendimento de que os dizeres são efeitos de sentidos, produzidos em condições determinadas e que estão, sob alguma perspectiva de interpretação, presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o leitor tem de apreender. São pistas que o leitor aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. “Entre o querer-dizer e o texto ultimado há a distância que separa (e, afinal, une) o evento aberto e a forma que o encerra” (p.275).

Por evento, identifica o autor “todo acontecer vivido da existência que motiva as operações textuais, nelas penetrando como temporalidade e subjetividade” (p.275). Bosi cita Carlo Diano, filósofo italiano, para definir evento: “Que alguma coisa aconteça, não basta para produzir um evento; para que haja um evento é necessário que esse acontecer eu o sinta como um acontecer para mim. No entanto, se todo evento se abre à consciência como acontecimento, nem todo acontecimento é um evento” (p.275).

Infere-se, nessa contextualização, a relação de aproximação, de envolvimento, interação que compromete o sujeito com a ação pela qual se constroem realidades. “De evento não se pode falar senão em relação com um determinado sujeito e a partir do âmbito deste sujeito” (p.276).

Para Bosi (1988), a denominação evento, passa por um processo de reconhecimento existencial, que provoca efeito no sujeito; embora sendo “coisa”,

pela razão de essa não ser o centro em si mesma, faz-se viva para o sujeito; quando fatos e coisas revestem-se de sentido, traduzem-se pela linguagem do sujeito que, conscientemente, concebe-os e os mantém na afetividade. “Em outras palavras: o infinito suceder cósmico e histórico, que nos precede, nos envolve e nos habita, sempre, e em toda parte, do nascer ao morrer, só se torna evento para o sujeito quando este o situa aqui e o temporaliza no seu agora; enfim, quando o sujeito o concebe sob um ponto de vista e o acolhe dentro de certa tonalidade afetiva” (p.276)

A interpretação da obra literária demanda uma atividade sagaz por parte do leitor/interpretante. Bosi, sob essa percepção, afirma que a função do intérprete seria a de “decifrar essa relação de abertura e fechamento, tantas vezes misteriosa, que a palavra escrita entretém com o não escrito” (p.277).

Observa-se que, nesse entendimento, veicula a necessidade de que o intérprete respeite “o caráter de mobilidade, incerteza, surpresa, polivalência e, até certo ponto, indeterminação que toda fala implica”, (p.278), considerando-se que o intérprete se posiciona nessa ação, diante de um processo verbal estilizado, radicado em construção sinuosa e, muitas vezes, obscura para o próprio criador. Para Bosi, o texto literário suscita, muitas vezes, um enigma que precisa ser revelado, porém, neste trânsito entre o seu texto e o texto do outro, o crítico há de estar atento para não dominar o objeto e destruí-lo com seus instrumentos de interpretação, pois a exigência mais rigorosa desta é refazer a experiência simbólica do outro.

Para Bosi (1988), a perspectiva e o tom podem ser apreendidos como noções: “mediadores dessa mediação por excelência que é a tarefa do intérprete” (p.278-279). Esses são conceitos que convergem para um só fim: o ato da leitura de maneira inteligível. Sob essa visão, percebe-se que perspectiva e tom exercem, de maneira fundamental, a distinção para um olhar diferenciado sobre a obra literária. O narrador se revela a partir de uma visão que se delineia pela perspectiva, e o tom evoca-se por meio da voz projetada por esse narrador. Ambas as noções conduzem as múltiplas formas de ver e apreender as ações desencadeadas pelo texto literário. Nas palavras de Bosi, a perspectiva “nos dá o inteligível cultural da mensagem artística”, isto é, a percepção e o julgamento do escritor em relação a situações e objetos ligados a uma experiência social. O tom, por sua vez, é o “espírito do texto”, designa o modo afetivo com que o acontecimento é textualmente expresso. Desse modo nos diz Bosi que “mediante a perspectiva, a trama da cultura entra na escrita.

Pelo tom é o sujeito que se revela e faz a letra falar.” Outro autor que contribui para o estudo da interpretação do texto é Richard Palmer. Nos estudos da obra *Hermenêutica* (2011), defende que a crítica literária precisa procurar um método ou teoria especificamente adequados à decifração da marca humana numa obra, o seu significado. Esse processo de decifração, essa compreensão do significado de uma obra, é o ponto central da hermenêutica. “A hermenêutica é o estudo da compreensão; é essencialmente a tarefa de compreender os textos”. “As ciências da natureza têm métodos para compreender os objetos naturais; as obras precisam de uma hermenêutica, de uma ciência da compreensão adequada a obras enquanto obras” (p.19). Observa-se que a autenticidade da dimensão hermenêutica só é alcançada quando se desapega da artificialidade e das técnicas de tentar explicar o texto e passa a reconhecer o texto a partir da compreensão da própria interpretação.

Palmer (2011) elabora comentário crítico à forma de ensino, pelo qual o texto literário circula nessa concepção hermenêutica: Os professores, unidos em convênio gigantesco, lamentam ritualmente o fato de os seus alunos acharem a literatura “irrelevante”; mas a concepção tecnológica que têm da interpretação, com a sua metafísica de um realismo envolvente, promove realmente a própria irrelevância que eles tão ineficazmente lamentam. Atribui-se à obra literária a condição de objeto manipulável, sempre disponível ao leitor. Pelo diálogo, não pela dissecação, tampouco pela objetividade desinteressada, tem-se a confirmação da vida no universo da obra literária.

Ao tratar da interpretação literária, hermenêutica e interpretação de obras, Palmer procura conceituar, por diversas passagens, o sentido de hermenêutica. “A crítica literária precisa de procurar um método ou teoria especificamente adequados à decifração da marca humana numa obra, ao seu significado”. Nesse entendimento, centraliza-se o estudo hermenêutico. “O campo da hermenêutica nasceu como esforço para descrever estes últimos modos de compreensão, mais especificamente históricos e humanísticos” (p.19). O autor remete à percepção de que estamos constantemente envolvidos no processo interpretativo. “Na verdade, desde que acordamos de manhã, até que adormecemos, estamos a interpretar” (PALMER, 2011, p.19).

Reconheço, em estudos de Palmer, que o processo pelo qual as palavras hermenêutica e hermenêutico produzem compreensão, constrói três vertentes básicas no âmbito literário e bíblico, sendo: exprimir ou dizer algo; explicar (tentativa

de se fazer compreender um contexto); e traduzir (tentativa de repassar o sentido apresentado em língua estrangeira). De acordo com o texto, a primeira significação de *hermeneuein* seria algo relacionado a exprimir, afirmar, já que vem do latim *sermo* (dizer) e *verbum* (palavra). No plano teológico, está relacionada à palavra apresentada por um sacerdote no intuito de afirmar e anunciar algo, ou seja, proclamar, sendo “um mensageiro de Deus para o homem”. Exemplo é o livro *Íon* de Platão, em que Homero é interpretado através de certas entoações a fim de passar uma compreensão maior do que é indagado. Dessa forma, essa compreensão vem de uma interpretação originada de um dizer ou uma recitação oral, que, por muitos literatos, é desprezada ou esquecida. Além do mais, a forma escrita é um distanciamento da fala, já que toda forma escrita tenta uma troca, uma aproximação com a forma falada.

No registro da segunda orientação significativa de *hermeneuein* como explicação, segundo Palmer (2011), o tratado de Aristóteles “*Peri hermeneias*”, define a interpretação tanto como enunciação - sugerindo, portanto, a primeira acepção de *hermeneuein* -, quanto como uma fala na qual há verdade e falsidade - o que já nos remeteria ao segundo significado, o de “explicar”. O importante a notar, contudo, é que a interpretação permanece dissociada da lógica. Enquanto esta última resulta da comparação de enunciados, a *hermeneia* se constituiu na formulação mesma do enunciado, porque dizer algo sobre algo já é interpretar - dizer “Isto é um poema” já é uma interpretação. Disso resulta que a primeira interpretação - a formulação do enunciado - condiciona as demais, inclusive a análise lógica: a lógica trata da validade de enunciados, mas a interpretação precisa responder a uma pergunta anterior e mais fundamental, de que resulta o próprio sentido do enunciado.

Destaca Palmer (2011): “A linguagem escrita não tem a “expressividade” primordial da palavra falada” (p.26) “A literatura usa palavras de modo a tirar o máximo partido da sua “eficácia”, no entanto muito do seu poder se esgota quando a audição se converte num processo visual de leitura.” (p.27). “A interpretação oral tem duas vertentes: é necessário compreender algo para o podermos exprimir e, no entanto, a própria compreensão vem a partir de uma leitura-expressão interpretativa” (p.27).

Portanto, nesse significado, “a ênfase dada ao aspecto discursivo da compreensão, aponta para a dimensão explicativa da interpretação, mais do que

para a sua dimensão expressiva” (p.30). “O significado tem a ver com o contexto; o processo explicativo fornece o palco da compreensão” (p.34).

Uma obra literária fornece um contexto para a sua própria compreensão; um problema fundamental em hermenêutica é explicar como é que um horizonte individual se pode acomodar ao horizonte da obra. É necessário certo conhecimento prévio, sem o qual não haverá comunicação. À medida que considerarmos estas duas orientações da interpretação (dizer e explicar), a complexidade do processo interpretativo e o modo como ele se baseia na compreensão começam a aparecer (PALMER, 2011, p.35).

Nas considerações da terceira orientação tendo hermenêutica como tradução, Palmer (2009) considera: “Quando um texto é na própria língua de um autor, o choque entre o mundo do texto e o do seu autor pode passar despercebido. Quando o texto é numa língua estrangeira, o contraste de perspectivas e horizontes não pode ser ignorado” (p.36). O fenômeno da tradução constitui o âmago do processo hermenêutico, no qual recursos alicerçados na gramática, na história, dentre outros, atuam de se construa o sentido do texto. “Há sempre dois mundos, o mundo do texto e o mundo do leitor, e por consequência há sempre a necessidade de que Hermes “traduza” de um para outro” (p.41). Sugere o autor que as três orientações que constituem o processo interpretativo: como dizer, como explicar e como traduzir, esteja sempre presentes nos estudos hermenêuticos.

Outro autor que me ampara em estudos acerca da interpretação do texto literário apresenta Cosson, na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014). Em direcionamento especial ao ensino de literatura na escola básica, escreve um livro de professor para professores, no intuito de promover o letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura. Ler literatura é estabelecer um diálogo especial, pois segundo Cosson, “a experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (p.17). Compreendo em Cosson (2014) a definição de letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p.23).

Cosson (2014) esclarece que a linguagem veiculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagens: (1) a aprendizagem da literatura, que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; (2) a aprendizagem sobre a literatura, que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária e (3) a aprendizagem por meio da literatura, que envolve os saberes e as

habilidades/competências proporcionadas ao alunado por meio da leitura literária. Essa última etapa é a interpretação e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser, de forma alguma, substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p.65).

Ressalta Cosson (2014) que o letramento literário diz respeito não apenas às práticas de leitura do texto literário como função social, mas corresponde à educação literária e seu efetivo domínio na escola e na sociedade. Essa questão envolve a reflexão sobre o modo como a escola tem escolarizado a literatura e a sugestão de caminhos que apontem para um aprendizado mais significativo desse saber. O texto literário participa da teia social, juntamente com outros textos, ajudando a (re)significar a vida, a desvelar os problemas da sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda o homem a se entender e a resolver suas inquietações.

Ao considerar o registro da minha trajetória estudantil, em pontos de vista que elaboro a respeito de vivências literárias nos períodos da educação básica e superior, faço um recorte no contexto da obra de Cosson (2014) e fixo a atenção nas referências que o autor traça quanto à boa escolarização da literatura, que ensina o modo de ler os textos, conseqüentemente, envolvendo o leitor na fruição do texto literário. De acordo com Cosson (2014):

Nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensina a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola (COSSON, 2014, p.26).

Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p.28).

Assim, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos

mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. No que diz respeito ao processo de apropriação da literatura por meio do letramento literário, observa-se um relacionamento diferente com a escrita/leitura, pois a literatura preenche um lugar único no que diz respeito à linguagem, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (p.17), dessa forma proporciona, a partir dos textos literários, um modo privilegiado de inserção no mundo da leitura e da escrita por meio de uma metalinguagem. É com vista na relação singular do “letramento literário” com a linguagem, que Cosson (2014) define aquele como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p.103), ou seja, são as experiências de dar sentido ao mundo por meio do texto e ao texto por meio do mundo, em uma relação dialética e, assim, procurando saber do texto quem diz, o que diz, como diz, para que diz, para quem diz e porque diz. Na sequência das considerações que elabora à escola, em se tratando de espaço no qual o texto literário deve ser compartilhado, Cosson (2014) defende:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2014, p.42).

Reporto-me, novamente, à realidade que presenciei em aula de literatura, quando na atividade com o texto literário predominavam questões visando à contextualização histórica e teórica da literatura. Infere-se, nessa proposta, um interesse de o professor privilegiar o ensino dos chamados estilos de época – o cânone e dados bibliográficos dos autores – enumerando fatos históricos e culturais que influenciaram os estilos e listando uma sequência de características desses estilos. O pensar do aluno, nesse evento, limita-se à identificação das temáticas que há dentro do texto e em determinado período literário. Assim, o aluno não consegue compreender “a análise literária (...) como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2014, p.29).

O texto nos remete ao fato de que a literatura só cumprirá seu papel humanizador quando não for mais distorcida pela escolarização; o que, infelizmente,

acontece em nossas escolas tanto no ensino fundamental (presente nos livros didáticos em fragmentos de textos literários que são sucedidos de simples atividades de interpretação e, às vezes, produção de texto) como no ensino médio - tendo a literatura relegada à história - exigindo apenas a memorização de datas, autores e estilos, sem o uso e leitura do texto literário propriamente dito); evidenciando a falência do ensino da literatura, exemplificada pelo fato mais simples: a ausência da leitura efetiva de textos literários nas escolas.

A interpretação constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson (2014) salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

3 ESTUDO DOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS E GRACILIANO RAMOS

3.1 Aspectos teóricos sobre o conto

É preciso chegar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas, se não possuímos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca do plano humano em que a vida e a expressão escrita travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica, também, por que há tantos poucos contos verdadeiramente grandes.

(Júlio Cortázar)

Elaboro breve registro acerca da proposta que se estende neste capítulo, no qual constam estudos de dois textos literários: “Conto de escola”, de Machado de Assis, e “Leitura”, de Graciliano Ramos. Para que me sinta melhor preparada na mediação que se exige do professor, ao compartilhar com os alunos a identificação dos temas na interpretação das narrativas, conduzindo à produção de novos processos de escrita, busco fundamentação teórica em autores que tratam da caracterização do gênero conto, como texto breve, mas que permite ao leitor visualizar a sociedade na ação de cada personagem. Observo que Machado de Assis e Graciliano Ramos fornecem características aos contos pelo inter-relacionamento entre as condições sociais e psicológicas das personagens, ao que se soma uma linguagem precisa, enxuta e despojada, que, embora em períodos curtos, contempla grande força expressiva. Entendo que se faz necessário, nesta proposta de leitura e escrita, apropriar-me dos recursos peculiares à escrita literária,

com os quais Assis e Ramos formalizam experiências ao leitor. Assim, reforço meu conhecimento inicial acerca de algumas características do gênero conto, nos estudos reconhecidos dos teóricos que fundamentam precisas concepções no percurso deste capítulo.

Num plano literário, o debate sobre os gêneros, mostra, em estudos que realizei em Silva (1996) encontra-se ligado a conceitos como os da tradição e mudanças literárias, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdade criadora, e à correlação entre estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de textos e classe de leitores. Assim, as teorizações por parte de escritores e críticos, acerca desse tema, registram diferentes abordagens. Entretanto, dentre os principais autores desse estudo, um ponto se aborda em comum, ou seja, a identificação de uma das principais células para a origem do conto são as histórias orais, comuns a quase todos os povos do mundo.

Embora o conto se faça realidade há muitos séculos, os estudos teóricos mais aprofundados sobre os elementos que o constituem advêm do século XIX -, considerando-se ser esse o período em que o conto literário assume feições mais artísticas, que passaram a exigir uma tentativa mais sistemática de teorização sobre os elementos que o constituem. Nos estudos acerca da fundamentação teórica deste capítulo, busco amparo em Poe, Cortázar, Antón Pávlovitch Tchekhov, Gotlib, Piglia, Jolles e Lima.

A escolha das definições de conto em Poe (1999), na abertura deste percurso da pesquisa, justifica-se por ser o pioneiro nas particularidades do conto, ao diferenciá-lo do capítulo de um romance e das crônicas romanceadas de seu tempo. Compreende que sua eficácia depende de sua intensidade como acontecimento puro, desprezando os comentários e descrições acessórios, diálogos marginais e considerações posteriores, que são consideráveis dentro do corpo de um romance, mas que destroem a estrutura da narrativa curta. É o primeiro também a marcar limites para o conto, a propor regras, fundamentadas na teoria que formalizou a respeito da unidade de efeito.

Na leitura da obra *Filosofia da Composição* (1999), compreendo que Poe argumenta que todas as intrigas devem ser elaboradas em relação ao epílogo, dando ao enredo o aspecto de consequência ou causalidade. Dentre os procedimentos que o escritor leva em consideração para construir a obra, observo o efeito único ou impressão total que o conto vai produzir no leitor, o estabelecimento

de propostas de construção da obra que primem pela racionalidade, também a extensão do conto, que se deve caracterizar pela brevidade, isto é, deve ser lida de uma só “assentada”, para que o autor realize a plenitude de sua intenção, do contrário “os interesses do mundo que intervêm durante as pausas da leitura modificam, desviam, anulam, em maior ou menos grau, as impressões do livro.” (2004, p. 3). Poe considera a realização da economia dos meios narrativos, para que se alcance, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos.

Nessa caracterização apresentada, além de reconhecer as possibilidades da ficção curta como forma de expressão artística, Poe (2004) afirma que ela “possui vantagens peculiares sobre o romance, é uma área muito mais refinada que o ensaio, e chega a ter pontos de superioridade sobre a poesia” (p.1). Continua a afirmar que o conto é superior ao romance, uma vez que não é possível ler este último “de uma só assentada” (p.3). Na visão do autor, durante a leitura do conto o leitor deve ficar à mercê do escritor, o que preconiza um domínio da técnica literária que se manifestará também na composição da narrativa. A esse respeito, Poe afirma:

Um artista literário habilidoso constrói um conto. Se é sábio, não amolda os pensamentos para acomodar os incidentes, mas, depois de conceber com cuidado deliberado a elaboração de um certo efeito único e singular, cria os incidentes combinando os eventos de modo que possam melhor ajudá-lo a estabelecer o efeito anteriormente concebido. Se a primeira frase não se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo. Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido. Com tal cuidado e habilidade, através desses meios, um quadro por fim será pintado e deixará na mente de quem o contemplar um senso de plena satisfação. A ideia do conto apresentou-se imaculada, visto que não foi perturbada por nada. Este é um fim a que o romance não pode atingir. A brevidade excessiva é censurável tanto no conto quanto no poema, mas a excessiva extensão deve ser ainda mais evitada (POE, 2004, p. 3).

De acordo com Gotlib (2006), “a teoria de Poe sobre o conto recai no princípio de outra relação: entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa” (p.32). A autora revela que a problemática da extensão foi retomada por Machado de Assis, na nota de prefácio da obra *Várias Histórias*, na qual o escritor brasileiro, além de fazer referência explícita a Poe, reafirma a superioridade da ficção curta sobre o romance:

É gênero difícil, a despeito de sua aparente facilidade. E creio que essa aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é, muitas vezes, credor. O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos (ASSIS, 1994, p.806).

Julio Cortázar, no ensaio “Alguns aspectos do conto” (1974), retoma a definição poeana de conto e a rediscute, criando uma metáfora que ilustra a atividade (e a criatividade) do contista:

Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isto demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário (CORTÁZAR, 1974, p.152).

Cortázar também não perde de vista a ideia de que um conto deve apresentar intensidade e tensão, manifestas na eliminação de digressões que fujam da temática central desenvolvida pelo contista. Sem a intensidade a narrativa curta é ruim, uma vez que todos os elementos devem convergir para o tema desenvolvido. Neste sentido, é relevante sublinhar a admiração de Cortázar por Poe, visto como “o primeiro a aplicar, sistematicamente, o critério de economia, de estrutura funcional.” (p.124). O autor também comenta que Poe escrevia seus contos com a finalidade de submeter o leitor, tanto espiritual quanto imaginativamente. Também considera Cortázar (1974) que os contos flagram, de forma concisa, breves aspectos da vida humana, possíveis de perdurar na memória do leitor, daí sua filiação às ideias de Poe sobre a unidade de efeito.

Outro grande contista que dá apoio teórico na contextualização do gênero conto apresenta, neste trabalho, estudos de Tchekhov (1860-1904). Esse autor, entre o estrelado áureo dos escritores russos do século 19, consagrou-se como o mais ousado transgressor da tradição literária clássica e um importante precursor das formas e da linguagem artística contemporânea. A incompreensão que Tchekhov causa nos seus contemporâneos tem raízes na tradição crítica russa que, desde a década de 1860, com o advento do populismo, avaliava a obra literária em função das ideias sociais e políticas que transmitia, relegando para um segundo plano os aspectos literários propriamente ditos (ANGELIDES, 1995, p.36).

Reconhecido pela escrita de contos breves e ágeis, que retratam a riqueza objetiva das situações mais diversas do cotidiano humano, sem se atrever a agregar em seus personagens alguma convenção moral, característica que era bem marcada no contexto da literatura russa, Tchekhov, em seus contos, recria o microcosmo literário que abrange o infinito e a imensidão do ser humano e do mundo. Essa descoberta artística construiu, na literatura do século 20, o reconhecimento do gênero conto como um dos mais importantes da narrativa contemporânea e transformou o contista.

Na leitura que realizei em Laffitte (1993), conferi esta apresentação do escritor:

Tchekhov, único miniaturista russo, é o mestre da narrativa curta. O mistério artístico dos relatos breves, sem começo nem fim, sem intriga, muitas vezes apoiados em simples esboço do tema, não se presta à análise. À primeira abordagem, parecem não passar de fragmentos da vida que flui e são, na realidade, o resultado de uma arte mais trabalhada. Do realismo dos costumes, Tchekhov passa ao realismo simbólico. Qualquer relação humana segrega um significado que ele se limita a sugerir. Nada acontece sem deixar vestígios, toda ação tem uma influência na vida presente e futura. A vida superficial dissimula uma vida profunda, em cuja complexidade inextricável os homens são, com frequência, arrastados à deriva (LAFFITTE, 1993, p.3).

Ainda nas referências que dirige a Tchekhov, Laffitte (1993) revela que penetrando o mais fundo possível, além das aparências, o olhar do escritor parece tocar, então, a origem oculta das coisas e, atendo-se a uma forma cada vez mais elíptica, empregando um número restrito de palavras, riscando implacavelmente toda palavra inútil, o contista russo afirma: “A arte de escrever consiste bem menos em escrever bem, e muito mais em riscar o que está mal escrito... É preciso bordar no papel.” (p.4).

Com o objetivo de apresentar pontos de vista, expressos por Tchekhov em seus contos e observar de que maneira eles se refletem nas narrativas, bem como se as manifestações pessoais desse autor contribuem teoricamente para o conto enquanto gênero, realizei leitura em Angelides (1995), em cuja obra a autora traduz 63 fragmentos de cartas escritas por Tchekhov, na década de 1880 até abril de 1890, nas quais comenta a produção literária de correspondentes manifestando comentários sobre a produção de correspondentes que lhe pedem opinião e, nos conselhos que lhes dá, revela-se leitor atento, com critérios definidos, transmitindo recomendações literárias, ao mesmo tempo didáticas e informais, quase sempre

permeadas pelo humor. Delineia-se, com nitidez, a imagem de Tchekhov- estilista: refinado, sutil e minucioso.

O primeiro conselho literário é dirigido ao irmão Aleksandr, também escritor, quando Tchekhov, ainda estudante de medicina e autor desconhecido, elabora crítica quanto à pieguice que se extravasa da narrativa e condena o tom sentimentalóide que percorre a narrativa, em carta de 20 de fevereiro de 1883: Nas palavras de Tchekhov:

[...] você dá muito valor à miuçalha. [...] você não escreveu para o leitor... Escreveu porque essa lengalenga te dá prazer. Descreva o almoço, de que maneira eles comeram, o que comeram, como é a cozinheira, como é vulgar o teu herói, satisfeito com sua felicidade indolente, como é vulgar a tua heroína, como ela é ridícula em seu amor por esse ganso bem alimentado e empanturrado, envolvido num guardanapo... Todos gostam de ver pessoas bem alimentadas e satisfeitas – isso é verdade, mas, para descrevê-las não basta contar o que elas falaram e quantas vezes se beijaram... É necessário algo mais: é necessário rejeitar aquela impressão particular que a felicidade açucarada causa nas pessoas não exacerbadas... A subjetividade é uma coisa horrível. Ela já é ruim só pelo fato de denunciar o pobre autor da cabeça aos pés (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.46).

Segundo Angelides (1995), nesse conselho, não há referências ao desenvolvimento da narrativa; a ênfase é dada à caracterização do comportamento das personagens, da situação em que elas se encontram, por meio de um enfoque crítico-humorístico, o que prevalece em seus contos dessa época. Ao fazer essa sugestão, Tchekhov parece intuir que um dos elementos fundamentais da narrativa é o efeito de estranhamento, a quebra da visão desgastada do objeto representado. E para que tal efeito seja possível, torna-se necessário o distanciamento do autor. Daí ele acrescentar: “A subjetividade é uma coisa horrível” (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.187).

Três anos depois, depois de repreender o irmão pelo desleixo do estilo e pelo caráter inverossímil dos contos, Tchekhov revela duas tendências bem marcadas por uma formação científica: objetividade e veracidade na representação literária:

Deixe as mãos em paz quando o cérebro estiver com preguiça! Não escreva mais do que dois contos por semana, reduzindo-os, elaborando, para que teu trabalho seja realmente um trabalho. Não invente sofrimentos que você não experimentou, não desenhe quadros que você não viu, pois a mentira, num conto, é bem mais enfadonha do que numa conversa. Escreva e esteja atento, a cada linha, para não se estatelar... [...] para você, a literatura não constitui um trabalho, no entanto, ela é um trabalho! (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.51).

O conjunto das particularidades literárias, valorizadas por Tchekhov, são registradas na carta de 10 de maio de 1886 (carta 4), na qual, ciente das deficiências apresentadas na escrita de Aleksandr, expõe as condições necessárias para que um conto se torne uma obra de arte. No entendimento do autor:

[...] “A cidade do Futuro” é um tema esplêndido, tanto pela sua novidade quanto pelo interesse, Acho que, se você não tiver preguiça, escreverá algo bastante bom, mas só o diabo sabe como você é preguiçoso! “A Cidade do Futuro” só se tornará uma obra de arte nas seguintes condições:

1. ausência de palavratório prolongado de natureza político-socioeconômica; 2. objetividade total; veracidade nas descrições das personagens e dos objetos; 4. brevidade extrema; 5. ousadia e originalidade – fuja dos chavões; 6. sinceridade (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.52-53).

Em carta de 30 de maio de 1888, dirigida a Suvórin, que havia assinalado a ausência de uma solução para o problema do pessimismo, tema de discussão no conto, Tchekhov argumenta, expondo sua concepção sobre o papel do escritor: “Parece-me que os escritores não devem resolver questões tais como Deus, o pessimismo, etc. O papel do escritor é apenas retratar quem falou ou pensou a respeito de Deus ou do pessimismo, de que maneira e em que circunstâncias” (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.55).

Mais tarde, nessa mesma carta, comentando a objeção feita por Leôntiev, ao final do conto, quando o narrador conclui que “neste mundo não se compreende nada” (p. 29), ele escreve “[...] se um artista, em quem a multidão acredita, decide declarar que não compreende nada do que vê, só isso já constituirá um grande saber no domínio do pensamento e um grande passo avante” (p. 29). Não obstante os argumentos de Tchekhov em defesa de sua posição de autor, grande parte da crítica literária da época censurou-o por sua total indefinição diante dos problemas configurados no conto. Na verdade, a recusa do escritor a resolver, na obra ficcional, questões filosóficas ou sociais, expressa um dos princípios básicos de seu ideário estético. É o que sugere uma carta escrita a Suvórin em 27 de outubro de 1888: “Ao exigir do artista uma atitude consciente em relação ao seu trabalho, você tem razão, mas confunde dois conceitos: a solução do problema e a colocação correta do problema. Apenas o segundo é obrigatório para o artista” (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p.30).

Quanto às afirmações de que “neste mundo não se compreende nada” e de que “o escritor não deve se restringir à colocação correta do problema”, não sendo de sua competência a tarefa de encontrar a solução, além de serem um protesto direto contra o papel doutrinário do escritor, proclamado pelos seus contemporâneos, elas parecem refletir a procura existencial que regula a composição: o reconhecimento do caráter instável e precário da percepção, dos sentimentos e das ideias, o que dificulta a sua síntese. Daí, os conflitos, que se acumulam no meio da narrativa, não serem plenamente resolvidos, ou os resultados serem provisórios e, conseqüentemente, os finais se configurarem reticentes ou interrogativos (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, p. 209).

Quanto às indagações e conjecturas sobre o seu alinhamento ideológico, elas provocam irritação em Tchekhov, conforme se observa em carta de 4 de outubro de 1888, dirigida a Plechtchéiev: “Não sou liberal, nem conservador, nem reformista, nem monge, nem indiferentista. Eu queria ser um artista livre – apenas isso, [...]” (TCHEKHOV apud ANGELIDES, 1995, carta 29). Tal declaração não representa, porém, alheamento aos problemas da sociedade. Aliás, nessa carta, o autor também manifesta repulsa incondicional à mentira e à violência, disseminadas em qualquer classe social ou corrente ideológica, sugerindo que somente sendo um artista livre teria condições de denunciá-las e combatê-las. Entretanto o caráter independente e a sutileza da crítica subjacente, em sua obra, confundiam os contemporâneos, acostumados a uma literatura portadora de mensagem clara e posicionamento do autor. Angelides (1995) destaca:

A estranheza que a obra de Tchekhov causava na crítica é, sem dúvida, um indício precioso para se perceber o caráter inovador de sua poética. Mas é preciso ter em mente que as recriminações feitas à forma fragmentária e inconclusa de sua narrativa estavam, em certa medida, relacionadas com a posição geral de que seus escritos eram destituídos de ideias filosóficas e sociais definidas, o aspecto mais visado pelos contemporâneos. Não conseguindo ver em sua obra uma postura ideológica clara, e nem mesmo, em contrapartida, uma narrativa estruturada numa sequência causal visível, em torno de um acontecimento significativo que despertasse interesse enquanto fábula, a crítica, pelo visto, julgava-o duplamente transgressor de suas concepções literárias, baseadas na tradição (ANGELIDES, 1995, p.204).

Ainda em Angelides (1995), compreendo que, se do ponto de vista ideológico Tchekhov refuta com veemência as críticas que lhe são feitas, do ponto estético, em geral parece aceitá-las, julgando inclusive com extremo rigor o seu trabalho. Aliás, quase sempre ele se mostra insatisfeito com o resultado de seus projetos. “As

razões técnicas” (ou estéticas), que conduzem o escritor ao que ele chama de objetividade, estão intimamente vinculadas a uma postura ética, ou seja, a convicção de que não lhe cabe julgar ou doutrinar.

Por outro lado, essa atitude visa à recepção da obra, a participação ativa do leitor, como atesta, mais adiante, uma passagem da carta 62, de 1º de abril de 1890: “Quando escrevo, confio inteiramente no leitor, supondo que ele próprio acrescente os elementos subjetivos que faltam ao conto” (p.35). Aqui ele aponta um aspecto que, para Sophie Laffitte (1993), é uma das chaves de sua estética, ou seja, “não explicar, como fazia, de maneira muito complacente, a literatura e o teatro tradicionais, mas dar apenas choques na sensibilidade e na imaginação do leitor ou do espectador. Ambos devem colaborar com o artista, jamais permanecer passivos” (ANGELIDES, 1995, p. 218). Essa carta ilustra exemplarmente o ponto de vista de Tchekhov sobre a relação entre o escritor, a obra e o público, no momento em que está encerrando uma etapa de suas atividades literárias.

Tchekhov não se submeteu às doutrinas filosóficas e políticas vigentes na *intelliguênstia* do final do século XIX. Procurou escolher seus temas livremente e incorporar na literatura o cotidiano russo e pessoas comuns, que vive nos padrões habituais da sociedade, e cujos conflitos emergem de fatos do dia a dia. Ousou interromper a narrativa sem impor soluções, sem resolver plenamente os conflitos. Impôs rigorosa disciplina para selecionar, combinar, arranjar as frases de modo que a narrativa se afigurasse simples, concisa “objetiva”, e ao mesmo fosse densa, complexa e impregnada de inflexões líricas (ANGELIDES, 1995, p.238).

Segundo estudo em Magalhães, (1972), a finalidade dessa forma de ficção literária é narrar uma história, que tanto pode ser breve ou relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero. Como a definição seja considerada pouco clara, Magalhães explana que o conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas modificações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Segue Magalhães afirmando que numerosas são as definições de conto. Tão numerosas, tão amplas e tão concessivas que Mário de Andrade chegou a citar, em tom de gracejo, uma que dizia que “conto é tudo o que o autor diz que é conto”.

Reitera que se alguém assim batiza um trabalho, é que se trata, na verdade, de um conto, ainda que apenas segundo o entendimento do autor.

O escritor e contista argentino Ricardo Piglia (2004), em suas reflexões sobre o gênero, afirma que “um conto sempre conta duas histórias: uma evidente e outra secreta, lida nos interstícios do conto. A história relatada é a visível; a segunda, desenvolve-se paralelamente à primeira e já se encontra nela indiciada” (p. 89). Ressalta a maneira ambígua como Borges, outro grande contista, rematava suas histórias, produzindo um efeito de surpresa. Afirma também que “uma história pode ser contada de maneiras distintas, mas sempre há um duplo movimento, algo incompreensível que acontece e está oculto” (p. 106). De acordo com Piglia:

O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta. ‘A visão instantânea que nos faz descobrir o desconhecido, não numa remota terra incógnita, mas no próprio coração do imediato’, dizia Rimbaud (PIGLIA, 2004, p. 108).

Ainda na contextualização do gênero conto, apresento concepções de Jolles (1976), acerca da seguinte questão: O conto será uma forma simples? O autor considera que há, por um lado, uma forma que se esforça por narrar um fato ou um incidente impressionante, de tal modo que se julgue estar na presença de um acontecimento real e ser esse incidente mais importante, aparentemente, do que os personagens que o vivem. E, por outro lado, ocorre no decurso da história literária, uma forma de impor-se diante da primeira, timidamente no começo, depois com firmeza crescente. Embora começasse por ligar-se à primeira, a segunda forma, entretanto, manifesta desde o início uma tendência diversa.

Em primeiro lugar, para falarmos em termos negativos, ela não se empenha mais em narrar um incidente impressionante, pois salta de incidente em incidente para descrever todo um acontecimento que não se encerra em si mesmo de maneira determinada, o que só ocorre no remate final ou desfecho da narrativa. Em segundo lugar, tampouco se empenha mais em representar tal acontecimento de modo a dar-nos a impressão de um acontecimento real, preferindo trabalhar constantemente no plano do maravilhoso.

Ao caracterizar o conto como uma forma artística literária, Jolles, (1976), assim o define: “um amálgama de duas tendências humanas, aquela que busca o

verdadeiro e o natural e a que corresponde ao anseio do maravilhoso” (p. 192). Segue argumentando que, se examinarmos em seu todo o domínio do conto, encontraremos uma infinidade de fatos das mais variadas espécies, todos eles ligados, ao que parece, por certa maneira de representar as coisas. Mas desde que se procure aplicar igualmente essa forma ao universo, sente-se que é impossível: não é que os fatos tenham de ser forçosamente maravilhosos no conto, ao passo que não o são no universo; trata-se, antes, de que os fatos, tal como os encontramos no conto, só podem ser concebidos no conto. “Numa palavra: pode aplicar-se o universo ao conto e não o conto ao universo” (JOLLES, 1976, p.193).

Somando-se às definições do gênero conto, reporto-me ao estudo de Lima (1952), por meio do qual conceitua o conto como apresentação de fatos que ocorreram e cuja reprodução é regulada pelo narrador, conforme as leis da exposição e da persuasão. Afirma que o conto é sintético e monocrônico; desenvolve-se no espírito como um fato pretérito, consumado, no qual os fatos se filiam e percorrem uma direção linear pela forma narrativa (p. 11-12). Quanto à ideia de tempo, Lima atesta: “Mesmo quando o verbo é empregado e a ação lançada no presente, ficamos ainda com aquela velha sensação do “Era uma vez” (LIMA, 1952, p. 12).

Também Lima define que a característica essencial do conto reside na brevidade: “um conto pode ser muito brilhante e comovente; pode ser horrível ou patético ou divertido ou belo ou profundamente sugestivo, tendo somente isto de essencial, que deverá levar de quinze a cinquenta minutos para ser lido em voz alta” – o que, entretanto, não deixa de ser extremamente simplista (p. 13). Defende Lima (1952) que o certo é que a caracterização desse gênero não se pode compreender em esquemas primários, envolvendo antes o seu conceito uma série de elementos de ordem literária que devem ser situados devidamente.

Em referências a Tchecov, Lima (1952) frisa que esse escritor domina o gênero, por uma emancipação de qualidades, por uma romântica distensão da história, valorizando o que deveria aparecer de forma rudimentar ou nebulosa. Reconhece que Tchecov desvendou ao escritor zonas de paisagem emocional; fez do subjetivismo norma e experiência fundamentais e impeliu a arte, obliquamente, caminho afora. Seu trabalho era um sistema de irritações aformoseadas: Tchecov secretava areia dentro da sua concha. Seu herói era o sub-homem; cristalizava a frustração, a inércia, a indisposição, o lazer, a aspiração fútil, a timidez ou a

pretensão astuciosa. Arrastava a involuntária vida do espírito para dentro da impassível luz da arte.

Na leitura que realizei em Bruner (1997), encontro subsídios que correspondem à proposta da atividade de leitura dos contos de Machado de Assis e Graciliano Ramos, a fim de que, a partir da contextualização a respeito do gênero conto, eu possa conduzir a interpretação das duas narrativas: *Conto de escola e leitura*, pelo viés dos fundamentos de sentido que confirmam o processo que leva o leitor a entender não apenas o que faz uma história, mas o que a mantém viva. Segundo Bruner:

Uma vez que caracterizamos um texto em termos de sua estrutura, seu contexto histórico, sua forma linguística, seu gênero, seus múltiplos níveis de significado e o resto, podemos ainda desejar descobrir como, e de que maneiras o texto afeta o leitor e, de fato, o que produz tais efeitos no leitor, como realmente ocorre. O que faz grandes histórias reverberarem com tal vivacidade em nossas mentes comumente mundanas? O que dá à excelente ficção o seu grande poder: o que no texto e o que no leitor? (BRUNER, 1997, p.4).

3.2 Interpretação: o “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos

A partir da possibilidade de interação texto-autor-obra, busco justificar a razão pela qual escolhi os contos de Machado de Assis e Graciliano Ramos como suporte à atividade de leitura e escrita nesta pesquisa. Primeiramente destaco que, no texto literário, a multiplicidade de identidades e realidades que são contadas propõe ao leitor possibilidades de outras existências, de outras verdades. Realidades ainda não vividas, não pensadas, não definitivas. Conforme Marisa Lajolo (2008): “os diferentes imaginários, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (p.106).

Essa constatação faço de forma especial nos contos de Machado de Assis e Graciliano Ramos, pelas quais os dois autores fazem da arte literária um exercício constante de autorreflexão textual e catalisadora. Também encontro na leitura e compreensão dos dois contos, uma possibilidade de quebra de paradigma escolar, diante das resistências à oferta desses textos aos alunos. Confirmando que se faz possível envolver o leitor nas interpretações de conflitos humanos vividos pelos

personagens das narrativas e vivenciados pelos leitores, considerando-se que, ao se reconhecer ou não no texto literário, ao concordar ou discordar e opor-se a ele, ao encontrar conforto ou perturbação nele, vive essas questões e se constitui, cada vez mais e de forma profunda, um ser humanizado. Quanto à possibilidade de participar dos pormenores da realidade narrada nos contos em estudo, nesta pesquisa, destaco considerações em Gai (1997), acerca da construção da narrativa machadiana:

Jamais podemos atribuir a Machado um julgamento ou uma opinião acabada a respeito de um caráter, uma ação, um fato histórico ou político, uma relação social ou amorosa; o autor prefere a ambiguidade e o inconcluso. [...] Se os pontos de vista pertencem aos seus diferentes narradores e estes, como seres ficcionais, podem ou não representar a voz do autor, todas as tentativas de interpretação que buscam comprovar uma tese de Machado em sua obra são possíveis, mas são apenas pontos de vista, do interpretante ou do próprio narrador. A utilização dos diversos pontos de vista é uma maneira de que se vale o escritor para instaurar o processo de investigação, que é minucioso e nuançado; é extenso também, resultando dele infinitas variações sobre os mesmos temas: a aparência, a mudança, a dúvida, a incerteza, o falso orgulho. Em última análise, porém, esse processo acaba por unificar os diferentes pontos de vista, pois a atitude investigatória do autor, embora encarnada em diferentes seres ficcionais, é sempre a de desvelar as aparências e mostrar e mostrar o abscôndito, aquilo que a sociedade instituída e os preconceitos não veem e não deixam ver (GAI, 1997, p. 149).

Em relação à concepção do processo que permeia a narrativa em Graciliano Ramos, aproprio-me dos estudos elaborados por Candido (1978):

A arte de Graciliano Ramos não revela apenas pensamentos e sentimentos do autor; ela liga experiências pessoais do autor às das almas sufocadas a que dá voz. Portanto, essa criação do autor como testemunha sobre a condição do homem e o mundo do homem, dá vida a personagens, que, no fundo, têm os mesmos sentimentos que o atordoam. E atordoam todos aqueles seres em cujas almas o escritor consegue penetrar por meio dos personagens (CANDIDO, 1978, p. 54).

Também busco conhecimento em referências teóricas em Eco (2003), segundo o qual, um texto bem interpretado é aquele no qual o leitor consiga efetuar no texto o maior número de leituras cruzadas e associativas entre o meio, espaço e tempo. Porém, é válido ressaltar que, mesmo o texto com amplas possibilidades de interpretações, é preciso ter cautela, pois a interpretação do texto literário não pode ser feita de maneira desarticulada e sem as mediações adequadas do professor. A partir dessa concepção teórica, passo a detalhar as ideias que, pelo percurso

narrativo, formalizaram a presença da condição humana, por meio de ações e reações dos personagens, na interpretação dos contos em estudo nesta pesquisa.

3.2.1 “Conto de escola”, de Machado de Assis

“Conto de escola”, de Machado de Assis, foi publicado pela primeira vez em 1884, na *Gazeta de Notícias* e, em 1896, em *Várias Histórias*. Na leitura do conto, o leitor acompanha duas histórias acontecendo simultaneamente. Uma delas é o relato da experiência escolar de um menino de 11 anos, a outra história revela a situação política do país, reportando-se à primeira metade do século XIX, ano de 1840, que marca o fim do período regencial no Brasil, período entre a renúncia de D. Pedro I e o golpe conservador que proclamou a maioria de D. Pedro II, em 1846.

Narrado em primeira pessoa, caracteriza-se conto memorialista - traço marcante da obra de Machado de Assis. Nessa narrativa, o aluno Pilar – personagem-narrador-, relembra um dia escolar, quando é flagrado pelo colega Curvelo, ao ensinar a lição de sintaxe a Raimundo, filho do professor Policarpo. O ensinamento acontece após acordo firmado pelo valor de uma moedinha de prata. Na sequência da confirmação, relativa ao pagamento recebido, o leitor acompanha a punição severa de doze bolos de palmatória sofrida por Pilar e Raimundo, no recurso do instrumento manuseado pelo enérgico professor.

Diversos temas podem ser interpretados na leitura do conto em estudo, dentre eles referências à infância pelo viés da liberdade em oposição aos deveres do mundo adulto, à ética, à corrupção, à delação, ao perfil de escola, de professor e de aluno no ensino tradicional, à perda da inocência, ao despertar da consciência crítica da criança, bem como à caracterização do aluno Pilar, transcrita pelo viés da ironia, característica que identifica a obra machadiana.

Identifica-se em “Conto de escola” a observação de Machado de Assis em respeito à configuração do universo infantil traçada na violência física e moral sofrida pela criança exposta à crueldade humana. A desproporcionalidade entre a falta cometida e a punição recebida pode ser identificada no início do conto quando Pilar relata as surras costumeiras recebidas do pai: “Na semana anterior tinha feito dois suetos e descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As surras de meu pai doíam por muito tempo” (ASSIS, 2008, p. 35).

Sendo a escola o ambiente do conto onde os acontecimentos ocorrem, entendo ser importante contextualizar o sistema educacional no ano de 1840, relativo às escolas primárias da Corte Imperial, no século XIX, bem como referenciar a conduta do professor e a reação do aluno no processo ensino-aprendizagem nesse período. A escola de Primeiras Letras é vista pelo narrador como uma instituição que não realizou os fins a que se propôs. Um aspecto marcante da escola brasileira, no século XIX, é o seu caráter rudimentar, compreendido em Machado, a partir da descrição do aspecto físico da escola: “um sobradinho de grade de pau” (p.35).

O início do conto formaliza a atmosfera educacional pela qual se constrói o enredo, no recurso da memória do narrador-personagem. Assim, Pilar manifesta-se indeciso naquela segunda-feira, do mês de maio, quanto ao lugar onde iria brincar: nos espaços livres no morro de S. Diogo ou no Campo de Sant Ana, que representavam a liberdade ao menino de 11 anos. Decide, com razão fundamentada no último castigo que recebera do pai, que “o melhor era a escola”, ainda que esse ambiente físico representasse o espaço fechado, de atmosfera tensa e vigiada pelo autoritarismo. Nesse lugar, declara Pilar com voz de partícipe de um confronto:

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (ASSIS, 2008, p. 37).

Considerando-se a referência temporal a que “Conto de escola” (2008) se refere, observa-se que a estrutura pedagógica subordinava-se ao ensino tradicional, na qual a participação do aluno condicionava-o a mero espectador, sem direito a formular questionamentos ao professor acerca de dúvidas pertinentes à lição do dia. O narrador-personagem descreve com riqueza de detalhes o rigor que se passava no ambiente escolar, no qual ao discente cabe a obrigação de acatar verdades fundamentadas em metodologias, mas nem por isso deixa de sonhar, de agir com rapidez de menino sadio, de fazer diabruras, de construir utopias de escapismo na busca de inserir o aspecto lúdico nos conteúdos formalizados na estrutura gramatical. Mostra a criança como um ser criativo, que não se deixa moldar pelo sistema.

Na lição de escrita, [...] acabava sempre antes de todos. [...] entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes das quais recorde a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa (ASSIS, 2008, p.37).

Decorrem, do texto, impressões de que os alunos aprendiam estudando individualmente, tendo o livro como única fonte de conhecimentos, sem a mediação do mestre Policarpo. Compreende-se que não há reflexão do conteúdo, mas apenas retenção de informações. Pillar, um dos mais adiantados da sala, permite ao leitor reconhecer que aprendera, no ambiente familiar, as habilidades de leitura e escrita. Assim, Pilar relata desinteresse pela escola e o desejo em brincar livremente pelos campos, morros e ruas do Rio de Janeiro. Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora e recapitulava o campo e o morro; pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano (ASSIS, 2008).

Em referência ao perfil do mestre, o comportamento revelado por Policarpo no Conto de escola, confirma-se consoante aos parâmetros do relacionamento professor – aluno, ditados em meados do século XIX. O discurso pedagógico restringia-se à função de um professor autoritário cuja imagem dominante era mantida pela detenção do poder e do saber. Alheio à aprendizagem do aluno e arraigado ao método de ensino da escola tradicional, o professor era a autoridade máxima, sendo que apenas ele expunha as suas concepções. Ao aluno cabia escutar e memorizar.

Assim, a única oportunidade de fala dada ao aluno seria para repetir o evento comunicado pelo professor ou àquele registrado no livro. Compreende-se que as aulas eram desprovidas de atrativo ao aluno, portanto, uma sequência de aulas sem qualquer aspecto inovador, cuja ordem quanto à conduta de respeito à entrada do mestre, era fator determinante ao conceito de organização para repetição de mais uma lição de escrita: “Os alunos que se conservaram em pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.” (ASSIS, 2008, p.36).

Marca-se a negligência de Policarpo em diferentes espaços de tempo da aula, sendo possível identificar na passagem: “Nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa” (ASSIS, 2008, p. 42). Nessas referências, quanto à atitude do professor, pode-se traçar a conduta de desinteresse

em relação ao ensino, que leva a crer que ele não tem apreço pela função que desempenha.

No estudo apresentado por Moreira (2006), compreendi que os jornais produzidos durante o Período Regencial tinham como objetivo principal discutir política. Ao contrário das ideias divulgadas pela mídia atual, que se define imparcial e fiel à exposição dos fatos, o jornalismo oitocentista era tendencioso no sentido de que tinha um posicionamento e lutava por sua defesa. Os redatores regenciais tinham o objetivo de convencer o leitor de que as falas que apresentavam eram as mais corretas. Os jornais eram agrupados segundo o posicionamento político de quem os editava e por isso tornavam-se verdadeiros campos de batalha, nos quais fervorosos debates eram travados.

A autoridade, várias vezes expressa no conto, é a forma mais representativa do comportamento austero, que obriga os alunos a uma condição passiva. Nessa época, a rigidez era uma característica da boa educação. O professor podia usar e abusar de sua autoridade, aplicando castigos físicos e impingindo humilhações. A pedagogia empregada era a da opressão e da repressão. Uma hipótese gerada pelo próprio narrador é a de que a veemência empregada sobre os castigos pelo mestre poderia ser resultado de sua concordância ou não com os fatos políticos lidos no jornal, bem como os alunos poderiam ser poupados do castigo, caso a informação no jornal viesse ao encontro da concepção partidária do mestre.

Machado aponta passagens no conto que colocam Pilar em uma encruzilhada de caminhos, construídos ora na emoção da inocência infantil, ora no veredito da conduta dos homens. A decisão na escolha, por vezes, parte do comando da voz da consciência e, em outro momento, deixa-se conduzir pelo imediatismo envolvente da emoção. Retomando a interpretação de escola, como ambiente fechado, autoritário, apresento agora um contraponto de sentido, ao relacionar a ideia de morro ou campo com o significado de palco de aventuras, criatividade e individualidade, no qual atitudes manifestadas pelo menino Pilar, somadas às ações de outros personagens, configuram o coletivo em harmonia. Isso posto, considerando-se que campo e morro são lugares onde o comportamento de cada menino não é vigiado pelo olhar da censura. Em oposição ao autoritarismo extrapolado pela força da mão na palmatória, na escola e na família, vê-se no campo e no morro a extrapolação da liberdade de mãos dadas na ação criativa, inteligente e inocente dos meninos.

O leitor identifica duas realidades na vivência de Pilar, marcadas em atitudes bem distintas, relacionadas ao comportamento ou sentimentos manifestados pelo menino, ora entre a convivência com os colegas de aula, ora com “os meninos vadios”. No mundo livre com os amigos, não havia sentido para a manifestação da vergonha, do medo e do orgulho, recorrências que Pilar revelava na escola. Por que vergonha se as artes que praticavam eram consoantes aos direitos a serem gozados pela fase pueril? Qual a razão de sentir medo se a liberdade de menino permitia que ele se concebesse um herói aventureiro? Teria valor, naquele espaço amigável e lúdico, o orgulho de Pilar em identificar-se “dos mais adiantados da sala”, se ele mesmo reconhecia nos outros meninos vadios - o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas a qualificação de “fina flor do bairro e do gênero humano?” (ASSIS, 2008, p.37). Acima dos outros, naquele lugar aberto entre os meninos não havia qualquer sentido para definições ou classificações físicas ou intelectuais. Portanto, no campo das travessuras, todos ocupavam o centro de uma mesma esfera.

Na indecisão de ir à escola ou brincar no campo ou no morro, Pilar conscientemente decide se dirigir ao ambiente escolar. Ocorre, nesse plano de indecisão, um tempo para pensar. Era uma obrigação a ser cumprida. Pilar era intimado pela família e pelo professor a não gazeir aula. Em oposição a esse momento, vemos a decisão do menino em acompanhar o batalhão de fuzileiros. Era uma participação necessária, movida pelo imediatismo, e o dia também era limpo como naquela manhã de maio. Os pés do menino eram intimados a bater ao som do rufo. Insere-se no grupo, inconsciente, cantando, talvez Rato na casaca. Desnecessário se fazia o agir consciente nesse evento que rufava emoções ao som do tambor.

Observa-se no conto que, além da representação da moeda como simbologia de objeto que provoca sedução aos olhos de Pilar, nas referências que aqui teço, entendo que um segundo elemento é apresentado na narrativa pela imagem do tambor, como simbologia da liberdade do menino de 11 anos, seguir sonhos e construir mundos. O tambor é a inquietação da alma que não quer se submeter às obrigações sociais que lhe são impostas, mesmo sabendo que elas são processos inerentes ao viver humano. O tambor simboliza a liberdade de Pilar, a ligação com a ingenuidade da infância, de um menino que foge às responsabilidades institucionalizadas, para buscar a liberdade fora dos muros da escola e manter a alma pura, livre de ressentimentos.

Posso também interpretar em “Conto de escola” o tema da ética, o qual Machado evidencia com base na observação do comportamento dos personagens e da natureza contraditória ao sentido de moral a que os atores da ação se submetem. Na narrativa em estudo, a corrupção toma forma a partir da oferta de uma moeda de prata, que Raimundo oferece a Pilar, em troca da aprendizagem de conteúdos de sintaxe. Para o filho do mestre tal proposta visa à resolução da lição que seria cobrada naquela aula, sendo que “não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai” (ASSIS, 2008, p.40), para Pilar, a posse da pratinha traduz a satisfação em sentir-se detentor de “tal moeda que me fez pular o sangue no coração”, e, contudo, a pratinha era bonita” (p. 39).

Sente-se provocado pelo colega. A moeda causava-lhe provocação e, ao mesmo tempo, a pratinha se destaca dentre os adjetivos que contrastavam àquele “cobre feio, grosso, azinhavrado” que alguma vez Pilar trazia no bolso. Machado de Assis revela, ironicamente, como a gramática, a normatização da língua materna era trabalhada na escola, não como forma de emancipação do sujeito, mas como punição, conforme evidencia o seguinte fragmento “(...) ele me daria a moeda, eu lhe explicaria uma ponta da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, estava com medo do pai (ASSIS, 2008, p. 27).

Pilar constrói a ideia de que o recebimento da moeda em troca de ensinamento só caracterizaria ato ilícito, se fosse flagrado pelos olhos do professor. “Não queria recebê-la e custava-me recusá-la”. [...] “Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia”? (ASSIS, 2008, p.40). Interpreto que a condição de receber a proposta de uma moeda em troca da lição ensinada aguça o interesse de Pilar. Como toda criança, também se vê interessado em desvendar ou fazer parte do que ainda não havia presenciado. É um evento novo que surpreende. Assim, há uma quebra de ações na rotineira aula que todos já conheciam. Para Pilar, “a troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá,” (p.40) causa surpresa. Para Raimundo, os termos da proposta davam-lhe segurança de um ensinamento eficiente por parte de Pilar. Raimundo acreditava que o pagamento oferecido provocaria em Pilar maior vontade em ensiná-lo.

Quanto à atitude do delator Curvelo, posso inferir, pela leitura da narrativa, revela intenção de agir em nome da ética, ignorando, na ação de denunciar os colegas Pilar e Raimundo, a consequência das palmatórias que ambos receberiam. O desejo de autopromoção aos olhos da autoridade da sala de aula estava acima de

qualquer outro interesse a Curvelo, afinal estava certo de que seria apoiado pelo professor, cuja postura era detentora de repressão, impregnada de autoridade. Policarpo aprova a delação feita por Curvelo, por defender a vigília que assegurava o cumprimento da disciplina enquanto páginas e páginas do jornal são lidas pelo mestre.

Embora atento aos deslizes da ética, Curvelo não garante conceito exemplar de conduta, pois apresenta antecedentes que o incriminavam, como se pode observar na passagem da narrativa: “Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.” (ASSIS, 2008, p.38). Compreende-se que o próprio delator não se assegurava imune a julgamentos de terceiros. Tampouco o professor Policarpo servia de exemplo de conduta ética, com base na postura desinteressada de mestre que diariamente revelava aos alunos. Não foi na escola, na prática dos conteúdos predominantemente gramaticais determinados pelo professor, que Pilar se reconheceu aprendiz de conhecimentos, mas por meio da oferta de Raimundo, que lhe mostrou o que é corrupção e, na atitude de Curvelo, que lhe apresentou o que é delação.

3.2.2 “Leitura”, de Graciliano Ramos

Para melhor contextualização da obra *Infância* (1945), registro que nela Graciliano Ramos elabora uma releitura de suas experiências de menino. A aprendizagem que o autor extrai dessa ação é enriquecida pelo conhecimento de mundo que o homem e o escritor adquiriram. A experiência do menino se torna tanto mais lúcida quanto mais é filtrada pela experiência e consciência do adulto. No apoio de estudos realizados sobre o percurso percorrido por Graciliano Ramos na formação de leitor construindo-se escritor, considero relevante destacar depoimento do próprio escritor respondendo a Homero Senna, quanto à consideração de que a ficção na obra *Infância* corresponde à vida do escritor Graciliano Ramos. Reproduzo, neste trabalho, a entrevista¹ que Senna realiza com o escritor:

¹ JORNAL OPÇÃO. *A última entrevista de Graciliano Ramos*. Edição 1944 de 7 a 13 de outubro de 2012, Textos Clássicos. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos>>. Acesso em: 25. Out. 2016.

- Principio por pedir a Graciliano Ramos que me diga alguma coisa sobre os começos de sua vida, no interior de Alagoas, na cidade de Quebrangulo (não Quebrângulo, como geralmente se diz) onde nasceu.
- Mas isso tudo está contado em *Infância*... Valeria a pena repetir?

E como eu disse que sim, resumiu:

- De minha cidade natal não guardo a menor lembrança, saí de lá com um ano. Criei-me em Buíque, zona de indústria pastoril, no interior de Pernambuco, para onde, a conselho de minha avó, meu pai se transferiu com a família. Em Buíque morei alguns anos e muitos fatos desse tempo estão contados no meu livro de memórias.

Em *Infância*, (1945) o narrador-personagem retrata memórias, restabelecendo fatos e direcionando referências a pessoas que fizeram parte da infância do menino Graciliano, em período aproximado dos dois aos doze anos, em ocorrências de tempo em que descreve episódios pelos quais a apropriação da leitura se caracteriza como experiência de formação humana. As memórias de *Infância* são uma retomada do autor ao passado, com elementos subjetivos do presente. O autor reconstruiu valores, desejos, medos e outros aspectos de sua infância, em reflexões constantes sobre si, o homem e o mundo, marcando a experiência do cidadão e artista.

A obra, composta de 39 contos, mostra que, até o texto denominado “Leitura”, não há articulação do enredo, sendo que cada episódio ganha forma de conto, em condição independente dos anteriores e posteriores, embora sujeito à ordem cronológica, correspondentes à vida do autor. A partir do décimo quinto capítulo, a estrutura do texto se modifica: há uma organização dos capítulos em sequência, o discurso atende a uma ordem lógica, há uma relação de causa e efeito. Os fatos narrados agora são relacionados, e quanto mais domínio o menino tem da linguagem, mais a narrativa ganha sentido, e os episódios estão mais interligados. Todos os capítulos de *Infância* são memórias que tomaram forma e caráter literário, alicerçados em profunda sensibilidade na percepção dos fatos.

Segundo Moraes (1992), alguns acontecimentos ou fatos históricos marcaram o Brasil da época do nascimento de Graciliano Ramos: a Abolição da escravatura (1888), a Proclamação da República (1889), a expulsão da Família Real de fronteiras territoriais, a censura da imprensa e a existência de um tribunal de exceção para julgar quem atentasse contra a segurança do Estado. Tais acontecimentos são, de maneira sucinta, a denominação para momentos

transitórios, problemas sociopolíticos, inovações culturais e de uma participação popular nas decisões políticas, além das disputas sociais e acentuadas incertezas quanto ao futuro no país.

Essas configurações de período histórico, social e político retratam o ambiente pelo qual os personagens tecem comportamentos, sentimentos e ideais no percurso da narrativa. Trata-se da passagem do século XIX ao XX, no interior de Alagoas e de Pernambuco. Graciliano Ramos nasce em Quebrangulo (Alagoas), em 1892 e, no período da infância, muda-se sucessivamente para Buíque (Pernambuco), Viçosa (Alagoas), Maceió e retorna à Viçosa. Essa trajetória da família, fugindo da seca, em meio a um contexto socioeconômico em mudança - a passagem de uma economia essencialmente agrária baseada no cultivo da cana de açúcar a uma economia sustentada na ascensão do café, na pequena indústria e no comércio, que começavam a se impor nas cidades – configura-se pano de fundo por onde se desenrolam as memórias do escritor.

Esse período, no qual a obra se insere, contextualiza a formação do autor e o processo da experiência com a leitura, percorrendo o caminho da escrita, culminando na formação de um grande romancista. Graciliano corrobora para que eu o compreenda como um contestador da realidade histórica de seu tempo, por meio de personagens que se formalizam nos temas da obra. Nessa narrativa, a princípio, o menino é um ser marginalizado, só a partir do contato com a leitura e quando toma gosto por ela, passa a construir-se socialmente, estabelecendo conceitos sobre si e seu meio, afirmando-se e libertando-se do medo e da repressão. No momento em que descobre o mundo dos textos escritos e sente prazer em desvendar seus mistérios, vai se projetando e se inserindo no meio social, tornando-se melhor conhecedor e livre das agruras a que a ausência da linguagem lhe submetia, torna-se crítico e criativo. Graciliano Ramos utilizou a literatura para se constituir cidadão e artista e, nesse processo de ação crítica e questionadora, avança muito além do interior alagoano, abrangendo dimensões socioculturais, econômicas e políticas de seu tempo.

Na obra *Infância*, de Graciliano Ramos, posso reconhecer a construção de um percurso literário que se apresenta ao leitor numa mescla de gêneros, tais como depoimentos, confissões, narração de acontecimentos e lembranças. Neste trabalho, considero *Infância* uma leitura ficcional que interage com os traços de memória do escritor Graciliano Ramos. O texto selecionado a esta interpretação

apresenta o capítulo denominado “Leitura”, (RAMOS, 2015, p.109-114), a partir do qual o menino Graciliano começa a desvendar o mundo dos textos escritos, a princípio com muita dificuldade. Dentre possíveis temas oferecidos à interpretação do leitor, nessa narrativa, destaco o processo da apropriação das primeiras letras, o comportamento autoritário e agressivo dos pais, a falta de diálogo, o despreparo intelectual do professor, o ensino de alfabetização desarticulado de sentido, a curiosidade característica do mundo infantil e a produção de sentido pela descoberta da leitura.

O contato com as primeiras letras o narrador-personagem define como “ideia infeliz de abrir um desses folhetos de papel ordinário”, (RAMOS, 2015, p.109). Isso, em oposição à manifestação eufórica do pai, que dava às páginas amarelas dos cadernos a caracterização de “maravilhas”. Os primeiros materiais de leitura configuravam faixas, borrões, sem qualquer possibilidade de construção de significado e foram apresentados ao menino pelo pai, na condição de alfabetizador informal. A criança desconhecia o código escrito e faltavam-lhe os processos de mediação necessários à aprendizagem.

Esses primeiros contatos são evocados como tendo ocorrido por meio de páginas amarelas, provavelmente devido ao processo de desgaste do papel com o tempo, folhas de qualidade ordinária, mal impressas, consideradas antipáticas, as quais não logravam despertar a curiosidade de menino. A dificuldade de leitura não se restringia à incompreensão da relação letra-fonema-significado. Para além desse aspecto de ordem cognitiva, o objeto manipulável causava-lhe repugnância, enjoo. Para complicar, as palavras decodificadas surgiam como alimento ruim para ser deglutido e os sons, pouco claros, soavam como carro arrastado. Os aspectos nomeados, além de reiterarem a dificuldade em relação à leitura, acabam conferindo dimensão concreta e sensorial à atividade empreendida, representada como fonte de insatisfação.

Nas referências dirigidas ao padre João Inácio e ao advogado Bento Américo, o pai revelava ao menino dois exemplos de condutas intelectuais, fomentadas nos ensinamentos pela ação da leitura, que ambos se submeteram a partir das cartilhas. Tenta persuadir o filho a participar da descoberta dos enigmas que a simbologia das letras abrigava. Larga a segunda interrogação: “Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?” (RAMOS, 2015, p.110).

Convém destacar, nessa passagem do texto, uma possível interpretação quanto ao papel da adivinhação pertinente ao contexto lúdico, por meio do qual a ação de operações formais se faz latente em crianças na faixa etária correspondente à do menino Graciliano. O pai desafia o filho a executar a habilidade mental e a imaginação, por meio de uma reação que agrada, entretém, entusiasma, ensina deleitando. Confirma-se em Vigotsky (1989), que a ação lúdica proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, formulando estratégias no direcionamento a ser tomado em determinada situação e estimulando a capacidade de discernimento. Segundo o mesmo autor, a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme. Por meio do brinquedo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança.

A indagação soa como uma afronta ao menino, que a considera uma expressão pela voz do Tentador, disfarçando-se naquela manhã funesta em intenção humanizadora. Observa-se que o narrador identifica mudança de comportamento por parte do pai, que se desprende do caráter autoritário e costumeiro com que se dirigia ao filho, e concede-lhe o direito de escolha no envolvimento da leitura das letras. Liberdade de escolha e direito, palavras até aquele momento desprovidas de existência no mundo daquele menino. Pela primeira vez o narrador-personagem depara-se com a presença do diálogo, em situação que lhe dava o direito de resposta. Nessa compreensão, pode-se identificar uma proposta de leitura, como evento mediado pela manifestação de liberdade de pensamentos.

Outra característica peculiar à faixa etária do narrador-personagem corresponde à inocência com que fundamenta a razão quanto ao desinteresse em tornar-se um sujeito sabido a exemplo do padre José Inácio e o advogado Bento Américo: o primeiro lhe trazia a sensação de medo; o segundo não lhe provocava qualquer curiosidade. Compreende-se que o ambiente autoritário não se reservava apenas ao meio familiar, mas se amplia ao contexto da igreja, visto que o menino identificava o temor na figura do padre, talvez a punição diante do parecer de alguma arte pueril praticada, mas que pelo julgamento do pregador da fé cristã, a ação fosse merecedora de castigo.

Em recorrentes passagens da narrativa, descrevem-se algumas condições por meio das quais o processo ensino-aprendizagem era imposto ao narrador. Identificamos no conto “Leitura”, o improvisado quanto ao local onde os ensinamentos das letras aconteciam, sendo o armazém, lugar no qual era gerada a sobrevivência da família. Nota-se, ainda, que o lugar de ler não se distingue do lugar de comprar e vender — o armazém do pai — numa significativa aproximação entre livros e mercadoria, leitura e sobrevivência, considerando-se que os livros consultados são os dicionários que ali estavam como mercadoria sem valor, e o espaço de leitura é o mesmo de onde se tira o sustento da família. O menino, naquele primeiro contato com a leitura, “achava-se empoleirado no balcão”.

O objeto de leitura encontra-se no espaço do mercado e na condição de mercadoria. Compara-se o menino à condição de freguês que é provocado a consumir o que o papel ordinário apresentava, ao qual o pai procura atribuir valor e utilidade. Alia-se a leitura, ou o ensino da leitura, à luta (arma) pela sobrevivência.

A partir do primeiro contato do menino com a cartilha, no armazém, em meio aos secos e molhados —iniciou-se a escravidão imposta arditamente pelos pais: o aprendizado da leitura. A criança se vê subtraída das estampas das peças de chita com as quais se divertia mais que com aquela carta sobre os joelhos. Sentia-se condenada a uma tarefa odiosa. O pai, que não tinha vocação para o ensino, tornou um desastre o contato com a cartilha da prateleira. O menino emudecia diante dele, o pai, e a cada silêncio surgia uma ameaça feita com um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. Assim detalha o narrador:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. [...]. Uma vez por dia um grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. [...] Livrava-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, as retomava depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos (RAMOS, 2015, p.111-112).

A leitura soletrada e mecânica do alfabeto é realizada em folhas, evidência da fragmentação do livro. A fragmentação, antes um canto incompreensível, um gemer solitário, uma falta de palavras e sentido, tem outra conotação. São textos sem enredo, sem articulação, por isso deles não se pode lembrar senão da experiência de conhecer sílabas, as letras somadas sucessivamente sem aparente valor

semântico. A cena remete-nos à precariedade da existência humana. A língua é apenas construção sonora das sílabas fundamentais, quase gutural, noção expressa o sentido dos verbos “esgoelar” e “gemer”, que definem a leitura em grupo (o esgoelar dos meninos na escola primária da roça) e individual (o gemer da moça Mocinha, irmã mais velha do menino, na soletração das letras).

O que se observa, também, é a ligação da leitura com a monotonia e a repetição concretizadas pela toada única, em uníssono, das crianças. Esses gestos de leitor apresentam-nos a leitura como acontecimento marcado pela carência: a falta de palavras e o vazio de sentido. Pode-se dizer que as cenas de leitura aqui trazidas como exemplo materializam os seguintes gestos de leitor: fragmentar, cantar, gemer, trabalhar, consultar, decifrar. Na ação da leitura, pela decodificação de sinais gráficos, cujo significado o menino associa ao sentido da ação verbal, observa-se o limite da habilidade por ele manifestada.

O pai desiste de instruir o menino, abandona o propósito de torná-lo um sujeito sabido como o padre João Inácio ou o advogado Bento Américo. O pai “revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me” (p.114). Interpreta-se a condição manifestada pelo pai em relacionar o método de ensino das letras alicerçado na metodologia do medo, desconsiderando etapas de aprendizagem, espaço adequado ao estudo e figurado em evento literário desprovido de sentido, diálogo e emoção. Em condição adversa, atenta-se à compreensão que o menino desfruta nas histórias de Trancoso. “Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato” (RAMOS, 2015, p. 67).

O menino passa a ser guiado na leitura pela irmã, Mocinha, e, embora realize a repetição das letras, gaguejando sílabas pelo período de um mês “consegua mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta– Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém” (RAMOS, 2015, p.114). O narrador-personagem denota convicção de que aquelas “sentenças graves, arrevesadas” conduziam um enredo artificioso do pai com a intenção de certificar-lhe “a excelência do papel impresso” (RAMOS, 2015, p.114). No questionamento que o menino faz a Mocinha acerca de quem é Terteão, recebe resposta pela qual Mocinha mostra-se com dificuldade de interagir com o sentido que o texto apresenta. O menino, ao suspeitar que Terteão era um homem, talvez relacionasse a nomenclatura a um ser humano, cuja conduta autoritária fosse semelhante à do pai, visando provocá-lo com mensagens tão reflexivas.

Interessante considerar nessa passagem, o despertar para o questionamento por parte do menino.

Confiro que, no aprendizado com a palavra, o menino passa de um estágio em que a linguagem não se fazia diálogo e chega ao envolvimento do sentido expresso pela união das letras. Questiona em busca de respostas, movido pela curiosidade. Entretanto, o desconhecimento de Mocinha gera tristeza no menino, que passa a desacreditar nos louvores que o pai atribuíra à leitura, ou seja, o saber padronizado às pessoas que eram familiarizadas com a descoberta e decifração daqueles códigos gráficos, formadores de sentenças.

4 DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

"Evidentemente, Machado e todos os escritores serão sempre os principais responsáveis pelo que escreveram. Autoria dá autoridade, mas exige também a contrapartida, a prestação de contas."

(Gabriel Parissé)

Neste capítulo, descrevo a experiência de leitura realizada com cinco alunos, idade entre 18 e 20 anos, candidatos a concursos em nível de ensino médio – Escola de Sargento das Armas e Enem, em cujas provas se registra a exigência de produção textual. Após a reflexão teórica sobre a leitura, a interpretação e o letramento por mim realizados e tendo analisado e compreendido os contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos, propus-me a partilhar com os alunos que buscam preparar-se para concurso, sob minha orientação em aulas particulares, a experiência de ler, compreender e reescrever ou produzir um novo texto, a partir das ideias e temas enunciados pelos textos ficcionais.

4.1 Premissas metodológicas

O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma:

Propus ao grupo de alunos uma leitura do “Conto de Escola”, de Machado de Assis, tendo como local a Praça XV de novembro em São Borja e, do conto “Leitura”, de Graciliano Ramos, um encontro à beira do rio Uruguai, denominado Cais do Porto, identificado como área de lazer nessa cidade, tendo os lugares sugeridos total aprovação do grupo. Justifico a escolha desses espaços físicos pela preocupação que tive em apresentar textos literários, cujos autores os alunos já haviam a mim mencionado considerável dificuldade em compreender a escrita, quando em aulas de literatura, a professora lhes apresentou. Considerei que, em ambientes agradáveis da natureza, o prazer que a leitura literária oferece estaria assegurado. Nos dois locais – na praça central e no cais do porto, realizei com os alunos apenas leituras condicionadas a comentários gerais da narrativa.

O encontro seguinte ocorreu em ambiente de sala de aula específico, organizado para atendimento de aulas particulares em preparação a concursos, no qual procedi a uma nova leitura dos contos, um em cada contato com o grupo, com a intenção de aprofundar os temas tratados no percurso das narrativas. Assim, construí com os alunos leituras-interpretação compartilhadas ou coparticipativas. Nesses contatos com os alunos, foram elencados os seguintes temas:

Em relação ao “Conto de escola”, de Machado de Assis: Ética, corrupção, delação, perfil da escola, do professor e do aluno no ensino tradicional, a perda da inocência, contexto da infância pelo desfrute da liberdade.

Em relação ao conto “Leitura”, de Graciliano Ramos: O processo de apropriação das primeiras letras, o comportamento autoritário e agressivo dos pais, a falta de diálogo, o despreparo intelectual do professor, o ensino da alfabetização desarticulado de sentido, a curiosidade característica do mundo infantil, a produção de sentido pela descoberta da leitura.

Após as discussões sobre os temas e suas implicações na atualidade, contemplando os diferentes pontos de vista dos alunos, propus a escrita de um novo texto, o qual deveria fazer inferência a posicionamento individual a respeito das ideias tratadas nos textos literários, bem como quanto aos pontos de vista dos narradores. Não foi determinada a exigência de nenhum tipo de texto. A intenção era de que, simplesmente, os alunos escrevessem, organizando as ideias que foram por eles anotadas durante o processo de interpretação dos contos. Após escreverem o texto e antes de procederem à entrega, os alunos leram para o grupo as produções. Nesse momento, novas discussões surgiram, ampliando a interpretação. Depois disso, sem serem modificados, os textos me foram entregues, sendo que os autores escolheram as letras A,E,I,O e U para se identificar. Encontram-se, em anexo, neste trabalho.

Para a análise das produções dos alunos, elenquei como aspectos condutores da minha observação os seguintes pressupostos:

- a) Se os alunos mostram nos textos produzidos que conseguiram compreender os textos literários;
- b) Se, nos textos produzidos, os alunos construíram sentido para si e para o mundo, a partir do processo de interpretação;
- c) Se a interpretação dos contos conduziu os alunos à reflexão e ampliação de horizontes.

4.2 Análise dos resultados

Após a leitura e interpretação dos contos, os alunos produziram um texto para cada conto, reunindo mais de um tema na mesma escrita. As temáticas trabalhadas no “Conto de escola”, de Machado de Assis foram: ética, corrupção, delação, perfil da escola, do professor e do aluno, o castigo imposto à criança, perda da inocência, o valor da brincadeira e imaginação na infância. No conto “Leitura”, de Graciliano Ramos, os temas mencionados na interpretação nomearam o ensino-aprendizagem das primeiras letras, o comportamento autoritário dos pais, a falta de diálogo, o despreparo intelectual do professor, a curiosidade infantil e a produção de sentido pela apropriação da leitura. Os textos produzidos apresentam caráter interpretativo e subjetivo. Não podem ser classificados como textos argumentativos, ainda que neles sejam empregadas estratégias de argumentação.

Seguindo os três pressupostos metodológicos adotados para análise de resultados desta atividade, busco identificar, na produção textual dos alunos, a partir da leitura e interpretação dos dois contos, tendo, inicialmente, a observação em foco, sob a primeira condição:

a) - Se os alunos mostram nos textos produzidos que conseguiram compreender os textos literários.

Na leitura dos textos produzidos pelos alunos, identifico que os mesmos temas enfocados na interpretação do “Conto de escola”, de Machado de Assis, e “Leitura”, de Graciliano Ramos, também dão sustentabilidade à nova escrita. Assim, esse passo seguinte à leitura e interpretação, em que atuei como mediadora, dá suporte à análise que elaboro quanto ao sentido que se estabelece entre as ideias dos dois contistas e a percepção dos alunos nas ocorrências temáticas. Identifico, nos textos, a confirmação de que reconhecem o tema apresentado ao confirmarem passagens dos contos, como exemplificação de situações a que o contista se refere.

A partir das referências aos temas: ética, corrupção e delação, que foram identificados na interpretação do “Conto de escola”, de Machado de Assis, transcrevo as considerações registradas nas produções textuais dos alunos, por meio das quais passo a analisar os pressupostos que sustentam a proposta de escrita de uma nova escrita. No texto:

“Aquele acontecimento, na sala de aula, provocou-me a compreender que há um conjunto de sentimentos ou intenções que envolvem um ato de corrupção. Cada um dos envolvidos nessa ação abriga em si uma justificativa. Pilar, encantado pela moeda sentiu-se provocado. Orgulhoso, porque recebera uma proposta monetária em troca do reconhecido saber em comparação ao dos colegas. Raimundo, no desespero do medo, buscava o saber. Curvelo, ‘levado do diabo’ [...] chance de ser visto pelos colegas como alguém útil. O Delator. Assim, maiúsculo”. (aluno O).

Observo que o leitor - agora escritor - busca assegurar fidelidade ao tema, ou seja, alia-se às concepções do autor, ao identificar o assunto por meio da análise elaborada em relação ao comportamento de cada personagem. Assim, o autor do texto produzido, pela subjetividade, fixa-se na condição real e individual dos integrantes daquela sala de aula, para estabelecer pontos de vista quanto a possíveis razões que fundamentam o procedimento tomado pelo professor Policarpo e seus alunos. Nessa escrita, o novo autor, movido pelas expectativas que o enredo provoca, desvia os sentimentos de um efeito para orientá-lo em direção a outro. Leio em Jouve (2002) que o papel das emoções no ato da leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena.

Compreendo que os alunos, ainda que elaborem pontos de vista, a partir de reflexões provocadas pelo percurso interpretativo, a exemplo de Machado de Assis, não condenam, nem defendem qualquer atitude manifestada pelo personagem. Portanto, não estabelecem um parecer fixo acerca de qualquer procedimento. Essa observação pode ser conferida nos textos a seguir:

“A leitura de ‘Conto de escola’, de Machado de Assis, provocou-me um questionamento sobre a razão que levou Curvelo a delatar os colegas Pilar e Raimundo. Poderia ser inveja ou ciúme. Pilar era um menino muito inteligente; Raimundo de inteligência tarda; Curvelo era “levado do diabo”. Elaborei um pensar mais profundo nas referências do conto ao personagem Curvelo e desconfiei que ele também pudesse ser inteligente. Entretanto, o professor Policarpo não criava oportunidade para que os alunos se manifestassem. [...] Também a condição de ser mais velho e revelar comportamento negativo causava temor aos demais colegas. Penso que, Curvelo, ao presenciar Pilar, “um dos mais adiantados da sala”, agir como salvador na insipiência de Raimundo, recorre à delação, porque era ciente da reação de Policarpo.” (aluno U).

Posso também identificar, nesta nova produção, que o autor reconhece a existência de uma ação corrupta, mas se desvia de qualquer atribuição de conceito a Pilar, ao estabelecer a característica humilde do aluno. Assim, se manifesta o aluno (I):

“O aceite dado à proposta oferecida, mesmo que dessa ação resultasse doloroso castigo, traduziria o prazer em ser dono de um bem que, de outra maneira, possivelmente, não chegaria ao humilde menino Pilar.” (aluno I).

Neste outro texto, o autor também identifica o tema corrupção, entretanto se envolve de tal forma na construção da narrativa machadiana, tendo, então, a convicção que assegurava a inocência dos dois meninos, transformada em desconfiança de que se deixar corromper é inerente ao ser humano.

“Li e reli esse conto e não consegui definir meu ponto de vista em relação à atitude de Pilar e Raimundo. Ora tenho certeza de que foi um ato inocente, tanto para Pilar como para Raimundo. Ora desconfio que Machado insinue ao leitor que a corrupção nasce no menino e se enraíza no homem.” (aluno A).

Outro tema tratado na interpretação dos contos faz referência ao sistema educacional, em especial ao perfil da escola, do professor e do aluno. Observo, nos fragmentos dos textos produzidos, que os alunos relacionam o ano de 1840 - data em que Machado de Assis registra a oferta de uma moeda do tempo do Rei, em troca de uma lição de sintaxe, em uma precária sala de aula, ao período histórico, político e social da referida época. Analiso tais considerações nos textos a seguir:

“As atitudes rudes como eram tratados os alunos não me causaram tanta surpresa, porque, em outras leituras, tive conhecimento de que a palmatória fazia parte dos recursos educativos daquela época.” (aluno E);
 “A interpretação do ‘Conto de escola’ me fez pensar a existência de um mesmo aluno sob duas realidades bem distintas: no primeiro contexto, vejo o menino Pilar, aluno inteligente, frequentador de uma escola em precárias condições, cujo material pedagógico era apenas a cartilha, tendo um professor interessado apenas na disciplina dos alunos e na leitura do jornal. Em outro contexto, vejo o menino Pilar, matriculado em escola bem estruturada, professores qualificados, aulas com propostas criativas de leitura e escrita, enfim, uma escola inserida no mundo da informação imediata.” (aluno U).

Nesse texto, o aluno (U) elabora pensamentos que posicionam Pilar, primeiramente, sob a realidade apresentada por Machado de Assis no “Conto de escola”. Nesse plano da realidade narrativa, o contista confere ao leitor, por meio de passagens bem elaboradas, a materialização da condição inteligente de Pilar. Também oficializa o aspecto físico da escola, a falta de opções no material didático e estampa o foco de interesse do professor Policarpo, cujos olhos se fixam nos registros políticos trazidos pelo jornal. Diante dessa exposição de fatos, o aluno (U),

subjetivamente, transporta Pilar a outra realidade escolar, na qual o saber do menino encontrará subsídios para se expandir. Posso inferir o conceito de valor que o autor desse texto atribui ao aluno Pilar, ao considerar que a capacidade intelectual que nele se confere não encontra aplicabilidade ou sentido em sistema escolar desestruturado.

Ainda em relação à compreensão que os alunos estabelecem na escrita de um novo texto, a partir da interpretação realizada no conto “Leitura”, de Graciliano Ramos, reconheço a contextualização da narrativa em registros temáticos que contemplam o processo doloroso de alfabetização, pelo qual passou o menino Graciliano. Também há textos que contemplam outros temas discutidos durante o percurso interpretativo, dentre eles: a falta de diálogo entre o menino Graciliano e os pais, o método de ensino desarticulado de sentido e a imaginação da criança construindo saberes. Esses aspectos podem ser observados nos fragmentos abaixo:

“Na leitura acompanhada pela interpretação, enxerguei aquele mundo triste do menino Graciliano, no cruel tratamento que recebia para aprender a ler. O pai, um pseudo-professor. Mocinha, uma ensinante limitada.” (aluno O);

“Com base na leitura do Conto ‘Leitura’, [...] o menino Graciliano não tem direito de se manifestar, de expressar opiniões, vontades. Seria punido severamente se assim agisse. Esse comportamento dos pais se justifica pelo sistema da época que educava pelo medo.” (aluno U);

“O menino Graciliano ficou surpreso quando o pai perguntou-lhe se não ele não desejava inteirar-se daquelas maravilhas, tornar-se um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Essa liberdade era contrária ao tratamento que o menino recebia do pai. O diálogo era ausente e a proposta humanizada por parte do pai se justificava em causar desconfiança no menino.” (aluno A);

“[...] amordaçado menino Graciliano. Coitado! Do pai recebia apenas o dever de responder pela voz trêmula da subordinação.” (aluno E).

Em relação ao primeiro pressuposto para a análise dos textos produzidos pelos alunos, isto é, “se eles mostram que compreenderam/ interpretaram os textos ficcionais”, concluo que, tendo em vista as alusões e reflexões por eles propostas em seus próprios textos, as quais aqui explicitarei, eles denotam uma compreensão bastante satisfatória dos textos ficcionais; inclusive conseguiram realizar várias atualizações de sentido, o que só seria possível se de fato tivessem compreendido as ideias presentes nos textos.

O segundo pressuposto, que tomo como suporte no procedimento para análise dos textos construídos pelos alunos, permite-me reconhecer a possibilidade de que o processo interpretativo dos contos possa produzir efeito de sentido nos

leitores e, assim, em movimento reflexivo, reportem-se, nessa nova escrita, às situações expostas pelas personagens das narrativas, tomando a realidade por elas revelada no transcurso narrativo, como possíveis acontecimentos da própria vida. Minha atenção, nessas leituras, busca identificar:

b) se, nos textos produzidos, os alunos construíram sentido para si e para o mundo, a partir do processo de interpretação:

“Acredito que nunca me esquecerei destes dois contos: ‘Conto de escola’ e ‘Leitura’. As duas histórias, bem empolgado, contei a meus pais e a amigos. Acrescento ideias, aprovo umas, contrário outras. E eles também dão palpite. Nunca eu havia feito isso com leitura.” (aluno I);

“A aula se repetia: resumo do texto, produção de texto e vice-versa, conjugação de verbos. Aquela ladainha: eu, tu, ele, (ela não era citada) nós, vós, eles (elas também não eram citadas). Ao estilo de Policarpo, minha professora não se mostrava criativa à minha aprendizagem.” (aluno A);

“Quando aos cinco anos aprendi a ler, não entendia por que meus pais e avós ficaram tão felizes. Sempre comentavam com os amigos; ele já lê direitinho, sabe todas as letras; anda pelas ruas lendo as propagandas e tudo que vê. Eles estavam comemorando a minha entrada no mundo da interpretação das mensagens.” (aluno I);

“Fiquei a pensar a razão por que o professor era mais exigente em relação a Raimundo do que com os outros meninos. Cheguei à conclusão de que, naqueles tempos, filho de professor deveria ser o mais adiantado, servir de exemplo, se não comprometeria a imagem do professor e como pai também, já que boas atitudes, naquela época, viam de casa. Tive colegas, filhos de meus professores, que, muitas vezes, eram os mais bagunceiros e os mais atrasados da turma. E, não parecia que ficava comprometida a imagem dos meus professores.” (aluno E);

“O menino Graciliano não tem direito de se manifestar, de expressar opiniões, vontades. Seria punido severamente se assim agisse. Esse comportamento dos pais se justifica pelo sistema da época que educava pelo medo. Estamos em 2016, tempo de tantas liberdades, na família e na escola. Nesses dois contextos sociais, também observo, diariamente, a falta de diálogo. Na escola, finda o ano letivo e o professor, muitas vezes, nem memorizou o nome do aluno. Também ignora de onde ele veio, ou aonde ele pretende ir. Se ele está gostando da aula, ou se está aprendendo. Na família de amigos, observo que, embora esteja reunida na mesma sala, a conversa é com participantes do mundo virtual.” (aluno U);

“Este conto informa uma realidade muito diferente do que acontece no mundo atual, quando o assunto é a falta de diálogo. As crianças, deste mundo moderno, não só dialogam com os pais, como também impõem atendimento das vontades, principalmente quando o assunto é roupa ou companhia de amigos. A mídia mostra isso muito bem, ou muito mal, depende do parecer de cada um.” (aluno O).

Observo que os alunos apontaram especialmente para a possibilidade de a literatura fazer sentido para a reflexão sobre as suas próprias vidas. Na análise que elaboro acerca das circunstâncias de sentido identificadas na produção de textos dos alunos, faço referência ao terceiro pressuposto, no qual me amparo visando

conferir: c) se a interpretação dos contos conduziu os alunos à reflexão e ampliação de horizontes.

Observo, na leitura dos textos produzidos que, embora não houvesse comentado a presença do tema ironia no “Conto de escola”, de Machado de Assis, ou sequer ter mencionado essa destacada característica na obra machadiana, no processo de interpretação dos contos que realizei com o grupo, alguns alunos identificaram esse recurso comunicativo expresso pelo autor. Posso identificar, em passagens de alguns textos produzidos, tanto o apontamento da ironia, como recurso comunicativo que os alunos identificam pelo posicionamento de Machado na apresentação da situação ocorrida na narrativa, quanto pela voz do próprio autor do novo texto, em que, inserindo-se como personagem do texto, busca produzir efeito de sentido ao leitor, acerca da realidade quanto aos critérios adotados na avaliação, na escola onde foi estudante.

“É irônico o argumento pelo qual Pilar tenta se inocentar em explicações, buscando razões para que, se pegasse a moeda, não sentisse culpa por estar fazendo algo errôneo.” (aluno E);
 Policarpo, ferrenho político partidário, usava o lenço vermelho, embora
 “Machado relate que ‘Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto.’” (aluno A);
 “Aqueles exercícios que, desanimado, eu copiava, o aluno Pilar compreenderia rapidamente, considerando-se o conceito que Machado atribuía ao menino sem virtudes: ‘custa-me dizer que eu era um dos mais inteligentes da sala.’” (aluno O);
 “As notas que eu alcançava, principalmente em Literatura Brasileira, eram baixíssimas, mas, misteriosamente, elas evoluíam no transcurso para o registro formal no Boletim de Desempenho do Aluno.” (aluno I);
 “O ensino médio, concluí arrastado, desanimado. Aulas de português e de literatura? Criei aversão! Sempre minhas notas, nessas disciplinas, foram altas. Como? Mistério!” (aluno I).

Outro tema que reconheço nos textos produzidos, faz considerações ao papel da memória dos autores ficcionais, bem como ao caráter memorialista dos alunos, recurso pelo qual apresentam atitudes que se assemelham a situações vivenciadas pelos personagens dos contos de Machado de Assis e Graciliano Ramos. Eventos pretéritos, marcados nas obras dos dois autores, provocam um compartilhar de sentimentos entre os dois contistas experientes e os cinco incipientes narradores.

“Talvez pela desvalorização da leitura nas aulas de literatura, no percurso do ensino médio, ter de ler Machado de Assis ou Graciliano Ramos era castigo de criança, imposta a menino criado. Mas, assim, nesses dois contos selecionados, leio Machado e Graciliano se apresentando ao leitor e, inteligentes, escolheram a fase da vida que mais encanta e prende a atenção do leitor: a infância – os castigos, o decifrar das letras, as

travessuras, os amigos de verdade. Tudo o que pode ser comum a qualquer menino. Os dois autores escrevem memórias e provocam memórias nos leitores.” (aluno E);

“No tema envolvendo o ambiente escolar, dentre muitos pontos possíveis de discussão, sinto-me mais seguro para falar da semelhança entre o estilo de ensinar do professor Policarpo e o de professores que retornam a minha memória pela leitura do ‘Conto de escola’, de Machado de Assis.” (aluno A);

“Embora ameaçados pela palmatória, os alunos aprendiam. Eram alfabetizados na primeira série, sendo que era comum ingressarem na escola já sabendo ler, ou tendo o domínio do traçado das letras. Essa informação é de meus pais e meus avós.” (aluno I);

“O conto ‘Leitura’ me trouxe a lembrança de uma mensagem que, há alguns anos, uma colega escreveu na minha agenda escolar: ‘Julgue-se um homem mais pelas suas perguntas do que pelas suas respostas’. Declarou ser de Voltaire. Agora, não por que, associei o dito ao amordaçado menino Graciliano.” (aluno E);

“A criança, pela imaginação, não limita seus sonhos, não rabisca nem dá cor ao impossível. Sempre se vê no personagem-herói do filme. Vibra com as ações do ator e, quando parece que o artista não sairá vencedor, da poltrona da sala, transmite estratégias que ultrapassam a tela do televisor. E o herói faz exatamente o que, ansioso, o menino esperava. O meu mundo criança era assim.” (aluno A);

“Acordar cedo e sentir aquele vento batendo em meu rosto. Era mais um dia de aula. Encontrar os amigos e conversar sobre os jogos de futebol, até que o professor chegasse à sala, porque, quando chegava, a minha turma da 7ª série silenciava.” (aluno O).

Embora, o termo leitura se destaque como tema posto em discussão ao leitor, tanto no “Conto de escola”, de Machado de Assis, como em “Leitura”, de Graciliano Ramos, as considerações interpretativas que pontuei, em mediação com os alunos, destacam, em um contexto, a leitura como processo de alfabetização sofrido pelo menino Graciliano e, em outro, o efeito da leitura, assegurando a Pilar a condição de “um dos mais inteligentes da sala”, segundo o narrador machadiano. Posso conferir, pela leitura dos textos produzidos pelos alunos, uma ampliação dos temas “O processo de apropriação das primeiras letras” e “A produção de sentido pela descoberta da leitura”, alcançando o entendimento da leitura como direito à inserção social, como se faz possível conferir nos seguintes textos:

“O conto ‘Leitura’, de Graciliano Ramos, aponta realidades da infância desse escritor. Estudos que realizei em História mostram que, naquele tempo, ao pobre menino não era dado com interesse o direito de ler. O ensino não contemplava todas as classes sociais, ainda mais quando a leitura era reconhecida pelos mais experientes como ‘uma arma terrível’. Realmente aos menos favorecidos ‘era doloroso ler’.” (aluno E);

“Outro tema que identifiquei no ‘Conto de escola’, mostra a possibilidade de o professor Policarpo ter agido violentamente na ação da palmatória, porque o orgulho ficara ferido ao ver que um menino humilde feito Pilar, ‘que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado’, era um dos mais inteligentes da sala. Por isso, com segurança, Raimundo, a ele recorre. Assim interpretado, posso registrar

que, desde 1840, causa surpresa, indignação e até revolta a “poderosos” o saber de quem tem pouco.” (aluno I);
 “A inserção do indivíduo no mundo da leitura exigia sacrifício e resistência. Então, posso dizer que desvendar o mistério das letras era um processo seletivo, penoso, excludente. Caso fosse um direito de todos, seria ensinado de forma natural e até prazerosa. O pobre menino Graciliano ao dizer: ‘Tive a infeliz ideia de abrir um desses folhetos’, abriu também a porta da ousadia ao fazer parte do grupo de sujeitos sabidos, como padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Nesse conto, Ramos mostra que há muito tempo o Brasil é um país impregnado de desigualdades sociais.” (aluno A).

Destaco, nesta análise dos textos produzidos, que alguns alunos identificaram pontos de vista em pareceres diferentes daqueles inferidos no processo de interpretação dos contos, em relação a determinados temas. Embora, na mediação das referências contextuais, que conduzem o leitor à compreensão de motivos que dão forma a atitudes tomadas por personagens dos contos, em especial a Pilar, quanto ao aceite da moeda em troca de uma lição de sintaxe ao colega Raimundo, identifique considerações sutis direcionadas a todos os participantes do ato que envolveu “o toma lá dá cá”, entre ensinar e receber a lição, a exemplo deste texto:

“Aquele acontecimento na sala de aula, em uma breve manhã, fez-me compreender que há uma interação de sentimentos, envolvendo aquele suposto ambiente corrupto. Chego a essa conclusão, após refletir o contexto da corrupção, no ‘Conto de escola’, de Machado. Pilar, encantado pela moeda, sentiu-se provocado. Orgulhoso, porque recebera uma proposta monetária em troca do reconhecido saber. O resultado que importava era ter ‘a pratinha’, nas mesmas mãos que recebiam a palmatória. Raimundo, no desespero do medo, ansiava pelo saber. Na lição, estava a condenação ou a liberdade, pela sentença do pai e professor Policarpo. Curvelo, “levado do diabo” firmou o olhar na chance de ser visto pelos colegas como alguém útil, ‘O delator’, assim: maiúsculo”. (aluno O).

É certo que, além do trabalho em si, de interpretação e compreensão dos textos, de todo o processo de condução da experiência de leitura que considero bastante satisfatória, preciso considerar: - que se trata de alunos com um bom potencial de leitura, - que eles têm um interesse específico em torno do ato de ler e de escrever, tendo em vista a realização de um concurso, - que se trata de aulas particulares, - que todos esses fatores que seriam favoráveis ao bom desenvolvimento do trabalho proposto. Apesar disso, devo salientar que a experiência de leitura que contempla mais os aspectos da fruição e do prazer de ler do que a obrigatoriedade e a rotina é bastante significativa e pode ser levada a termo em sala de aula, desde que os professores se disponham a ler e preparar-se para tanto.

5 CONCLUSÃO

Nas considerações finais que passo a registrar, retomo os autores aos quais recorri na busca de subsídios ao conhecimento literário exigido à prática da atividade de leitura e escrita que propus a um grupo de alunos, disso resultando a produção de um novo texto. Conhecer a experiência exige inserção do mediador da atividade de leitura, no processo que conduz essa ligação entre interpretação e subjetividade do leitor. No primeiro capítulo, ciente dessa necessidade, compartilhei dos estudos teóricos de autores reconhecidos na área da leitura e literatura.

Primeiramente, busquei conhecer o papel da leitura na concepção de alguns autores e apropriei-me das ideias de Faguet, sobre os diversos modos de ler e na observação de que as leituras de pensamentos e de sentimentos proporcionam um olhar para si, capacitam o indivíduo na arte da análise psicológica de si, e os bons leitores se resumem àqueles que são capazes disso. Na leitura de Marcel Proust, detive-me na experiência do leitor com os livros literários que marcam o tempo e o lugar como verdadeiros calendários e também como um paliativo curativo para a alma humana. No entendimento da obra de Barthes, percebi que a atividade da leitura, em seu sentido formativo, vincula-se à experiência do ler como fruição e prazer.

Ainda no primeiro capítulo, busquei suporte teórico para realizar esta proposta de leitura e escrita. Em consenso, os estudiosos analisados me mostraram que o texto literário é caracterizado como um texto que tem expressividade e linguagem elaborada que transmite sensibilidade ao leitor. É plurissignificativo, polissêmico, ficcional, subjetivo e espaço importante de reflexão sobre a realidade pelo fato de recriá-la. Por meio dele, o leitor interage com o seu criador e essa interação se dá pela linguagem, ocorrendo uma troca comunicativa que leva à reflexão e à análise crítica da realidade. Na seleção de referência teórica, que dá voz à excelência do texto narrativo, Gai (2009) assim se expressa:

A narrativa, ficcional ou não, traz sempre implícita a ideia de invenção. Aquele que narra transforma uma experiência em linguagem, atividade que, por sua vez, leva à compreensão e ao entendimento de experiência em si. Mesmo o simples relato pressupõe a experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição psicológica ou mental de quem narra. É de acordo com esses dispositivos vivenciais que resultará a visão do fato, e também do mundo, apresentada pela narrativa. Para percebê-la, será necessário que o intérprete atente para a seleção das

ideias e linguagens, para o ponto de vista prevalente, para as razões pelas quais determinados aspectos são evidenciados ou não, etc. A narrativa é, portanto, a forma privilegiada de dar a conhecer a experiência (GAI, 2009, p.137).

Também, nesse capítulo, registrei algumas considerações relacionando leitura e interpretação sob o olhar hermenêutico. Em Palmer, conferi que uma obra literária não é um objeto, cuja compreensão se estabelece por meio da conceptualização ou da análise; é uma voz que devo ouvir, e ouvindo-a, mais do que a vendo compreendo-a. Na proposta de Bosi, recolhi concepções de que a leitura interpretativa do texto literário oportuniza ao leitor a construção de si mesmo e, nesse processo reflexivo, novos sentidos para o texto se estabelecem, numa dinâmica de compreensão que transforma o sujeito-leitor.

No fechamento desse capítulo, retratei estudos sobre a leitura e a literatura. Contemplei, então, a caracterização da literatura em alguns textos de Candido, nomeando-a um bem incompressível a que todos têm direito e, por isso, defende a sua inclusão nos direitos humanos, bem como destaca o recurso humanizador com que se reconhece o leitor, permitindo-se viver. Compagnon levou-me a inferir que a experiência da leitura convida o leitor a experimentar opiniões, convicções e hábitos diferentes dos seus. Na leitura de Todorov inferi que o texto literário permite ao leitor compreender melhor o homem e o mundo e, assim, compreender-se.

No segundo capítulo, apresentei uma interpretação dos dois contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis, e “Leitura”, de Graciliano Ramos, sendo que, anterior a isso, elaborei referências quanto à caracterização do conto como gênero literário, embasadas em leituras de alguns teóricos. Reconheci em estudos de Poe que não são necessários vários conflitos para sustentar sentido num conto. Retrata, na narrativa, que um único sentimento pode ser acompanhado e aprofundado. Tchecov, reconhecido mestre em narrativas curtas, conduziu-me, pela leitura dos contos de que é autor, a contemplar a recriação do microcosmo literário que abrange o infinito e a imensidão do ser humano e do mundo.

No terceiro capítulo, descrevi a experiência de leitura do “Conto de escola”, de Machado de Assis e “Leitura”, de Graciliano Ramos, como proposta de inspiração e reflexão à escrita de outros textos. Estudo que realizei em Rolla (2004) me permitiram compreender que a leitura e a literatura são produtos humanos e, como tais, desencadeiam um processo de comunicação social. Assim, reconheci que, pela

ação da leitura e escrita literária, os alunos podem aprender a ler e a escrever a própria existência humana.

Na análise que elaborei sobre os textos produzidos pelos alunos, quanto ao primeiro critério estabelecido na observação do parâmetro: se os alunos mostram nos textos produzidos que conseguiram compreender os textos literários apresentados –, identifiquei esse entendimento pelas referências aos temas que foram interpretados e, nessa nova escrita, estabelecem relações de sentido, ora dirigidas a uma personagem, ora direcionadas ao narrador.

Considereei que o processo de mediação da leitura dos contos, conduzindo à interpretação, recebeu resposta favorável por parte dos alunos participantes, cuja eficácia pode ser traduzida nas concepções de Bosi, ao conferir que o intérprete propõe para uma comunidade ideal de leitores um sentido inteligível, que torne universal o teor de um texto recebido na experiência singular da sua leitura. Reconheci, nas respostas que os alunos deram nos textos produzidos, os conhecimentos que obtive em Palmer de que compreender uma obra literária não é uma espécie de conhecimento científico que foge da existência para um mundo de conceitos; é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo.

Quanto ao segundo parâmetro estabelecido na análise dos textos produzidos, busquei identificar se os alunos construíram sentido para si e para o mundo, a partir do processo de interpretação. Conferi que tratam nos textos do desconhecimento de professores, em especial os de literatura, com relação ao contexto de vivências que o texto literário oferece ao leitor, na escrita narrativa. Percebi, nessa observação dos alunos, que os estudos da literatura na escola não seguem a visão de Compagnon, de que a literatura convida à alteridade, à compreensão da infinidade de ideias e de reações que os seres humanos podem ter ao se relacionar com um determinado problema existencial. Ela convida o leitor a experimentar opiniões, convicções e hábitos diferentes dos seus. É como se o leitor fosse convocado a tornar-se outro em seu encontro com o texto. Ele é convidado a continuar o pensamento através da ressonância leitora.

Em relação ao terceiro item, que orienta a análise dos textos construídos a partir da interpretação, busquei reconhecer se a interpretação dos textos conduziu os alunos à reflexão e ampliação de horizontes. Observei que, no envolvimento com o texto, os alunos leitores acompanharam o direcionamento das propostas de

sentido que o narrador ofereceu, identificaram um contexto não referido em interpretação anterior e, então, reconstruíram saberes, ampliando-os, transformando-os ao elaborar uma nova escrita. Em alguns textos, os alunos destacaram a presença da ironia em Machado, dizendo, mas não afirmando a proposta de sentido que ofereceu ao leitor. E, nesse recurso comunicativo, o narrador provocou aquele que leu a conceber um possível posicionamento, não o determinando a formular conceitos, mas a refletir sobre a existência deles.

Além desse tema, observei outros sentidos construídos que se somaram aos temas nomeados pela mediação da leitura, quanto ao sentido que os dois contos propuseram ao leitor. Li, nessas produções textuais, a correlação entre o período histórico em que o “Conto de escola” e “Leitura” foram escritos e o posicionamento social que atribuíam conceitos ao leitor e ao indivíduo carente da cultura das letras. Também constatei, em outros textos, que os alunos estabeleceram sentido, ao se reportarem às vivências dos personagens dos dois contos, pela caracterização memorialista que, em ambos, a narrativa se concretizou em fatos reais ao leitor. Entendi que Machado de Assis e Graciliano Ramos, pelo recurso da memória, além de construírem a obra pela autoridade do já vivido, aproximaram-se dos alunos leitores que se sentiram parte desse evento, pelo vínculo estabelecido com o fato também por eles já experienciado.

Pensamentos de Larrosa (2010) apresentaram-me o que tem a ver essa relação do texto construído com a curiosa relação de alguém consigo mesmo, que foi tocado pela lição da escuta e se recolheu na intimidade daquilo que deu o que dizer ao dito. Refleti, então, com o autor, que o artista necessita de intérpretes e intermediários para ser entendido corretamente e estimado de maneira apropriada. Ainda em apoio à relevância da participação do professor no processo de mediação à leitura do texto com o aluno, retorno a Cosson (2014), no entendimento de que o prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto e esta, por sua vez, passa pelas condições de leitura oferecidas e pela imprescindível mediação do professor.

A realidade da leitura literária, nas escolas e nas práticas pedagógicas, ainda aponta para muitos equívocos que travam o desenvolvimento do letramento literário dos alunos. Assim, na análise que elaboro acerca das reflexões registradas nos textos dos alunos, compreendi que há uma correspondência de sentido, entre a

interpretação dos contos, o apoio teórico de Cosson (2014) e o ponto de vista dos alunos, identificados em referências de sentido nos textos.

Fundamentada nesse entendimento, a presente atividade teve o objetivo de analisar, verificando, o papel da mediação do professor nesse processo, a construção de conhecimento de mundo e de si e que tipo de repertório essa interação pode proporcionar. Assim, busquei fundamentos para um trabalho transformador com a literatura, para que ela fosse espaço de cognição e fruição, no qual os alunos leitores pudessem, ao compreender o mundo no papel, compreenderem-se a si mesmos. Isso pressupôs aceitar, duvidar, concordar, renegar, estranhar, confirmar, transformar o que foi lido.

Na compreensão dos estudos acerca da leitura e da literatura, reconheci esse processo como evento humanizador, criativo, reflexivo, possível de ser ensinado, possível de ser mediado pela ação do professor, a fim de que a análise dos textos produzidos pelos alunos fosse concebida pelo suporte teórico que dá estrutura a validade dos parâmetros estabelecidos nesta proposta de atividade de leitura e escrita de textos. Na leitura dos contos que propus ao grupo de alunos revelaram-se os valores da sociedade, a complexidade da natureza humana, as contradições, oferecendo possibilidades de vivência de situações as quais, talvez, de outra forma, não construiriam possibilidades de serem experienciadas.

E são essas experiências que podem alargar as fronteiras da percepção humana sobre si mesmo e do outro, sobre o diferente e o igual, enriquecendo a visão sobre o mundo, por meio das quais os alunos se sentiram convidados à construção ou à desconstrução de concepções. Imersos nas narrativas de Machado de Assis e Graciliano Ramos, experienciaram infinidade de vidas, exploraram-nas em sua diversidade e, quando encontraram o desconhecido, reconheceram-se nele. Partícipes da mesma linguagem, confirmaram-se autores de uma nova escrita.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T.; Bordini, M.G. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANGELIDES, Sophia. *A.P. Tchekhov: cartas para uma poética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- ASSIS, Machado. *Conto de escola e outras histórias curtas*. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2008.
- _____. Várias Histórias. In:_____. *Obra Completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994. v. II.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad.J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.1995
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988
- BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades: Ouro sobre azul. 5. ed., 1995.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. Trad. de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário- teoria e prática*. 2.ed. Ed. Contexto. São Paulo, 2014.
- _____. *Letramento literário: educação para a vida*. Vida e educação. Fortaleza, v.10, p.14-16, 2006.
- DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FAGUET, Émile. *A arte de ler*. Trad. Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- GAI, Eunice Piazza. *Sob o signo da incerteza: o ceticismo em Montaigne, Cervantes e em Machado de Assis*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997.
- _____. Narrativas e conhecimento. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo –v.5-n. 2-p.137-144- jul/dez.2009

GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do Conto*. Ed. Ática. 9ª ed. 2006.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. Editora UNESP. São Paulo, 2002.

JOLLES, André. *Formas simples*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JORNAL OPÇÃO. *A última entrevista de Graciliano Ramos*. Edição 1944 de 7 a 13 de outubro de 2012, Textos Clássicos, Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos>>. Acesso em: 25. Out. 2016.

JÚNIOR, R. Magalhães. *A arte do conto*. Bloch editores S.A. Rio de Janeiro, 1972.

JUVENAL, Amaro. *Antônio Chimango: poemeto campestre*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

LAFFITTE, Sophie. *Tchekhov*. Tradução Hélio Pólvora. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. (Coleção Escritores de Sempre)

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008. p. 11-16.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

LIMA, Herman. *Variações sobre o conto*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação do ministério de Educação e Saúde. Imprensa Nacional, 1952.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaios sobre palavras e mundos*. São Paulo: Cia das letras, 2000.

MEYER, Augusto. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: José Olympio ABL, 2008.

MORAES, Maria Fernanda vieira. *A Velha Arte de Governar. um estudo sobre a política e elites a partir do Conselho de Estado (1842-1889)*. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1992. PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2011.

MOREIRA, Luciano da Silva. *Imprensa e Política: espaço público e cultura na província de Minas Gerais, 1828-1842*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, FAFICH, 2006.

POE, Edgar A. *Ficção completa, poesia e ensaios*. Trad. De Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001.

POE, Edgar Allan. *Poemas e Ensaios*. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 1991.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Posfácio de Cláudio Leitão. - 48ª ed.revisada. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ROLLA, Angela da Rocha. *Ler e escrever*. compromisso de todas as áreas. 6.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. Coimbra, 1996.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. Literatura não é teoria, é paixão. *Revista BRAVO!* ano 12, n. 150, p. 38-39, fev – 2010.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. (Org) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXO A - Texto produzido pelo Aluno A: “Conto de Escola”

Ao saber que este será o primeiro texto escrito sem a obrigatoriedade da introdução, desenvolvimento e conclusão, acredito que terei muito a dizer. Antes de ler “Conto de escola”, o assunto corrupção – tão vivo no Brasil – causava-me sensação de não estar bem. Não é de hoje que calo a voz do noticiário pelo toque na tecla do controle remoto. Mas, Machado traz para o papel – e para a vida do leitor – uma oportunidade de mostrar que a corrupção fecunda também numa sala de aula. Numa sala de aula, em 1840; fico espantado com isso. Longe dos meios políticos - ou nem tanto - Policarpo, ferrenho político partidário, usava o lenço vermelho, embora Machado relate que “policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto”.

Li e reli esse conto e não consegui definir meu ponto de vista para a atitude de Pilar e Raimundo. Ora tenho certeza de que foi um ato de piá que não se dá conta do que faz, tanto para Pilar como para Raimundo. Ora desconfio que Machado insinue ao leitor que a corrupção nasce no menino e se enraíza no homem.

A criança, pela imaginação, não limita seus sonhos, não rabisca nem dá cor ao impossível. Sempre se vê no personagem-herói do filme. Vibra com as ações do ator e, quando parece que o artista não sairá vencedor, da poltrona da sala, transmite estratégias que ultrapassam a tela do televisor. E o herói faz exatamente o que, ansioso, o menino esperava. O meu mundo criança era assim. E de todas as crianças poderia ser assim. O mundo da imaginação liberta o menino Pilar da crueldade da espécie dita humana, que desenha realidades cinza e as tingem de preto, embora sob uma manhã clara de maio, daquele distante 1840.

No tema envolvendo o ambiente escolar, dentre muitos pontos possíveis de discussão, sinto-me seguro para falar da semelhança entre o estilo de ensinar do professor Policarpo e o de professores que retornam a minha memória pela leitura do “Conto de escola”, de Machado de Assis. Lembro-me da professora de português, no 1º ano ensino médio, com quem minha turma tinha três períodos, às segundas-feiras, pela manhã. Em uma clara manhã de maio, eu e outros colegas dissemos a ela: “bom dia”! Tivemos, como resposta: “mau dia”! Ficamos surpresos. Explicou-nos: “Bom dia foi ontem e todos os domingos em que eu não preciso levantar cedo e ficar três períodos com vocês”. Enjoei dela, porque a cada entrada à sala de aula, dizia-nos “mau dia”.

A aula se repetia: resumo do texto, produção de texto e vice-versa, conjugação de verbos. Aquela ladainha: eu, tu, ele, (ela não era citada) nós, vós, eles (elas também não eram citadas). Ao estilo de Policarpo, minha professora não se mostrava criativa à minha aprendizagem. Ao estilo de Policarpo também não se mostrava dedicada à aprendizagem do aluno. Outro aspecto que o conto me levou a pensar foi com relação ao comportamento dos meus colegas. Na escola de 1840, “os cinco olhos do diabo” garantiam o silêncio. Nos meus anos escolares, toques de celulares de professores e alunos, com frequência, misturavam-se a animadas conversas na sala.

Também o castigo sofrido por Pilar e Raimundo me trouxe uma lembrança escolar: numa manhã, calor anunciando 40 graus em São Borja. Dois ventiladores na sala; nenhum funcionava. Muitos minutos após o sinal da entrada, o professor de História, calado, preenchia todo o quadro. Calor, uma cigarra sem se interromper cantava. Batidas à porta. Era a diretora, avisando que a aula seria interrompida porque havia falecido o pai de uma professora. Levantei-me da classe e pulei animado. Outros copiaram minha animação. A diretora gritou, chamando-nos “mal educados, bagaceiros, não respeitam nem os mortos”. Senti vergonha feito o Pilar e Raimundo. Machado diria: uma grande lição!

ANEXO B - Texto produzido pelo Aluno A: Conto “Leitura”

O menino Graciliano ficou surpreso quando o pai lhe perguntou se não desejava inteirar-se daquelas maravilhas, tornar-se um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Essa liberdade era contrária ao tratamento que o menino recebia do pai. O diálogo era ausente e a proposta humanizada por parte do pai se justificava em causar desconfiança no menino. Acredito que toda criança gosta de elaborar perguntas. Isso é mais uma prova da curiosidade infantil. Minha mãe deve ter escutado muitos porquês, onde, quem, quando. Sim, principalmente este, em viagens: “Mãe, quando vamos chegar”?

A inserção do indivíduo no mundo da leitura exigia sacrifício e resistência. Então, posso dizer que desvendar o mistério das letras era um processo seletivo, penoso, excludente. Caso a leitura fosse um direito de todos, seria ensinada de forma natural e até prazerosa. O pobre menino Graciliano ao dizer: “Tive a infeliz ideia de abrir um desses folhetos”, abriu também a porta da ousadia ao fazer parte do grupo de sujeitos sabidos, como padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Nesse conto, Ramos mostra que há muito tempo o Brasil é um país impregnado de desigualdades sociais.

ANEXO C - Texto produzido pelo Aluno E: “Conto de Escola”

É irônico o argumento pelo qual Pilar tenta se inocular em explicações, buscando razões para que, se pegasse a moeda, não sentisse culpa por estar fazendo algo errôneo. Não acredito que a real razão pela admiração de Pilar pela moeda seja por ganância ou até mesmo uma ação caracterizada por corrupção. O contexto no qual o menino vive faz com que uma simples moeda, brilhante e branca seja um objeto de conforto, algo diferente para chamar sua atenção, livrando-o das lembranças das surras de seu pai, por cabular a aula, ou serviria de fuga do lugar tão sem liberdade que era a sala de aula.

As atitudes rudes como eram tratados os alunos não me causaram tanta surpresa, porque, em outras leituras, tive conhecimento de que a palmatória fazia parte dos recursos educativos daquela época. Fiquei a pensar a razão por que o professor era mais exigente em relação a Raimundo do que com os outros meninos. Cheguei à conclusão de que, naqueles tempos, filho de professor deveria ser o mais adiantado, servir de exemplo, se não comprometeria a imagem do professor e como pai também, já que boas atitudes, naquela época, viam de casa. Tive colegas, filhos de professores, que, muitas vezes, eram os mais bagunceiros e os mais atrasados da turma. E, não parecia que ficava comprometida a imagem dos meus professores.

Igual a Pilar também fiquei sufocado ao imaginar os meninos naquela sala de aula, que era monitorada pela palmatória. Assim mesmo: senti-me sufocado, preso, amarrado. Pilar sente ciúme do papagaio soberbo que se exibia livre daquele espaço chamado “escola”. A possibilidade de se imaginar na presença dos amigos do morro ou do bairro é o antídoto que cura por pouco tempo a lentidão das horas arrastadas em que o medo o mumifica naquela cadeira. Qualquer dor do castigo era curada pela presença dos meninos vadios, especialistas das artes: Chico Telha, Américo, Carlos das Escadinhas. Esse era o outro lado da vida de Pilar. Lembrei-me de um ditado: “Quem tem um amigo, tem um tesouro”. Então, três tesouros de liberdade para Pilar.

ANEXO D - Texto produzido pelo Aluno E: Conto “Leitura”

O conto “Leitura”, de Graciliano Ramos, aponta realidades da infância desse escritor. Estudos que realizei em História mostram que, naquele tempo, ao pobre menino não era dado com interesse o direito de ler. O ensino não contemplava todas as classes sociais, ainda mais quando a leitura era reconhecida pelos mais experientes como “uma arma terrível”. Realmente aos menos favorecidos “era doloroso ler”. Coitado! Do pai recebia apenas o dever de responder pela voz trêmula da subordinação. O conto “Leitura” me trouxe a lembrança de uma mensagem que, há alguns anos, uma colega escreveu na minha agenda escolar: ‘Julgue-se um homem mais pelas suas perguntas do que pelas suas respostas’. Declarou ser de Voltaire. Agora, não por que, associei o dito ao amordaçado menino Graciliano.

Talvez pela desvalorização da leitura nas aulas de literatura, no percurso do ensino médio, ler Machado de Assis ou Graciliano Ramos era castigo de criança, imposta a menino criado. Mas, assim, nesses dois contos selecionados, leio os dois autores se apresentando ao leitor e, inteligentes, escolheram a fase da vida que mais encanta e prende a atenção do leitor: a infância – os castigos, o decifrar das letras, as travessuras, os amigos de verdade. Tudo o que pode ser comum a qualquer menino. Os dois autores escrevem memórias e provocam memórias nos leitores.

Quando ainda menino, aos cinco anos aprendi a ler, não entendia por que meus pais e avós ficaram tão felizes. Sempre comentavam com os amigos: ‘Ele já lê direitinho, sabe todas as letras. Anda pelas ruas lendo as propagandas e tudo que vê’. Lembro que meu padrinho, que é advogado, presenteou-me, no meu aniversário, com uma bicicleta e disse que era porque eu era garoto comportado e lia bem. Agora, aos vinte anos, depois de interpretar o conto “Leitura”, entendo que, quando alguém começa a dominar a mensagem das letras, vai se tornando um ser livre, valorizado, respeitado, digno de elogios.

ANEXO E - Texto produzido pelo Aluno I: “Conto de Escola”

O aceite dado à proposta oferecida, mesmo que dessa ação resultasse doloroso castigo, traduziria o prazer em ser dono de um bem que, de outra maneira, possivelmente, não chegaria ao humilde menino Pilar. Outro tema que identifiquei no “Conto de escola”, mostra a possibilidade de o professor Policarpo ter agido violentamente na ação da palmatória, porque o orgulho ficara ferido ao ver que um menino humilde feito Pilar, “que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado”, era um dos mais inteligentes da sala. Por isso, com segurança, Raimundo, a ele recorre. Assim interpretado, posso registrar que, desde 1840, causa surpresa, indignação e até revolta a “poderosos” o saber de quem tem pouco.

Compreendo que Pilar era um menino humilde, mas muito astuto. Aceitou a lição, não por causa do valor financeiro que ela apresentava, porém provocado por algo que ele nunca teve na vida - a famosa moeda do tempo do Rei. Aceitar a proposta oferecida, mesmo que dessa ação resultasse doloroso castigo, ia trazer retorno para o prazer em ser dono de um bem que, de outra maneira, jamais seria possível, considerando-se a condição financeira dos pais dele. Isso mostra uma pureza do menino, já que para o filho do professor, ela não valia tanto, mas para Pilar o valor era de não saber dizer quanto valia. Raimundo não enxergava na moeda todas as qualificações que deslumbravam os olhos de Pilar. Essas situações acontecem comumente na vida de outras crianças, que a exemplo do filho do mestre, usufruem de condição de vida que dá a elas a oportunidade de escolherem brinquedos e tão rápido se cansar deles, enquanto a outras, o prazer de brincar não passa do encantamento pelo olhar da vitrina da loja.

Mas, o ponto mais impactante no conto é considerar que a criatividade e a curiosidade de uma criança podem distanciá-la de tudo que a machuca, física e emocionalmente. A passagem final do conto confirma essa ideia; bastou os militares passarem marchando para o menino Pilar limpar da memória a moeda, a palmatória, a vingança para Curvelo, e cantando *Rato na casaca*, enxovalhou as calças feitas pela mãe.

Conforme o tempo passa, nossa educação piora. Embora, ameaçados pela palmatória, os alunos aprendiam. Eram alfabetizados na primeira série. Quando não ingressavam na escola já sabendo ler. (Informação de meus pais e meus avós). O

ensino médio, concluí arrastado, desanimado. Aulas de português e de literatura? Criei aversão! Sempre minhas notas, nessas disciplinas, foram altas. Como? Mistério! As notas que eu alcançava, principalmente em Literatura Brasileira, eram baixíssimas, mas, misteriosamente, elas evoluíam no transcurso para o registro formal no Boletim de Desempenho do Aluno.

A realidade vi quando participei da primeira prova à Escola de Sargentos. O conteúdo era o mesmo que os professores apresentaram numa folha no primeiro dia de aula. Mas, só para encerrar o ano e dar abertura a outro, não para prova de concurso exigente, feito este que farei outra vez. Eu reflito a sala de aula tão sem sentido para a vida. Sou militar e a disciplina é um dos nortes dessa carreira.

ANEXO F - Texto produzido pelo Aluno I: Conto “Leitura”

Eu gostava de ler, até chegar ao terceiro ou quarto ano do ensino fundamental. Tive uma professora que se chamava Joaninha. Bonita, sempre bem vestida e alegre. Ela levava a turma à biblioteca para escolher três livrinhos. Era muito bom. Em outra aula, ela pedia que cada um definisse um colega e contasse a ele a história. Era muito bom também. Depois desse tempo, pouco li na escola; quase nada. Na quarta série, às vezes, íamos à biblioteca; podíamos pegar somente um livro. Depois de uma semana, voltávamos à biblioteca só para entregá-lo. Ninguém contava ao colega o que havia lido, nem a professora perguntava.

Depois, no ensino médio, eu lia e escrevia muito errado. Mas em redação a nota era alta. Já fui reprovado em prova de redação em concurso público. Acredito que nunca me esquecerei destes dois contos: “Conto de escola” e conto “Leitura”. As duas histórias, bem empolgado, contei a meus pais e a amigos. Acrescento ideias, aprovo umas, contrario outras. E eles também dão palpite. Nunca eu havia feito isso com leitura. Como diz a professora Leda. “Há muito que se dizer na escrita, depois da leitura”. Não é exagero dizer que o leitor do conto “Leitura” se comove ao interpretar o menino Graciliano prisioneiro da linguagem. Justamente na fase em que a ânsia do saber se movimenta do amanhecer ao recolhimento do dia. Também não pode ser exagero dizer que, na infância, há uma sede em decifrar enigmas. Quem está perto da criança é o questionado, ou seja, os pais e irmãos. Quando eu era menino e recebia as respostas, perdia o medo.

ANEXO G - Texto produzido pelo Aluno O: “Conto de Escola”

Aquele acontecimento, na sala de aula, em uma breve manhã, provocou-me a compreender que há um conjunto de sentimentos ou intenções, envolvendo o suposto ato de corrupção. Cada um dos personagens, nessa ação, abriga em si uma justificativa. Pilar, encantado pela moeda sentiu-se provocado. Orgulhoso, porque recebera uma proposta monetária em troca do reconhecido saber. Chego a essa conclusão, após refletir o contexto da corrupção, no “Conto de escola”, de Machado. O resultado que importava era ter “a pratinha”, nas mesmas mãos que recebiam a palmatória. Raimundo, no desespero do medo, ansiava pelo saber. Na lição, estava a condenação ou a liberdade, pela sentença do pai e professor Policarpo. Curvelo, “levado do diabo” firmou o olhar na chance de ser visto pelos colegas como alguém útil, “O delator”, assim: feito artigo maiúsculo.

Depois de entendido o conto de Machado, minha memória me provoca esta volta ao tempo escolar: Acordar cedo e sentir aquele vento batendo no rosto. Era mais um dia de aula. Encontrar os amigos e conversar sobre os jogos de futebol, até que o professor chegasse à sala, porque, quando chegava, a minha turma silenciava. Comportamento semelhante ao do professor Policarpo, como Machado de Assis apresenta. A nossa fala era liberada pelo aceite do nosso professor. Observava a turma, e aqueles que estivessem fazendo travessuras iam ter uma conversa com o diretor.

Os piores momentos eram nas aulas ruins - aquelas feitas de quadro cheio e 30 linhas da folha esperando as letras. Nunca senti sono, após o almoço, mas ali, sala lotada, calor, os olhos aos poucos iam se entregando ao sono. Minha mãe disse que isso acontecia porque eu comia muito doce. Ela não acreditaria em mim se eu dissesse que a aula era chata. Eu desenhava bandeiras na classe: Brasil, Argentina. Sempre estas. Talvez por que somos vizinhos.

Mais angustiante, ainda, era ver a outra turma, lá fora, praticando educação física. Pulos, gritos, disputas pela redondinha. Um bate-boca de contrários amigos. O céu estava azul, feito aquela manhã de maio de 1840, mas ainda continuávamos naquele cerco. Quantas vezes a vontade era sair da aula e brincar lá fora, mas bastava olhar para o rosto do professor e ver aquele semblante sério, que nem o Policarpo, e logo a vontade passava. Uma ânsia coletiva: escutar o toque da sineta.

ANEXO H - Texto produzido pelo Aluno O: Conto “Leitura”

O conto “Leitura”, lido e interpretado com a professora Leda e os colegas do grupo de estudos em preparação a concurso, numa tarde de sábado, à beira do rio Uruguai, deixou em mim um novo jeito de ler. Na leitura acompanhada pela interpretação, enxerguei aquele mundo triste do menino Graciliano, no cruel tratamento que recebia para aprender a ler. O pai, um pseudo-professor; Mocinha, ensinante limitada. Deveria ser lei: A leitura só deve ser ensinada por profissional que soletre sorrindo. Vejam o valor que ela tem, no dizer de Ramos: “uma arma terrível”, que nos defende da ignorância em muitos contextos sociais. Pela leitura, o leitor se compreende inteligente, pensante. Pela leitura acordamos pensamentos, adormecemos outros. Que venham outros contos!

Este conto também informa uma realidade muito diferente do que acontece no mundo atual, quando o assunto em discussão é diálogo. As crianças, deste mundo moderno, não só dialogam com os pais, como também impõem atendimento das vontades, principalmente quando o assunto é roupa ou companhia de amigos. A mídia mostra isso muito bem – ou muito mal – depende do parecer de cada um. Muitas vezes, a voz experiente emudece para que a criança discursive. Dialoga no mundo dos homens, ganha audiência e seguidores publicitários. Em ação dialógica, a criança vende moda, oferece serviços bancários, sugere o melhor automóvel.

Em outro mundo, criou-se o menino Graciliano. Desprestigiado, calado, castigado. Era apenas mais um menino. Atendia os clientes, mas não fazia publicidade no armazém do pai. Engolia as perguntas que todo menino curioso sustenta na ponta da língua à espera de respostas. Mas, o cotidiano já lhe havia dado lições bastantes ao entendimento de que, naquela casa humilde, a conversa não fazia morada.

ANEXO I - Texto produzido pelo Aluno U: “Conto de Escola”

A leitura de “Conto de escola”, de Machado de Assis, provocou-me um questionamento sobre a razão que levou Curvelo a delatar os colegas Pilar e Raimundo. Poderia ser inveja ou ciúme. Pilar era um menino muito inteligente; Raimundo de inteligência tarda; Curvelo era “levado do diabo”. Elaborei um pensar mais profundo nas referências do conto ao personagem Curvelo e desconfiei que ele também pudesse ser inteligente. Entretanto, o professor Policarpo não criava oportunidade para que os alunos se manifestassem. [...] Também a condição de ser mais velho e revelar comportamento negativo causava temor aos demais colegas. Penso que, Curvelo, ao presenciar Pilar, “um dos mais adiantados da sala”, agir como salvador na insipiência de Raimundo, recorre à delação, porque era ciente da reação de Policarpo.

A interpretação do “Conto de escola” me fez pensar a existência de um mesmo aluno sob duas realidades bem distintas: no primeiro contexto, vejo o menino Pilar, aluno inteligente, frequentador de uma escola em precárias condições, cujo material pedagógico era apenas a cartilha, tendo um professor interessado apenas na disciplina dos alunos e na leitura do jornal. Em outro contexto, vejo o menino Pilar, matriculado em escola bem estruturada, professores qualificados, aulas com propostas criativas de leitura e escrita, enfim, uma escola inserida no mundo da informação imediata.

ANEXO J - Texto produzido pelo Aluno U: Conto “Leitura”

Com base na leitura do conto “Leitura”, o menino Graciliano não tem direito de se manifestar, de expressar opiniões, vontades. Seria punido severamente se assim agisse. Esse comportamento dos pais se justifica pelo sistema da época que educava pelo medo. Estamos em 2016, tempo de tantas liberdades, na família e na escola. Nesses dois contextos sociais, também observo, diariamente, a falta de diálogo. Na escola, finda o ano letivo e o professor, muitas vezes, nem memorizou o nome do aluno. Também ignora de onde ele veio, ou aonde ele pretende ir. Se ele está gostando da aula, ou se está aprendendo. Na família de amigos, observo que, embora esteja reunida na mesma sala, a conversa é com participantes do mundo virtual.

Talvez, para que seja reconhecido o valor da leitura, o leitor, por um dia apenas, misteriosamente, perca a memória quanto à função das letras. Então, chegue à parada do ônibus e, não reconhecendo a informação, dependa de outro usuário para que não embarque em linha errada. Aí, já perdeu a liberdade. Chega ao trabalho e, certamente, terá de realizar atividades alheias às letras. Ainda restam muitas horas e muitos pedidos de auxílio pronunciará. Esse ex-leitor maduro, voltou a ser criança não alfabetizada, semelhante ao menino Graciliano.

C957i Cruz, Leda Ligia Alves da

A interpretação de textos literários como inspiração para novos processos de escrita / Leda Ligia Alves da Cruz. – 2016.
105 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eunice T. Piazza Gai.

1. Assis, Machado de, 1839-1908 – Crítica e interpretação. 2. Ramos, Graciliano, 1892-1953 - Crítica e interpretação. 3. Leitura – Interpretação. I. Gai, Eunice Terezinha Piazza. II. Título.