



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

DA MARGEM PARA O CENTRO DA AULA: LEITURAS E
DISCUSSÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM
CONTOS DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Mariana Nunes Ribeiro de Farias

Campina Grande-PB
2014

Mariana Nunes Ribeiro de Farias

DA MARGEM PARA O CENTRO DA AULA: LEITURAS E
DISCUSSÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM
CONTOS DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguagem e Ensino,
da Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG), para
obtenção do título de Mestre em
Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Marta
dos Santos Silva Nóbrega.

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariana Nunes Ribeiro de Farias


DA MARGEM PARA O CENTRO DA AULA: LEITURAS E DISCUSSÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CONTOS DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Mestre.


Aprovada em: 29/09/2014



Profª Drª. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – POSLE/UFCG
(Orientadora)



Profª Drª. Ana Lúcia Maria de Souza Neves- UEPB
(Examinadora)



Prof.Dr. José Hélder Pinheiro Alves – POSLE/UFCG
(Examinador)

Dedico este trabalho aos meus Pais,
Fernando e Socorro e ao meu filho, Arthur.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amor, por permitir esta passagem “que nem é chegada nem partida” e que chamam de vida! Por me ensinar sobre um lugar de descanso, de amor, de paz e de fé.

Aos meus pais, Socorro e Fernando pelo amor, cuidado e dedicação, sendo eles parte de tudo que faço, garantindo o suporte para a conquista das minhas realizações que são tão suas. A eles, o meu amor, o meu respeito e eterno agradecimento.

Ao meu filho Arthur, pequeno e vital amor, por sua companhia (às vezes ininteligível) no processo de graduação e tempo de mestrado (que somados correspondem parcialmente à sua idade). A ele, por ter guiado essa vontade de vencer.

À minha orientadora Marta Nóbrega, por sua delicadeza, orientação, livros e sugestões. Por aceitar contribuir com sua experiência e seu saber para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao professor Hélder Pinheiro, por suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Por ser o exemplo de mestre que representa a união entre inteligência, sabedoria e humildade. Pelo equilíbrio entre suas palavras e seus atos. Por dividir seu conhecimento e preocupação com os alunos, indistintamente.

À professora Ana Lúcia de Sousa pelas contribuições que partiram da qualificação e repercutiram em novas leituras, colaborando para o melhoramento deste trabalho.

À Maria Valéria Rezende por me apresentar o seu *Vasto Mundo*, por sua literatura de experiências simples e tão vitais. Pelas colaborações contextuais e respostas sempre tão solícitas.

À professora Márcia Tavares por compartilhar sua prática docente na experiência do estágio docência. Pelos livros e sorrisos compartilhados, por incentivar-me e acreditar que eu posso ir adiante.

Ao namorado e amigo, Halderson Lima, pelo cuidado, paciência em escutar repetidas vezes sobre os prazos, a escrita, a metodologia. Pela colaboração com a revisão, a ajuda com os gráficos, enfim por contribuir com sua leitura e seu carinho.

Aos amigos, àqueles que me apoiaram de alguma forma, através das mensagens recheadas de carinho, dos abraços fortalecedores, das palavras de incentivo. Aos que entenderam a minha ausência e torceram por esta conquista.

Aos meus queridos colegas de Mestrado por compartilharem as teorias, os sorrisos, os “aperreios”. Com especial carinho, Ananília Meire, Viviane Moraes e Arinélcio Júnior.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa, os quais me receberam com carinho e me ofereceram além de uma homenagem, o prazer de compartilhar dos seus afetos.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

Aos queridos que fazem parte do dia-a-dia da Unidade Acadêmica de Letras, com destaque para o Sr Valdemar, sempre disponível a ajudar indistintamente a todos.

*Das fomes e vontades do corpo há muitos jeitos de se cuidar
porque, desde sempre, quase todo viver é isso, mas agora,
crescentemente, é uma fome da alma que aperreia Rosálio, lá
dentro, fome de palavras (...)*

Maria Valéria Rezende

RESUMO

O estudo de Literatura, durante décadas, esteve restrito a historiografia, através da exposição cronológica das escolas literárias, autores, datas e características principais dos períodos literários. Entretanto, pesquisas têm revelado que esse tipo de ensino não surte efeito desejado quanto à formação de leitores críticos e autônomos. Em face do exposto, surge o desejo de agregar a linha de pesquisa da Pós-graduação em Linguagem e Ensino um trabalho que se dedique aos aspectos estéticos do texto bem como sua dimensão social, que parte primordialmente da leitura. Para isso elegemos dois contos de Maria Valéria Rezende: “O mundo visto do alto” e “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, como objeto de estudo. A partir da análise do *corpus*, buscamos responder a seguinte problemática: como ocorre a recepção dos contos por parte dos alunos e quais relações poderão ser construídas a partir de contos que tematizam a condição feminina e a realidade social que os circunda? Para tanto, a pesquisa objetivou analisar a recepção dos alunos do 2º ano do ensino médio no que diz respeito à representação feminina em contos da autora citada. Desta forma, os demais objetivos foram dedicados a conhecer parte da obra da escritora paraibana e sua localização cultural num contexto em que o cânone é constituído por escritores; ler o texto literário em sala de aula e a partir dessa leitura, estimular os alunos a construir uma significação para a obra; discutir com os colaboradores acerca das identidades femininas e das práticas sociais que as envolvem; observar e refletir que caminhos os alunos construíram para expressar essa temática. A coleta de dados se deu por meio do registro de áudio, das anotações da pesquisadora no decorrer da intervenção, entrevistas não diretivas com o ex-professor da turma, questionários de pesquisa e um grupo no facebook, no qual ficaram registrados fotos e uma encenação filmada pelos alunos. Os pressupostos teóricos norteadores dessa pesquisa estão fundamentados em três vertentes: a primeira ligada ao estudo de gêneros; a segunda destinada a compreender a recepção do texto literário e a terceira, relacionada ao ensino de literatura. Deste modo, o estudo de gênero se deu a partir de Butler (2010), Holanda (2003), Falci (2002), Perrot (2013) e Duarte(2003). Quanto à recepção do texto literário, as principais bases teóricas foram Jauss(1994), Iser (1996) e a metodologia estético-recepcional proposta por Aguiar e Bordini (1988). Para isso, utilizamos a estratégia de compartilhamento de leitura, sugerida por Colomer (2007) e a mediação de leitura tal qual como trata Petit (2008). Quanto ao ensino, buscamos os documentos: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) e Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), bem como a perspectiva de letramento literário e sistematização da leitura proposta por Cosson (2006). Os resultados da pesquisa revelam que abordar a literatura a partir da leitura do texto literário se traduz como uma tarefa que desperta a fruição estética e contribui para a formação de um letramento que se pretenda literário. Foi através da leitura, discussões, debates e produções textuais que os alunos vivenciaram a experiência estética.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Maria Valéria Rezende. Estética da recepção. Conto.

ABSTRACT

During decades the study of literature has been restricted to historiography, through the chronologic exposition of literary movements, their main characteristics and authors. However, this kind of teaching does not contribute to the development of readers' autonomy and criticality, as suggested by researchers. Therefore, the desire to add a study focused on the aesthetic aspects of literary texts as well as on their social dimension to the '*Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino*'. Based on this will, we chose two short stories of Maria Valeria Rezende, "*O Mundo visto do alto*" and "*O tempo em que Dona Eulalia foi feliz*", as our object for study. This research aimed at describing and analyzing the reception of the texts by a group of high-school-second-year students of a public institution in the City of Campina Grande, observing how feminine issues were taken and reworked by them. Data collection was carried out through audio recording, notes taken during the intervention, non-directive interviews with students' former teacher, survey questionnaires, and a webpage on *Facebook* where photos of a play enacted and filmed by students were displayed. Theoretical assumptions which guided this research are divided into three tenets: the first is related to gender studies; the second to the understanding of the reception of literary texts and the third related to the teaching of literature. Concerning gender studies, we highlight the following works: Butler (2010), Holanda (2003), Falci (2002), Perrot (2013) and Duarte (2003). For the reception of literary texts, Jauss (1994), Iser (1996) and the aesthetic-recepcional methodology proposed by Aguiar and Bordini (1988). The methodology applied gave special attention to shared reading (Colomer, 2007) and reading mediation (Petit, 2008). Regarding education, the following documents were considered: '*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*' (OCM, 2006) and '*Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*' (2006), as well as the perspective of literary literacy and systematization of reading proposed by Cosson (2006). The findings reveal that it is possible to approach literature from the reading of literary texts, through discussions, debates and text production, enabling students to experience the aesthetic experience.

Keywords: Teaching literature. Maria Valeria Rezende. Reception aesthetics. Short stories.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico representativo da teoria iseriana acerca do ato de leitura.....	24
Gráfico 2 – Atualização da teoria de Iser a partir da mediação no contexto de sala de aula.....	26
Gráfico 3 – Quanto ao prazer de ler.....	58
Gráfico 4 – Tipos de leitura de maior interesse.....	60
Gráfico 5 – Indicadores motivacionais de leitura.....	62
Gráfico 6 – Temas preferidos.....	63
Gráfico 7 – Acesso aos textos.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Justificativa dos alunos.....	59
Tabela 2 – Escolha do gênero.....	60
Tabela 3 – Lista de obras preferidas e respectivos autores.....	64
Tabela 4 – exposições de sentimentos que partiram das leituras realizadas.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: O FENÔMENO DA LEITURA LITERÁRIA-CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	17
1.1 Algumas reflexões sobre o ato de ler literatura	17
1.2. Da Estética da recepção ao método recepcional	19
CAPÍTULO II: A CONTÍSTICA DE MARIA VALÉRIA REZENDE	32
2.1 Considerações sobre a teoria do Conto e sobre o estilo de Maria Valéria Rezende	32
2.2 A identidade feminina no contexto “pós-moderno”	38
2.3 Leitura das representações femininas em dois contos da autora	45
2.3.1 A felicidade de Dona Eulália e seu tempo	45
2.3.2 Do “mundo visto do alto” ao mundo de Leninha	49
CAPÍTULO III- RECEPÇÃO DO CONTO: POR UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM SALA DE AULA	54
3.1 Sob o “olhar do pesquisador”: o método, o espaço e os leitores	54
3.2 (Re) conhecendo o meu leitor	58
3.3 Ensinar literatura como experiência estética no contexto escolar	69
3.3.1 O mundo visto do alto: olhares sobre a personagem Leninha	70
3.3.2 Partilhando os tempos de felicidade de D. Eulália	79
3.4 Experiência Estética no plano da leitura: captando sons, gestos e silêncio	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	106
APÊNDICE A	107
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	107
APÊNDICE B	110
PLANOS DE AULA	110
ANEXOS	116
ANEXO A	117
PRODUÇÃO DOS ALUNOS	117
ANEXO B	128
ROTEIROS DE ENCENAÇÃO (A PARTIR DA RELEITURA DO CONTO “O TEMPO EM QUE DONA EULÁLIA FOI FELIZ”)	128
ANEXO D	132
REGISTRO DE ATIVIDADES ACERCA DO CONTO “O TEMPO EM QUE DONA EULÁLIA FOI FELIZ”	132

INTRODUÇÃO

O encontro com a obra de Maria Valéria Rezende ocorreu no penúltimo período da graduação em Letras, a partir da preocupação com um possível projeto de pesquisa. Na busca por eleger um objeto literário para análise, entre tantas leituras de autores paraibanos, houve um encantamento pelas narrativas da autora. Naquele contexto, as leituras realizadas provocaram o desejo de mergulhar cada vez mais na tessitura de sua escrita, pois aquelas personagens, curiosamente, também faziam parte das minhas memórias. Por vezes, o ato de reler um conto proporcionava um sentimento de posse, estava diante de uma nova experiência e, se não bastasse, entre o familiar e o estranho, despertava em mim uma vontade de descobrir as muitas formas de ser mulher em suas narrativas.

A introdução ao universo literário da autora foi conduzida pela professora da disciplina PLPT III, responsável por apresentar os livros de contos *Vasto Mundo* (2001) e *Histórias daqui e d'acolá* (2010). Após estas primeiras leituras, emerge o desejo de descobrir *O Voo da Guará Vermelha* (2005), único romance da autora na época. Eis outra leitura extraordinária e apaixonante. Contudo, a crítica de uma forma geral parecia focar apenas neste romance, uma vez que ele esteve entre os livros propostos para leitura de vestibular no ano de 2009. Isto, de certa forma, nos incomodou um pouco, embora seja indiscutível a significância do romance, se fazia necessário e, não menos importante, mostrar o valor das narrativas curtas da escritora.

Lemos outros livros de contos, como *Modos de apanhar pássaros à mão* (2006) e *O arqueólogo do futuro* (2006), porém as vozes das primeiras leituras, aquelas das personagens femininas situadas no espaço nordestino, continuavam a inquietar. As leituras logo repercutiram num trabalho de monografia, que se expandiu para um projeto de mestrado. Em meio a todo esse percurso, consideramos o contato com a autora algo muito importante, uma relação dialógica mantida desde 2010. Estando ela sempre disposta a dialogar sobre as inquietações de leitor, se dispôs também a compartilhar parte de sua biografia por meio do contato virtual e eventuais encontros.

Maria Valéria Rezende possui, até o momento dessa pesquisa, mais de 10 títulos publicados, contemplando predominantemente textos em prosa, dos quais romances e conto, além de escrever também poesia e histórias infantis. A sua produção literária tem se revelado como uma das grandes vozes da literatura na Paraíba. No que concerne à sua produção, Valéria traz histórias que representam um povo simples e forte. O olhar que entremeia o cotidiano atravessa a alma do leitor. Daí a reflexão surgir em torno de

representações de “gente como a gente”, cada um com seu destino, sua sina, alegria ou dor.

Nesse sentido a escolha do *corpus* constitui um importante percurso que propõe três caminhos. O primeiro deles se dedica a estudar parte da obra da escritora e sua localização num contexto em que o cânone é constituído por escritores. Segue-se a essa preocupação a de repensar a representação feminina na conjuntura atual (discussão que envolve reflexões acerca das identidades femininas e das práticas que a envolvem) e por fim a relevância dos dois primeiros caminhos se entrecruzarem no espaço escolar.

Partindo, pois, da preocupação com um ensino que se dedique à leitura do texto literário como centro da aula de literatura, numa perspectiva democrática, é que desenvolvemos as reflexões presentes aqui. Entra na discussão da pesquisa, pois, a visibilidade dada ao leitor e o papel fundamental que ele exerce nesse processo: o de sujeito que interage e participa da significação do texto. Lembremos, no entanto, que nem sempre esse papel esteve em discussão como se encontra atualmente. Durante um período extenso, a preocupação girava em torno do autor e/ou do texto, só então a partir do século XX com o surgimento da Estética da Recepção o leitor emerge como parte “integrante” da constituição da obra. Desde então a busca se dá em compreender que, na abordagem didática da literatura enquanto arte e não como objeto de estudo da língua, o leitor assume um papel fundamental de sujeito protagonista, à medida que desenvolve sua capacidade de autonomia frente à interpretação da obra.

Na esteira desse pensamento, a Estética da recepção nos ajuda a compreender a dimensão receptiva do texto. Posto isto, buscamos refletir acerca de alternativas metodológicas que corroborem para uma abordagem recepcional do conto em sala de aula, a partir das experiências de leitura vivenciadas numa turma de 2º ano do ensino médio. Para tanto, estudamos os contos “O mundo visto do alto”, do livro *Histórias daqui e d’acolé* (2011) e “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, do livro *Vasto mundo* (2001), ambos da autora Maria Valéria Rezende. Seria preciso atentar para os caminhos percorridos pelos alunos ao construir os significados a partir das leituras acerca da temática feminina?

Mediante estes questionamentos, interessou-nos também as atividades de escrita e até mesmo os olhares, os gestos e o silêncio que colaboram para refletirmos acerca do universo de recepção. A discussão parte do gênero¹ e a personagem feminina (como elemento fundamental para a construção dessa representação, em determinado contexto). Dessa forma, sensibilizar os alunos no sentido de vivenciarem o texto literário sob um

¹ Gênero como categoria de análise, sob a perspectiva da crítica feminista, que implica diferença sexual e cultural. De acordo com Zolin (2009), “O sujeito é constituído no gênero em razão do sexo a que pertence e,

olhar crítico é, possivelmente um primeiro passo para que se tornem capazes de perceber as relações intercaladas entre vida e literatura. Lembrando sempre que o texto literário é fruto do imaginário, mas que está ao mesmo tempo entrecruzado por elementos representativos do real.

Merece destaque quatro pontos fundamentais nos quais ancoramos nossa justificativa, a saber: a preocupação em analisar a Estética da recepção como uma abordagem produtiva para o ensino de literatura; a seleção de textos que fazem parte de uma literatura regional e atual; o lugar que assume a escrita de autoria feminina no contexto atual e, por fim, a relevância de repensar a prática docente no que diz respeito à formação leitora – incluindo a reflexão sobre o papel do mediador. A divisão do trabalho está organizada de forma que o primeiro e segundo capítulos são fundamentalmente teóricos e o último corresponde ao analítico, seguido das considerações finais.

No primeiro capítulo, “O fenômeno da leitura literária- considerações sobre o leitor e a experiência estética”, foram realizadas pesquisas bibliográfica e histórica sobre determinados conceitos e teorias que demonstram a ascensão do leitor no processo de significação da obra. Nele, encontram-se considerações sobre a leitura com ênfase na teoria da Estética da Recepção e no leitor como elemento central da discussão, baseados nos pressupostos de Jouve (2002), que por sua vez retoma Jauss(1994) , Iser (1996). Também discute-se nessa parte do trabalho, a relação entre literatura e ensino, a relevância da leitura literária e a importância de uma metodologia possível ou que colabore com essa perspectiva. Ainda no mesmo capítulo discorre-se sobre a concepção de letramento literário e as possibilidades de “observação, identificação, descrição” da experiência estética. O que não subjuga a leitura da obra a um mero objeto de identificação, mas trata-se, para fins de análise pensar sobre a experiência estética como um fenômeno possível de ser realizado e percebido em sala de aula.

No capítulo seguinte, foram ressaltadas algumas contribuições teóricas acerca do gênero conto, além do embate em torno da narrativa de ontem e de hoje. Nesse âmbito entram em discussão o declínio da estrutura tradicional e ascensão de novas formas dessa narrativa. No que diz respeito ao percurso histórico do conto, o embasamento teórico utilizado conta com Moisés (1997) e Gotlib (1985). A nosso ver a teoria auxilia não só na análise dos contos, como também na preparação para a recepção. Isso por que os conceitos podem, em alguns casos, estarem diluídos na linguagem dos alunos. Desta forma, o professor pode ser capaz de perceber e ajudar a descobrir que as impressões dos alunos têm nome e se revelam como conceitos que corroboram para a compreensão da obra. Entender os elementos textuais e estruturais é tão importante quanto levar em

consideração o contexto social de produção da obra. Assim a apresentação da biografia da autora e o registro de momentos em que interagimos com a mesma.

Ainda no capítulo II surge a preocupação em discorrer sobre identidade no contexto “pós moderno”, discussão que parte de Hall (2006) e chega aos conceitos de gênero em Zolin (2009), Perrot (2013) e Touraine (2006), bem como as considerações de Bourdieu (2011) e Coelho (1993). Além das leituras elencadas acima buscamos realizar uma análise interpretativa dos dois contos escolhidos, associando às representações femininas os pressupostos teóricos referentes ao estudo de gênero.

No terceiro e último capítulo, predomina o tipo de pesquisa realizada e a contribuição do método etnográfico para a preparação da intervenção didática. Os gráficos referentes aos questionários, bem como as tabelas esclarecem os hábitos da comunidade leitora foram fundamentais para entender o perfil leitor dos colaboradores e para o planejamento das aulas. A descrição e reflexão sobre a experiência estética levou em consideração a leitura, as discussões e as atividades de produção escrita e encenação do conto.

Nas considerações finais, consta um panorama geral sobre a pesquisa, sistematizando a reflexão teórica e prática sobre o leitor protagonista, partícipe da construção do sentido da obra literária. Desta pesquisa emergem novos olhares acerca da recepção. Em primeiro lugar a metodologia pautada na leitura como cerne da aula de literatura funciona na medida em que contribui para a formação leitora do aluno; em segundo lugar o aluno existe enquanto leitor construtor de sentidos e não enquanto mero expectador ou receptor de informações e, por isso, o professor que ouve, instiga e desafia o aluno a falar sobre o texto, contribui para que este possa se redescobrir enquanto sujeito e descobrir na literatura “experiências singulares”. Finalmente, a pesquisa amplia a compreensão de que entre leitura e leitor- no espaço de sala de aula- há impreterivelmente a necessidade de mediação.

CAPÍTULO I: O FENÔMENO DA LEITURA LITERÁRIA-CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

1.1 Algumas reflexões sobre o ato de ler literatura

“(...) o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar.”

Jean-Paul Sartre

Refletir sobre a leitura como um processo que pressupõe criação e transformação de hábitos exige uma retomada ao seu sentido etimológico. A partir da origem latina, segundo Paulino (2001), leitura está agregada ao verbo *legere* e possui três significados. O primeiro associado ao exercício de *contar*, juntar as letras em sílabas numa atitude preliminar na busca de decifrar o que está escrito, é o que comumente chamamos de decodificação. A segunda compreensão une-se a ação de *colher*. Neste sentido, o texto possui o significado em si mesmo, cabe ao leitor colhê-lo, extraí-lo. Mas colher, não é suficiente, visto que se colhe aquilo que está pronto, sem nenhum esforço interpretativo, o que resta ao leitor é segurar e repetir a ideia do texto, colhê-la. A última concepção está vinculada a atitude de *roubar*, pressupondo que o leitor atribui ao texto um sentido que a princípio não lhe foi autorizado. Deste modo, o verbo *roubar* remete à interpretação construída pelo leitor sem o consentimento do autor. No ato de se apropriar do que não é permitido, os leitores subvertem, transgridem: “são viajantes; eles circundam sobre as terras de outrem, caçam furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar” (DE CERTEAU *apud* PAULINO, 2001,p.13). O texto lido já não é mais o texto escrito, o leitor oferece sentidos diversos, apropria-se de algo que inicialmente não lhe pertencia e agrega valores.

Embora o significado da palavra *leitura* tenha uma variação de caráter amplo, dado que se desenvolve em diferentes perspectivas históricas, é válido lembrar que nos reportaremos apenas à leitura literária. Se para cada tipo de texto há respectivamente um modo de desenvolver a leitura, tal qual acentua Paulino (2001), para o texto literário não é diferente: existe um jogo específico com a linguagem, muda-se a forma como a linguagem está disposta, mudam-se as intenções. Não se lê literatura como uma notícia de jornal ou simplesmente como se lê uma receita de bolo; ler literatura é lutar com os sentidos. Uma tarefa difícil, posto que somos nós, leitores (sujeitos subjetivos), parte integrante dessa luta. Posto isto, se faz necessário pensar numa concepção de leitura que não apenas

decodifique, ou colha sentidos, ou simplesmente se aproprie de algo em função de uma leitura individual em que haja apenas atribuição de sentidos. Há, num horizonte social, um significado de leitura que interessa a esta pesquisa, no sentido de abarcar um compromisso político. E que esta leitura

não apenas oferecer respostas ao homem sobre sua própria realidade, mas que também instigue-o a colocar-se questões e o instrumento na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor. Melhor em sua relação com os outros, em sua relação com o meio (...) (MARIA, 2002, p.51)

Não se trata, portanto, de excluir outras leituras, mas de entender e reconhecer a especificidade do texto literário como um espaço privilegiado de diálogo, um texto capaz de concentrar experiências diversas e redimensioná-las às práticas sociais.

Nessa relação dialógica, a partir da leitura de um romance ou conto, por exemplo, o leitor tem a oportunidade de conhecer personagens cujas representações correspondem a outros modos de ser. É na leitura e por meio dela que a mente se abre aos questionamentos e às inquietações; repleto de respostas para tudo, o sujeito por vezes cala; os olhos certos de que tudo já viram, na verdade enxergaram muito pouco. A literatura põe em cheque os sentidos, e tudo o que a princípio regia nosso universo maniqueísta é colocado numa suspensão. Não se trata mais de certo ou errado, bem ou mal, bom ou ruim, mas de se perguntar e de perguntar sempre.

Respeitando o caráter plurissignificativo do texto, o ato de ler vai muito além de “colher tudo quanto vem escrito” (BOSI, 1988, p.275). A leitura elege (“ex-legere”: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer?” (*op.cit.* p.275). Contudo, o texto, sozinho, não diz nada, pois a trama em questão exige um protagonista, um leitor que o faça “funcionar”.

No processo do ato de ler, entre decodificação e interpretação, há movimentos de aproximação e distanciamento em que o leitor é, ao mesmo tempo, doador de sentidos e crítico. Deste modo, a experiência da leitura ultrapassa a intenção do autor ou simplesmente o significado da obra; ela acontece na perspectiva da recepção. A palavra, em sua projeção literária, desafia “como a pergunta da Esfinge. A resposta pode variar ao infinito, mas o enigma é sempre o mesmo: o que eu quero dizer?” (BOSI, 1988, p.274). Enigma que ecoa para além de uma teoria da literatura e sobrevém àqueles que, longe de representarem leitores modelos (como Édipo capaz de desvendar qualquer enigma), muitas vezes, estagnam diante do dilema interpretativo. Nesse processo, a interpretação

fornecida é refutável e a pergunta, mais um enigma da Esfinge, desafia, no sentido de buscar saber “o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos ficcionais?” (ISER, 1996, p.53)

Nesse entremeio, surge a figura do intérprete, o mediador que “propõe para uma comunidade ideal de leitores (todos, intérpretes virtuais) um sentido inteligível que torne universal o teor de um texto recebido na experiência singular da sua leitura. “(CARLO DIANO *apud* BOSI, 1988, p.273). No contexto de sala de aula, o professor assume o papel de intérprete e deve desempenhar, portanto, uma função imprescindível: mediar a leitura.

1.2. Da Estética da recepção ao método recepcional

O ato de ler está associado ao de construção de sentidos, não de um único sentido, mas que exige uma mobilização do leitor possibilitando-o percorrer outros espaços com vistas a experimentar situações diferentes por meio da leitura.

Jouve (2002, p. 109) considera a leitura como “uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.”

Na perspectiva de Jouve(2002), o processo de leitura é insólito e complexo, posto que envolve especialmente cinco dimensões de identificação entre leitor e leitura, a saber: a neurofisiológica, a cognitiva, a argumentativa, a simbólica e a afetiva. No processo neurofisiológico, a interpretação dos signos é variante e, portanto, subjetiva. Há nessa perspectiva pelo menos três tipos de leitores: “o implícito” que reage de forma pessoal; o “abstrato” que capta o sentido de forma ideal, configurando uma ponte entre o subjetivo e aquilo que se postula na obra, e, por fim o “modelo” que melhor propõe respostas a estrutura do texto. No processo de leitura argumentativa, o papel do autor está diretamente ligado à sua intenção de persuadir o leitor, guiando-o para determinado sentido no qual se constitui a leitura. A partir desse enfoque, Jouve afirma que “A intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa” (p.21). A terceira dimensão da leitura está diretamente ligada a esse processo argumentativo é a recepção afetiva em que se desenvolve a identificação ou não do que o leitor sente quando lê uma narrativa. Nesse sentido,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do

princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (...) O papel das emoções no ato de leitura é fácil de entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena. (JOUVE, 2002, p. 19-20).

Jouve (2002) defende que o legítimo processo de leitura encontra-se imbricado de afetividade e argumentação e deve mobilizar a recepção do leitor para as mais variadas sensações seja no campo das emoções ou da racionalidade argumentativa. Desse modo, entre obra e leitor estão duas estruturas que se complementam: os espaços de certeza e os espaços de incerteza. Os primeiros, “são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê um sentido global. Já ‘Os espaços de incerteza’ remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor” (JOUVE, 2002, p. 66).

Nos últimos capítulos de seu livro, o teórico se dedica a refletir sobre os possíveis efeitos suscitados pelo texto, valendo-se dos postulados teóricos da Estética da Recepção, sobretudo os de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Enquanto àquele tratou da leitura no plano individual, este se preocupou em conciliar a leitura com a história da literatura, reduzindo o abismo entre essas perspectivas. Foi na segunda metade do século XX, que Hans Robert Jauss apresentara reflexões em torno da leitura do texto literário tendo como principal enfoque a valorização do leitor, sujeito considerado ativamente capaz de desenvolver sentidos para o texto. Em sua argumentação acerca do modo de recepção do texto literário, o teórico defendeu que a relação estabelecida entre a literatura e o leitor possui implicações de natureza estética e histórica.

Por implicação estética, Jauss(1994) entende que a recepção de uma obra pelo leitor leva em consideração a comparação que ele faz com outras obras já lidas. Nessa perspectiva, o leitor de uma forma sincrônica, aciona tanto a recepção atual de um texto com a da época de produção desse texto, quanto (diacronicamente) a recepção ao longo da história. Já na experiência da segunda implicação (a histórica), para que ela se torna visível, o leitor necessita conhecer a recepção de leitura de uma dada obra e acioná-la ao longo do tempo, de modo que possa vislumbrar a construção de sentido atribuída por leitores de gerações distintas. Neste procedimento, sua leitura receptiva será enriquecida e contribuirá para a compreensão do significado histórico da obra.

Para ampliar suas reflexões acerca de que o valor estético de um texto é medido pela recepção por meio da comparação com o já lido, Jauss elabora sete teses na busca por uma metodologia de reescritura da história literária que vai de encontro com a história

da literatura, constituída de forma tradicional. Em sua primeira tese defende que o texto literário não é um fato, nem ação, mas um evento de recepção, revelando que a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores no seu contato de experiência com a obra. Na segunda tese, vai tratar da experiência literária do leitor como algo que pressupõe um saber prévio. A esse respeito Bordini e Aguiar (1988) explanam que cada indivíduo ao encontrar-se com o texto literário, traz consigo uma bagagem de conhecimentos e vivências lingüísticas e sociais que devem ser mobilizadas à medida que a obra lhe permite fazê-lo, por meio desse pensamento:

O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam ou explicitam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.88)

Daí a historicidade tanto do leitor quanto da obra virem à tona. É o *evento*² de que fala Bosi, em que tudo, desde o plano ideológico e simbólico às circunstâncias sociais que envolvem o indivíduo só se tornam “um evento quando o sujeito o situa no seu aqui e o temporaliza no seu agora; enfim quando o sujeito o concebe sob um certo ponto de vista e o acolhe dentro de certa tonalidade afetiva.” (BOSI, 1988, p.276)

A terceira tese enfatiza a possibilidade de perceber o aspecto estético de um texto por meio da “distância estética”; a quarta tese em que a interpretação de um texto, por envolver um processo histórico, é afetada pelo modo como esse texto é lido. Essa tese encerra a crítica à tradição e fundamenta a reescritura de uma história da literatura pautada no projeto estético na esfera da recepção. Desse modo a quinta tese considera que a recepção de um texto não ocorre de modo linear, mas que está associada a um leque aberto de possibilidades visto que é necessário ao leitor atribuir sentidos novos aos textos antigos. Na perspectiva em questão, o ponto de vista “do historiador da literatura torna-se o ponto de fuga – mas não de chegada!- do processo (...)” (JAUSS, 1994, p.44-45).

A sexta tese considera o aspecto sincrônico do texto e, enfim, na última tese, Jauss(1994) defende que a recepção de textos literários não deve considerar apenas os seus efeitos estéticos, mas também os ético, sociais e psicológicos que uma leitura pode suscitar. No tocante a essa tese, ele afirma que “a função social somente se manifesta na

² Em “A interpretação da obra literária”, ensaio presente na obra *Céu, inferno*, Alfredo Bosi toma emprestado as reflexões acerca dos termos evento e forma, propostas pelo italiano Carlo Diano, para reforçar que a interpretação literária se dá no plano da recepção textual.

plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (op.cit.,p.50). O conceito de “horizonte de expectativas” evoca, portanto, a experiência do leitor como aspecto essencial para atualização do significado da obra, pois diante de uma realidade de significado estranho ele busca descobrir quais questões lhe revelam e para qual percepção do mundo e problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada. A obra por sua vez não é objeto constituinte de uma história estanque, ela é, antes de tudo, um processo, um devir, pois:

desperta lembranças do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então- e não antes disso-, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.” (JAUSS, 1994,p.28)

Na elaboração das teses, com ênfase para as três últimas, o teórico ressalta que não se trata de anular a história da literatura em função da emergência da teoria recepcional, mas de construir uma ponte de interdependência cuja base se estrutura na relação dialógica entre elas. É a partir dos pressupostos citados acima que acreditamos numa base da aula centrada na leitura literária e que a história e os fatores externos que complementam a existência da obra sejam lembrados e até estudados em sala de aula, mas num segundo plano. Pois é tão somente experiência dos leitores que confere ao texto uma existência atualizada promovendo a “localização” dessa obra na história da literatura, e não o contrário.

Como, para a teoria da Estética da recepção, o leitor é o elemento atuante no processo de leitura, para o método recepcional de ensino não poderia ser diferente, pois este também firma-se na atitude participativa do aluno em contato com os mais diversos textos.

Partindo do horizonte de expectativa dos alunos, em termos de interesses literários e experiências individuais, o professor oferece leituras que propiciam o questionamento desse horizonte, desenvolvendo a reflexão e instaurando a ruptura através de um processo contínuo. Nesse sentido, o método recepcional de ensino da literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante. Para tanto, os critérios de avaliação a serem empregados pelo professor/ mediador da leitura abarcam a totalidade das atividades; cada leitura do aluno; suas impressões, etc. Fornecendo ao mesmo um repertório a partir do qual ele desenvolve a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, bem como questionar a sua atuação e a do grupo. Aguiar e Bordini (1988) sistematizam cinco etapas para a concretização do método

recepional: 1) determinação do horizonte de expectativa; 2) atendimento ao horizonte de expectativa; 3) ruptura do horizonte de expectativa; 4) questionamento do horizonte de expectativa e 5) ampliação do horizonte de expectativa. Aguiar e Bordini (1988) defendem também a necessidade de elaborar objetivos, critérios de avaliação e uma conceituação de horizonte de expectativas a partir de “valores, crenças, modismos, estilos de vida, preconceitos e interesses específicos na área de leitura” (1988, p.88). Acerca disso, faremos maiores reflexões no terceiro capítulo dessa pesquisa.

Ampliando a compreensão acerca do processo de leitura, merece destaque a função organizacional descrita por Iser (1996). Da transição entre polo artístico e polo estético, emerge a atualização da obra. Na perspectiva do teórico alemão, o polo artístico designa a estrutura verbal literária e o estético corresponde à construção do sentido da obra, via leitor; nesse encontro, estrutura verbal e estrutura afetiva proporcionam a significação da obra, pois esta

é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p.50)

O caráter virtual tende a ser dificilmente observado se pensarmos, por exemplo, na complexidade que abarca essa relação. Há, nesse encontro, pelo menos três perspectivas: a do leitor, a do autor e dos respectivos contextos (o de recepção e o de produção). Cada uma dessas instâncias traz em sua estrutura construções que ora ampliam a significação, permitindo ao leitor um reconhecimento dos códigos já conhecidos, ora restringem a compreensão devido ao deslocamento temporal, social e/ou cultural. O gráfico a seguir é uma proposta de visualização da teoria do ato de leitura:

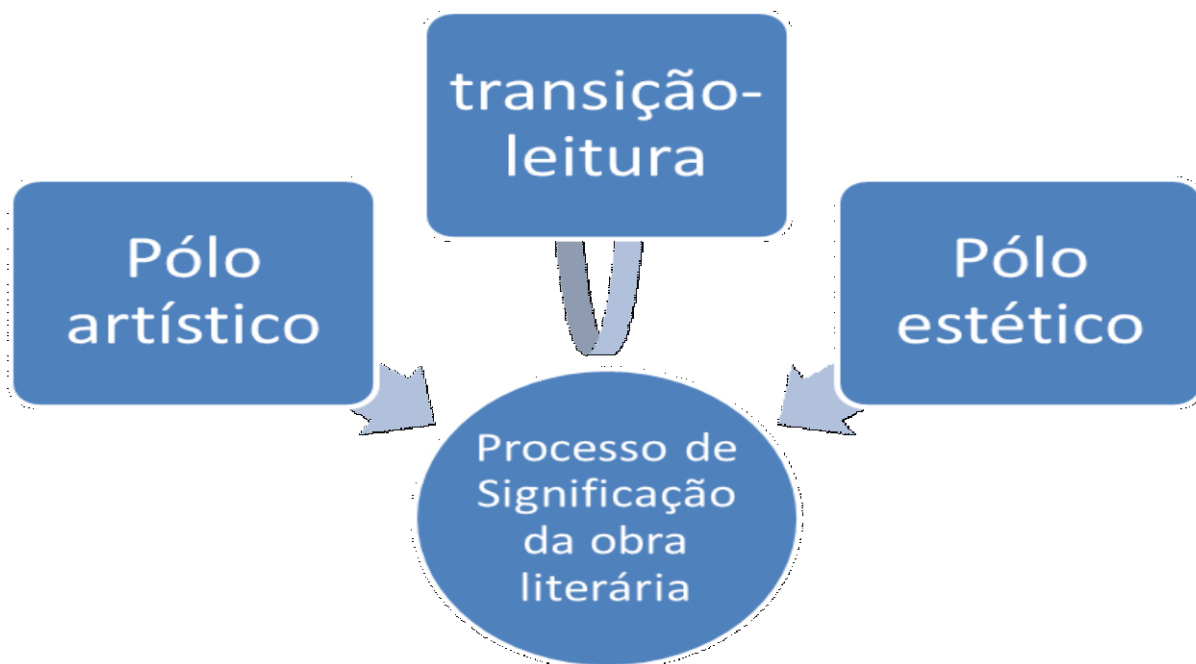


Gráfico 1: gráfico representativo da teoria iseriana.

O gráfico acima facilita a visualização do encontro entre os pólos e ao mesmo tempo corrobora para pensar essa transição no contexto de sala de aula, sobretudo, refletir sobre o papel do professor enquanto mediador desse processo e o lugar da experiência estética.

O ensino de Literatura, no nível médio, esteve durante décadas, restrito exclusivamente a historiografia. Neste modelo de ensino cujos objetivos se estendem ao ato de decorar datas e nomes de autores e de obras considerados “os mais importantes” de determinadas escolas literárias, os alunos não vivenciam a fruição. Nesta perspectiva de ensino, o sujeito está condicionado a uma leitura “obediente”, cuja finalidade é apenas a repetição do que lhes fora ensinado. O fato é que a escola é o lugar por excelência (embora não seja necessariamente o único) no qual se configura grande parte do encontro entre leitor e obra. E acerca desse espaço o que preocupa é tão somente: “o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, as normas rígidas e castradoras.” (PAULINO, 2001,p.28,29). Normas que tornam excludente o desenvolvimento de um leitor crítico, pois

a escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui (...). Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e corrigi-la na direção do consenso. Dessa forma, pode-se observar um controle do imaginário que se faz continuamente em nome da aquisição do conhecimento (Paulino , 2001,p.27)

O que dificulta ainda mais a formação de um leitor crítico-reflexivo, além do ensino pautado exclusivamente na história da literatura, é a leitura de excertos, fragmentos encontrados em livros didáticos, como exemplo do que seja “uma leitura obediente, cujos resultados são desastrosos. Aderimos, entretanto, a perspectiva de Jauss (1994) de que não se trata de extinguir a historiografia, mas de relacioná-la ao trabalho de leitura do texto, sendo esse trabalho o norte da aula.

Com o advento da Estética da recepção, a preocupação com o papel do leitor tornou-se o cerne das discussões atuais. Para muitos educadores/pesquisadores atuantes na área de Literatura, essa teoria vem servindo de inspiração na perspectiva de refletir sobre novos métodos de trabalho com a leitura literária no âmbito escolar.

Segundo Jauss (2002), o caráter estético e a função social da literatura estão para a dimensão de sua recepção e seu efeito, ou seja, sua função é determinada a partir da relação dialógica literatura x leitor como dito no tópico anterior. Dessa maneira chega-se a conclusão de que hoje, o centro da aula de literatura é este: ler e falar sobre livros (COLOMER, 2007). Mas falar sobre livros no espaço escolar requer pensar uma mediação que privilegie metodologias específicas. A mediação está, portanto, no centro da transição entre os pólos de forma a se tornar, na nossa compreensão um dos pilares da perspectiva recepcional no âmbito de sala de aula. A fim de demonstrar como se dá o ensino de literatura nessa perspectiva (a priorização da experiência estética) tomamos emprestado a utilização de termos lserianos e a leitura de Jauss (2002), feita por Nóbrega (2012).

Em primeiro lugar é preciso perguntar: o que a experiência estética permite? Embora a definição de experiência estética seja fortemente subjetiva, ultrapassando aspectos conceituais, percebemos através da leitura de Nóbrega (2012) somada a experiência docente (analisada no capítulo III) que a experiência estética é um fenômeno concomitante à leitura e pode ser percebido por meio das discussões e atividades de dramatização, por exemplo. Deste modo, o encontro entre pólo artístico e estético passa a ser pensado no contexto de sala de aula, de forma que a transição entre eles só pode ocorrer a partir de estratégias planejadas por ação de um mediador.

Vejamos os termos evidenciados por Lser são retomados no gráfico abaixo:

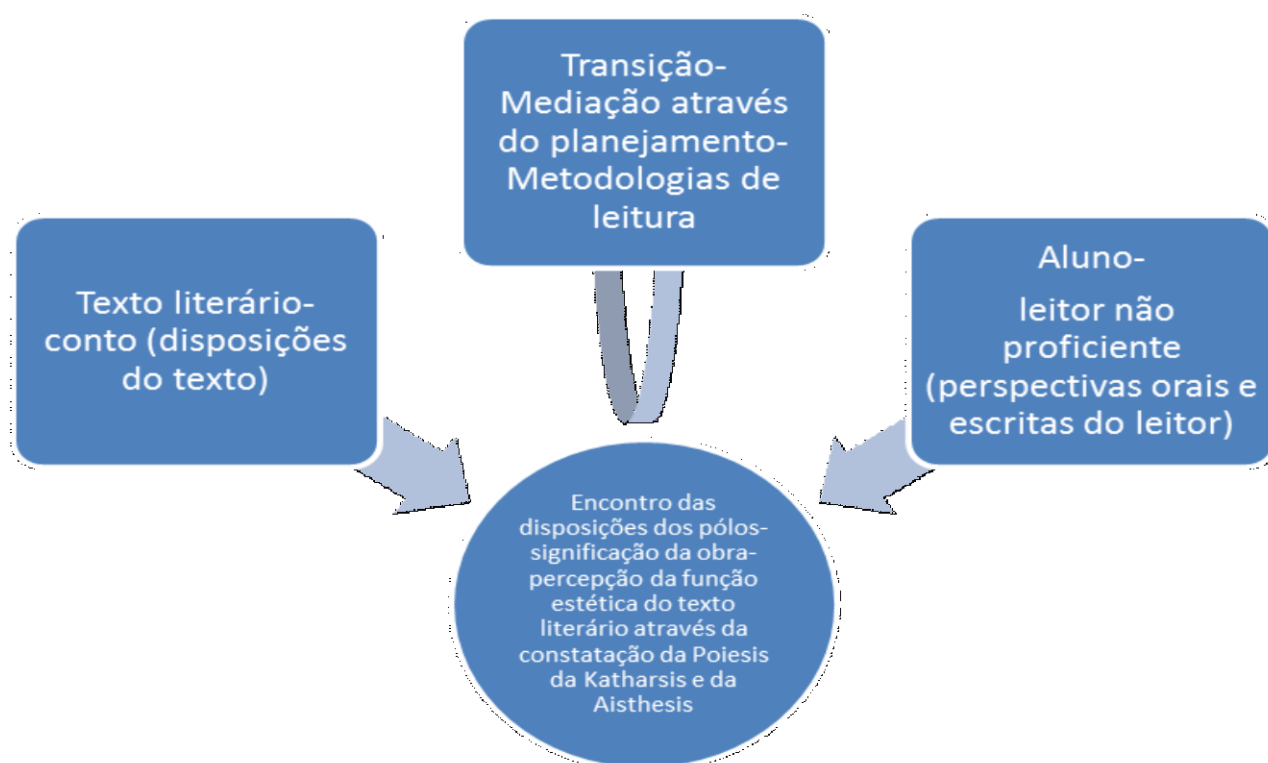


Gráfico 2- Atualização da teoria de Iser a partir da mediação, no contexto de sala de aula

Constatamos algumas reações experimentadas através da leitura conferindo a esse processo de transição um caráter valorativo para a ocorrência da fruição estética. Acerca disso, Nóbrega (2012) exemplifica como pode se desenvolver a experiência estética através das categorias de *Poiesis*, *Aisthesis*, *Katharsis*. Na *Poiesis* (como ato de criação), a “perspectiva do olhar individual do aluno em relação ao recorte da realidade representada no texto e vivenciada pelo aluno durante a leitura, resultando em sua própria produção.” A *Aisthesis*, que corresponde ao reconhecimento perceptivo, pode ocorrer quando o professor se dispõe a construir “o sentido do texto juntamente com ele, através das perguntas relacionadas à percepção de mundo imediata do aluno”. E a *Katharsis* “aciona a sensibilidade em relação aquilo que comove a alma e a deixa perplexa.”

Mas as reações ao texto, os complementos dos vazios e outros fenômenos são vivenciados à medida que o professor instiga seus alunos. Portanto, a reação do leitor ao estímulo do texto permite através de sua fala, de sua apreciação em resposta aos elementos fornecidos durante a leitura, a percepção e até mesmo “apreensão” do efeito estético. Entenda-se essa “apreensão” apenas como identificação de alguns atos, pois estamos cientes de que a dimensão estética de uma obra ultrapassa qualquer delimitação. Para atribuir à leitura um papel fundamental na aula de Literatura deve-se

priorizar a observação da experiência estética que parte das considerações, dos gestos, dos sorrisos e até da apatia em relação ao texto.

No intuito de encaminhar o leitor ao patamar de “produtor do sentido do texto”, tal qual evidencia o conceito de *poiesis*, se faz necessário um planejamento que de fato, provoque o aluno-leitor a reagir ao estímulo proporcionado pela obra.

Embora o compartilhamento de leitura (ouvir, discutir, debater), seja crucial para o desenvolvimento da aula, é necessário, sobretudo, preparar a recepção. Daí essa recepção ser incitada pelo professor através de diversos modos de abordagem: incentivar o aluno/leitor a voltar para o texto; recuperar a leitura de um fragmento, relacionar o título com o conhecimento de mundo e depois com o próprio texto literário; intercambiar leituras; estimular atividades escritas, perceber a experiência estética através do preenchimento de vazios, entre outras possibilidades. Agindo de acordo com essa perspectiva, o professor não incorre o perigo das “disposições do leitor” fugir às “condições do texto”, evitando, portanto, super-interpretações. Neste sentido é importante levar o aluno a perceber que o texto literário, pelo caráter polissêmico, aceita muitas, mas não quaisquer leituras.

Para que ocorra a mediação, o professor (a fim de propiciar o encontro entre obra e leitor) exerce um papel fundamental de leitor e mediador e, ao invés de falar do texto e interpretá-lo para o aluno, o professor deixará que ele fale, sinta e tenha sua própria experiência. O encontro com o texto proporciona vivências únicas seja “pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares” (TODOROV, 2009, p.77). É necessário, portanto, permitir que ele próprio enquanto leitor seja capaz de amar ou detestar um texto, de com suas próprias palavras apreciar o tom narrativo ou poético, os recursos linguísticos e imagéticos, fazer ponte com suas vivências ou mesmo ter a liberdade de se opor às questões levantadas pelo autor (o estranhamento). Destarte, somente o texto literário com seu valor estético permite uma vivência “diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos”, pois “ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal” (TODOROV, 2009, p.80).

Empreender reflexões sobre a importância da leitura, da fruição e do efeito estético através da recepção é um ponto de partida para modificarmos a realidade em que o ensino de literatura se encontra. Contudo, é preciso que o professor seja também um leitor e, somado a isso, disponha de bases teóricas que possibilitem repensar metodologias. Ao se colocar nesse patamar ele apresenta condições de compreender, por exemplo, em que momento o texto dispõe de um vazio, para enfim captar em que momento o aluno/leitor foi capaz de conjecturar e exercer a sua parte na construção do significado, revelando a experiência estética na atualização da obra.

Posto isto, a preocupação com a mediação é uma inquietação emergente dos próprios documentos que regem o ensino de literatura nas esferas nacional (OCEM) e estadual (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias-Conhecimento de Literatura). Além de prever a relevância do professor como mediador nesse processo de leitura, o primeiro documento também conduz o professor a pensar sobre a quebra do pragmatismo. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) justificam:

Pensada dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (OSAKABE apud OCMS,2006)

O documento sinaliza para a necessidade da literatura no Ensino médio, ressaltando os três incisos previstos no artigo 35 da LDBEN nº9.394/96: I) *Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos*; nesse sentido o ensino médio alicerça as bases para que o aluno continue os estudos numa perspectiva pós escolar. Já o inciso II se refere ao ensino médio como momento de capacitação do indivíduo para a vida social de uma maneira geral: II) *preparação básica para o trabalho e para cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*. O terceiro e último inciso, diz respeito “*ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*” Nesse sentido, é importante que haja uma formação enquanto ser humano, que o prepare para os percalços vivenciados ao longo da vida. Trata-se, portanto, do conceito de humanidade sobre o qual discorre Antonio Candido (1995), humanização enquanto:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO,1995,p.249)

Isso porque a literatura permite que o homem viva não somente uma, mas várias experiências: a sua e as dos outros. Ele sai do patamar de acomodação que lhes fora imposto pelas intempéries sociais e políticas e caminha no sentido oposto: o do questionamento, da reflexão crítica que o faz um homem melhor. Por essa razão muito se

tem falado sobre um ensino de literatura que priorize a leitura da obra e que não seja apenas transferências de interpretações.

O ensino que ainda desvaloriza a leitura literária em função do que se sabe sobre o texto, tem sido uma prática constante ao longo do tempo, sendo, hoje, bastante criticada. Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), contesta o modo como o ensino de literatura é conduzido nas escolas francesas: o que se estuda não é a obra, mas, o que se diz dela. Isso se repete de uma forma ou de outra na educação brasileira. Porém, o que interessa-nos não são as possíveis soluções a partir da pergunta sobre “o que pode a literatura no sentido de compor a necessidade humana?” O teórico argumenta: “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV,2009,p.76). Pois ela aspira compreender nada menos do que a própria experiência humana.

Em consonância com a OCEM, que por sua vez trazem fundamentos pautados na LDBEN (1996) e PCN (2002), a formação do leitor literário tem sido uma preocupação atual e importante no ensino médio. Daí “o letramento literário” como “estado condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”³ (OCEM, 2006, p.55). Dessa pressuposição, surge a necessidade de se pensar *o que* se deve fazer e *como* se deve fazer. Preocupados agora com metodologias que possibilitem transformar a sala de aula num espaço onde predominem a leitura e o debate, é que surgem nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba sugestões (ainda que timidamente) cujo ponto de partida é a recepção do aluno. Merecem destaque, no documento citado, as propostas que norteiam a prática docente. Embora ainda não tenha sido devidamente valorizado em concursos públicos (para professores de Língua a nível estadual), ou mesmo no meio acadêmico (para fins de análise e pesquisas), os Referenciais suscitam uma abordagem em que predomina a leitura do texto literário.

As propostas intercambiam entre o estudo da poesia, da narrativa (conto e/ou crônica) e literatura dramática no primeiro ano; o romance trabalhado no segundo ano, bem como apresentação “um panorama de história da literatura brasileira.” Outras sugestões são postas nos Referenciais (2006), como por exemplo, a leitura da poesia contemporânea através de antologias poéticas, bem como o trabalho com o cordel.

³ Recomendamos a leitura desse documento cujo 2º capítulo é direcionado exclusivamente para o ensino de literatura, privilegiando “o contato direto com a obra, a experiência literária e considerando a história da Literatura como uma espécie de aprofundamento do estudo literário”, nesse sentido a leitura merece destaque para só então situar a obra, trabalhar o contexto.

O documento enfatiza uma metodologia na qual predominem atividades de leitura: leitura e releitura do poema bem como o estudo dos aspectos formais, a discussão temática, além de estimular atividade de dramatização/ encenação. A sugestão de pesquisas, os debates e leituras complementares são atividades consideradas importantes. No que concerne ao conto, os Referenciais (2006) apontam como o trabalho com esse gênero pode ser favorável, posto que a possibilidade da leitura integral do mesmo no espaço de sala de aula. Ressalta ainda a importância de “articular a discussão de situações concretas apresentadas no texto em observação dos elementos estruturais da narrativa.” (REFERENCIAIS, 2006, p.87).

Assim, “o educando deverá ir descobrindo a funcionalidade de cada elemento da narrativa, a partir da leitura e discussão do texto” (*op. Cit.*, p.87). A metodologia sugere encenações, leitura de outros contistas, produção textual, entre outros. Com base nas sugestões, compreendemos que não se trata de “ler por ler”, mas que a leitura proposta exige aspectos formais para uma interpretação mais consistente. Dessa forma a pressuposição de que a interpretação da obra depende de aspectos formais (evidenciados no texto) e da competência do leitor para constituição do sentido da obra, voltemos a Estética da recepção.

Não obstante a crítica subjugar “que a teoria sacrifica o texto à arbitrariedade subjetiva da compreensão” (ISER, 1996, p.57), o teórico alemão justifica que os atos de apreensão “são orientados pelas estruturas do texto, mas não completamente controladas por ele” (*op.cit.*, p.57). Ou seja, o leitor não tem autonomia suficiente para interpretar da maneira que lhe convém, é no decorrer da leitura e sempre conectado a ela que o indivíduo constrói sentidos: a partir dos recursos lingüísticos utilizados, a forma, a opção por determinado desfecho, o diálogo ou a falta dele, os vazios, o pacto de leitura etc. Em sala de aula, entretanto, isto só se torna possível a partir de duas funções eminentes ao professor: a função de leitor concomitante a de mediador⁴. Somente através da leitura dedicada (somada ao aporte teórico) podemos desenvolver metodologias que propiciem exercícios de leitura e reflexão. É o que tentaremos explicitar mais a frente. Por hora é interessante trazer à memória alguns impasses e possíveis sugestões para o ensino da Literatura Brasileira.

Do leitor que se espera ao leitor que temos em sala de aula, o professor está diante alunos que raramente estão dispostos a ler, ou o fazem por obrigação avaliativa;

⁴ O termo *mediador*, utilizado no decorrer deste trabalho, está fundamentado no capítulo “O papel do mediador”, última parte do livro da antropóloga francesa Michèle Petit, intitulado *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Também nos reportaremos ao papel do mediador enquanto intérprete, proposto por Bosi (1988) no seu ensaio “A interpretação da Obra literária” presente na obra *Céu, inferno*.

outros em quantidade menor ainda são leitores assíduos, alguns sequer vivenciaram uma experiência significativa de leitura (isso em se tratando de Ensino Médio!). Por outro lado, no plano externo à sala de aula, muitos alunos mergulham em leituras de literatura de massa, ou seja, o fato é que estão lendo determinadas obras (o que não deixa de ser um ato de leitura muito importante), contudo muitas dessas leituras não problematizam e somente reproduzem fatos, impossibilitando a imersão na própria experiência humana.

Ao refletir sobre a função hedonista para a literatura no contexto de sala de aula Dalvi et al. (2013, p. 74), defende a importância do professor como mediador do aluno, posto que no seu entender, “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura.

Uma vez pensado o papel do mediador, deve-se tentar contornar outros impasses, pois há dificuldade, por exemplo, na seleção de textos literários (além da falta de suporte teórico/metodológico para o professor) que contribuam para a formação leitora do aluno. Não é um problema apenas de mediação ou de falta de livros, há todo um equilíbrio. Daí estarmos diante de um terreno movediço: a aula puramente historiográfica não surte o efeito da literatura enquanto arte, que é o prazer. Por outro lado, não basta romper essa tradição de ensino é necessário LER. Contudo, postular metodologias flexíveis, tendo em vista o caráter específico de cada gênero literário, torna-se não só importante, como indispensável. Nesse entremeio, pensar e amadurecer alternativas que resgatem a função literária do texto também na perspectiva do leitor, enquanto receptor, mas acima de tudo enquanto ser humano, cidadão, torna-se fundamental. Ler o texto sem a provocação reflexiva, sem discussões pautadas na construção linguística é fixar os pés num terreno movediço.

O ato da leitura literária é um fenômeno que choca ou que põe em cheque valores, que faz gostar ou refutar, que induz a repensar a existência no espaço social. Pois, segundo Todorov (2012) “o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo.” (p.78). É exatamente esta relação entre vínculo e liberdade que nos interessa no plano dialógico entre obra e leitor no contexto escolar.

CAPÍTULO II: A CONTÍSTICA DE MARIA VALÉRIA REZENDE

2.1 Considerações sobre a teoria do Conto e sobre o estilo de Maria Valéria Rezende

“Eles me criaram e agora eu os crio (...) Quero-os como são, porque quando eles deixarem de ser, tampouco serei”

Maria Valéria Rezende (2001)

O gênero conto é uma das modalidades narrativas que tem suscitado muitas discussões acerca de sua origem, características e formas. De um modo geral, o que os estudiosos convencionaram elementos essenciais para uma teoria do conto destacam-se a dimensão (breve ou longa), a forma de realização (oral ou escrita), o modo como os fatos são apresentados, a estrutura organizacional do texto e a intenção. Em linhas gerais, conforme descreveremos a seguir, o conto passou a ser compreendido como uma espécie de narrativa curta, com espontaneidade expressiva, comprometida em apresentar fatos próximos da realidade.

Segundo Moisés (1997, p.15), a acepção literária para o conto está relacionada a “história, narração, historieta, fábula, caso”. O autor considera essa modalidade narrativa como a matriz de outras formas literárias, mas que ainda muito se confunde com outros textos a exemplo da crônica. Isso se dá pelos “ingredientes” que o constituem, serem via de regra elementos estruturais de outras formas de narrativa.

Sobre o que distingue um conto de outros gêneros literários, entre extensão e conteúdo, ficamos com a premissa de que “em quase todas as classes de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto da maior importância” (POE *apud* GOTLIB, 1985, p.32). Na análise dessa unidade de efeito, existe uma regra que não pode ser interrompida: a leitura integral, realizada de uma só vez, sem suspensões.

Destacamos que alguns aspectos do conto tornam-se compreensíveis quando comparados a um romance, pois este “apresenta a vida completa e enleada, normal por vezes, flagrantemente anormal outras. O conto não apresenta a vida, senão um episódio, melhor, *acidente* da vida, acidente cômico ou trágico, monstruoso ou ingênuo ou místico e, excepcionalmente, sublime; mas, *acidente*.” (OLIVEIRA, 1996, p.159).

Mas é a partir do século XIV que o conto se configura como registro escrito e vai desenvolvendo um caráter de fato, estético, segundo Gotlib (1985). No entanto, a história não é o que mais nos chama atenção, mas a sua característica enquanto “arte de sugestão resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial.” (SOARES, 2007). As experiências com textos literários mais longos, suscitam um questionamento: o caráter de brevidade é o que faz de

um conto um conto? Moisés (1997) discorre como se dá o trabalho de distinção da forma e conteúdo afirmando que a prosa, de forma geral, constitui ingredientes como “a ação, as personagens, o tempo, o lugar, a trama, a estrutura, o drama, a linguagem, o leitor, a sociedade, os planos narrativos, etc” (p.13), e que:

Na verdade, porém o fato de o conto possuir ingredientes do romance não invalida a distinção entre as duas fôrmas, uma vez que tais componentes são próprios da prosa narrativa, a que ambos pertencem. Não é de estranhar, pois, que uma fôrma empregue ingredientes de outra, visto que se movem no mesmo território – a prosa de ficção. O que resta firmar é a sua diferença, calcada na densidade, intensidade e arranjo dos componentes: a título de exemplo, as personagens do conto discrepam das que protagonizam o romance e a novela por sua densidade, intensidade estrutura. A simples exibição de personagem não distingue o conto das fôrmas vizinhas, mas a circunstância de ser via de regra, personagens planas, surpreendidas num momento privilegiado de sua evolução (...) E assim retornamos ao ponto de partida: a distinção há de ser fundada antes na qualidade e função dos ingredientes que na sua mera presença ou no volume de páginas. (MOISÉS, 1997, p.13)

É possível perceber que o seu valor enquanto texto literário não está subjugado a quantidade de suas páginas, mas a densidade da história que representa, bem como seu caráter sugestivo capaz de desenvolver no leitor uma reflexão, um questionamento, a intenção de deixar-se imaginar. O crítico afirma ainda que o conto é uma forma literária antiga, mas somente a partir do século XIX os estudiosos preocuparam-se em aprofundar a pesquisa e estudos sobre aquilo que permeia a unidade do conto.

No que diz respeito a origem, Gotlib (1985) revela: “antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois seu registro escrito e, posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então o seu caráter literário”. Já no século XX até a contemporaneidade, o conto toma dimensões diversas e nos últimos tempos apresenta-se de forma híbrida, algumas vezes ultrapassando limites entre a crônica ou o poema em prosa. Não se pode universalizar a estrutura do conto, uma vez que assume formas variadas como, por exemplo, os minicontos contemporâneos que não chegam a ocupar metade de uma página em que personagens e espaço configuram não mais que quatro a seis linhas.

Em relação à sua estrutura, no tocante ao ângulo dramático, Moisés(1997) afirma apresentar-se de modo univalente: constituindo-se por um só conflito, um drama e por assim dizer uma só ação. Dessa forma, uma relação entre passado e futuro não assume significância no conto, haja vista que o momento narrado é geralmente aquele de maior relevância destinado apenas a anunciar uma circunstância e não a vida inteira. O espaço, por exemplo, corresponde ao local onde a ação se desenrola e no caso de acontecer o

deslocamento para outro espaço num mesmo conto, há de se observar qual espaço corresponde ao palco do acontecimento principal. O espaço, elemento fundamental e relevante para uma análise nesse tipo de narrativa; também o tempo, que se dá numa perspectiva “unívoca” caracterizando-se por horas ou dias, raramente ultrapassa essa unidade temporal.

Para tanto, o que interessa é o contorno psicológico ou mesmo dramático que o contista revela ao personagem, não interessando necessariamente aspectos físicos tais como roupas, aparência, etc. Embora esse contorno anteriormente citado se dê numa projeção psicológica da personagem, gostaríamos de explicar aqui de uma forma geral, ou mais especificamente sobre os contos que foram analisados nesta dissertação, que a cronologia segue a do relógio, de modo que o leitor vê os fatos se sucederem numa continuidade semelhante àquela da vida real.” (MOISÉS, 1997, p.33).

Deste modo, o conto propicia um trabalho relevante em sala de aula, não apenas pelos elementos estruturais, mas, sobretudo pela possibilidade de gerar uma experiência de fruição num curto espaço de tempo. Se não houver possibilidade de inserir a leitura de um romance, há sempre um momento para a leitura de um conto. Isso porque sua unidade textual há possibilidades diversas de explorar uma ou mais categorias, através da linguagem que possibilita “experiências singulares”, pois conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo (TODOROV, 2012).

Tentando associar essas considerações de Todorov a escrita de Rezende, é oportuno lembrar algumas ponderações críticas acerca da obra da contista. Logo no prefácio do livro *Vasto Mundo* (2001), Frei Beto afirma “ser os causos” do povo, a matéria-prima de Rezende. Os causos, situações comumente simples, triviais, verossímeis na literatura conduzem um trabalho de aproximação entre texto e leitor, uma história mais simples, de fácil compreensão (o que não quer dizer que esteja desvinculada de um valor estético) para só depois incluir leituras mais complexas. É imprescindível, portanto, que busquemos reconhecer e analisar como esses elementos triviais ganham valor estético no conjunto da obra da autora.

Maria Valéria Rezende se revela como voz feminina de grande importância no cenário da literatura paraibana e brasileira da contemporaneidade. Seu primeiro livro de narrativa, intitulado *Vasto mundo*, foi escrito em 2001. Depois ressurgiu na voz fraca e esperançosa de Irene, que eclode em 2005 por meio do romance de repercussão internacional, *O voo da Guará Vermelha* (2005). Narrador e personagens emergem do

engajamento na construção de uma literatura para o povo, na qual os seres e suas “desgraças” ou pequenas “graças” propõem um novo modo de enxergar a vida. Projeta sua sensibilidade nas muitas vozes femininas em alguns contos e nos seus dois romances. Seja através de Irene (prostituta), Dona Eulália (mulher submissa), Maria Raimunda (líder), Zefinha (leitora de cartas para analfabetos), Leninha (carioca maliciosa), Alice (personagem com traços macabeanos) entre muitas outras, e eclode pois, das representações femininas aspectos intrínsecos à experiência humana, uma vez que a própria autora afirma isto:

O ser humano como imagem de Deus, pra mim, não é metáfora, é experiência mesmo! Andei muito pelo mundo, pela Europa também, nunca como turista e sempre em contato com comunidades, grupos e ativistas populares, gente pobre e maltratada.

Desses retratos da vida comum surge, pois, uma literatura simples, que embora calcada na trivialidade dos fatos, desabrocha numa experiência profunda de leitura e vivência.

A escritora que nasceu em 1942, na cidade de Santos em São Paulo, enveredou pelo caminho da religião tornando-se freira da Congregação de Nossa Senhora - Cônegas de Santo Agostinho. Daí sua às atividades voltadas para a educação popular, sendo conhecida e reconhecida pelo seu trabalho educacional e social a cerca de 30 anos, iniciando esse longo caminho em São Paulo e a partir de 1972, no Nordeste, em Pernambuco e depois na Paraíba, estado este onde fixou moradia. Viajou por muitos lugares como Cuba, Timor Leste, Estados Unidos, Haiti, Itália e França. Sua vivência de mundo no que diz respeito aos países estrangeiros e no nosso pequeno mundo (Nordeste) certamente permitiu-lhe participar da vida com um olhar sensível, um olhar capaz literário que se traduz na essência da sua obra. Entender sobre sua escrita, mergulhar em suas personagens fora possível por meio da colaboração da escritora.⁵ Quando questionada acerca de como compunha “o ser personagem” ela expõe:

Não é uma pergunta fácil de responder, pois os personagens ganham vida de repente na cabeça da gente, sem certidão de nascimento, fruto da imaginação+ experiência da vida+sentimentos. Qualquer resposta minha é hipótese também para mim... mas com certeza não poderia tê-los escrito se minha vida tivesse sido diferente...

E, a respeito das suas experiências e vida escrita, ela continua:

⁵ Nesse capítulo a maioria das reproduções da fala de Maria Valéria Rezende, corresponde aos trechos retirados de nossa conversa *in Box* via Facebook

escrevi esse livro⁶ aos 62 anos, depois de ter vivido desde os 14 metida em projetos de educação popular (ou educação de base, como se dizia naquele tempo) alfabetizando jovens e adultos ou organizando e realizando outros tipos de formação popular... o que quer dizer que conheço muito a vida dos analfabetos, o problema da alfabetização de adultos, a vida dos pobres até uns dez anos atrás que hoje vai mudando rapidamente... sempre vivi, desde os 19 anos, em favelas, bairros de periferia ou no interior, no mato mesmo, no Rio, em São Paulo, no sertão de Pernambuco, no Brejo da Paraíba... no Haiti, no Timor... enfim... nem sei em quantos lugares....

Brinca ao aludir à idade e a relaciona com sua nova maneira de escrever:

menos agora, após os 70, que meu corpo não me carrega mais como antigamente, eu é que tenho de carregá-lo, e pesa.... por isso fico em casa e escrevo! Comecei a escrever aos 60...

Valéria continua sua explanação acerca do processo de autoria e fala também sobre o livro *Ouro dentro da cabeça*, obra que faz ponte com o seu primeiro romance *O Voo da Guará Vermelha*:

A pedido de amigos professores de EJA, fiz uma outra versão dessa história, que se chama *Ouro dentro da cabeça* (acabei de ganhar um Jabuti juvenil com esse livro) narrativa linear, bem mais breve, mais fácil de ler para os próprios Rosálios que hoje enchem as salas de aula, e é uma autobiografia do Rosálio (nesse livro, Marílio) e quem o alfabetiza é uma velha professora da roça que se tornou moradora de rua em uma grande cidade... A intenção desse livros era propiciar uma leitura mais objetiva para leitores específicos que a princípio não acompanhariam uma leitura mais verticalizada como a história não linear entre Irene e Rosálio.

É também autora dos livros *Modos de apanhar pássaros à mão* (2006), *O arqueólogo do futuro* (2006), *O problema do pato* (2007), *Histórias daqui e d'acolá* (2010) *Conversa de passarinhos-haicaí para crianças de todas as idades* (2011). Em 2009 ganhou, em segundo lugar, o prêmio Jabuti na categoria infantil com o livro *No risco do caracol* (2008). Isso é bem representado pelas palavras do Frei Beto quando, no prefácio, introduz o que o leitor sentirá no decorrer da leitura: “sua matéria-prima são os ‘causos’ do povo, suas dores e seus amores, a força da religiosidade e a magia do circo, das festas, da crença fácil em tudo aquilo que transcende o explicável, rompendo os limites entre vício e virtude, mando e desmando, veraz e verossímil”.

Em conversa virtual com a escritora, através de e-mails no ano de 2011, ela gentilmente nos forneceu algumas informações sobre *Vasto Mundo*, afirmando que o livro, grosso modo, situa-se da metade dos anos 70 até a metade dos 80 e segundo suas palavras é:

⁶ Se referindo ao livro de contos *Vasto Mundo* (2001)

uma época de ascensão da Teologia da Libertação, da retomada das lutas por terra e reforma agrária, aqui na Paraíba antes do resto do Brasil, das comunidades eclesiais de base que deram um novo protagonismo à massa popular incluindo a mulher pobre.

A autora se preocupou em escrever aquilo que havia sido esquecido por intelectuais daquele contexto e como ela própria discorre, esquecido “pela literatura oficial” :a luta pela terra, a mudança da posição da mulher pobre na sociedade. A respeito do livro *Histórias daqui e d’acólá (2010)* parece ser uma reescrita dos contos de *Vasto Mundo (2001)*, somando novas histórias com atualização de algumas outras, como é o caso de “O mundo visto do alto”.

Uma curiosidade ocasionada através da leitura dos textos nos chamou atenção, embora o livro esteja dividido em contos, esses, na sua totalidade, expressam características de um romance por apresentar alguns aspectos que se repetem na maior parte deles: o espaço no qual as narrativas se constroem (Farinhada), os personagens que se fazem presente em grande parte dos contos a exemplo do Padre Franz. Por outro lado, não deixam de constituir-se como contos, uma vez que cada um deles apresenta uma unidade de tempo e de tema diferentes dos outros, cuja história particular tem começo, meio e fim desvinculados do restante. São contos que expressam consternações, dramas, situações em que a redenção de alguns personagens inexistente ou custa a chegar e tudo corrobora para compreendermos que a literatura é isto, exatamente isto que inquieta e que provoca.

Olhar para a realidade de dor e sofrimento com tamanha sensibilidade requer tão somente um espírito literário, e Valéria o tem. Em entrevista⁷ dada a Chico Lopes, a escritora declara: “nada de depressão nem de fuga, olhar de frente para a realidade duríssima, sim, mas olhar de bem perto, a ponto de poder encontrar as mais finas rachaduras naquilo que parece, à primeira vista, uma muralha sólida e desesperadora.” Nesse sentido, percebemos a suscetibilidade do olhar subjetivo ao qual se dedica o escritor. Numa conversa informal, por e-mail, questionamos-lhe a respeito de suas personagens femininas, sobre as quais ela respondeu com outra pergunta: “o que você viu nas minhas mulheres?”. Na contramão da pergunta nos vimos diante de um embate que retoma os pressupostos estético-recepcionais, discutidos no início desse trabalho, estávamos expostos à significação da obra. Explicamos, pois algumas impressões acerca de determinadas personagens. Na rápida troca de e-mails fica claro que a sua primeira

⁷ Entrevista publicada em 27/5/2006, no blog Verdes trigos, disponível na página de acesso: http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=969

intenção não era exatamente assumir um papel específico no plano da condição feminina, ou de escrever histórias pautadas nessa representação, mas sim de denúncia social num quadro mais amplo: do ser partícipe de um mundo vazio de humanidade. Daí a nossa leitura surgir como parte da construção da significação, no plano entre o real e a ficção, porém com a permissão do objeto literário. O que “enxergamos” em suas mulheres, foi possível por meio de uma leitura dedicada somada a colaboração da autora quanto ao contexto de criação. Isso se dá justamente pela dimensão simbólica que se traduz no contexto cultural, uma vez que muitas personagens femininas da autora, sobretudo Dona Eulália, refletem experiências de um espaço nordestino.

2.2 A identidade feminina no contexto “pós-moderno”

No Brasil, a história de emancipação das mulheres é algo “recente” e conquistado a duras penas. São anos de luta entre o silêncio e a voz de uma sociedade marcadamente patriarcal, que eclodem no movimento feminista. Se hoje, as mulheres podem votar, escolher sua profissão, ingressar no meio acadêmico, se candidatar a algum cargo político entre outras conquistas, isso se deve graças às vozes femininas que gritaram suas vontades ao longo dos anos, extrapolando fronteiras e garantindo um espaço que antes era ocupado apenas por homens.

O feminismo, segundo Hall (2006), representa o quinto *descentramento*⁸ do sujeito e, portanto, um fenômeno de extrema relevância no processo de construção das identidades no contexto atual. No viés desse pensamento, o movimento feminista não é o assunto em pauta, mas os seus efeitos que repercutem quanto à necessidade de se pensar as identidades sexuais e de gênero, uma vez que “homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a ‘Humanidade’” (...) (HALL, 2006, pp.45-46)

De cunho predominantemente político e social, iniciado na Europa, o movimento surge precisamente na França, como um ideal pautado numa perspectiva igualitária entre os direitos dos homens e das mulheres, uma vez que estas tinham um espaço muito delimitado na sociedade. Pensar nessa delimitação nos espaços sociais e políticos é repensar também o seu lugar na literatura, lugar esse relegado à margem, por muito tempo, através dos

⁸ Para fins de compreender o processo de descentramento do sujeito, indicamos a leitura integral do livro *A identidade cultural da pós-modernidade*, do sociólogo Stuart Hall. Embora o capítulo 2 se dedique a explicar esse processo, Hall, problematiza, em sua reflexão, a estabilidade identitária contemporânea após vários fenômenos sociais.

discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação. Tais discursos não só interferem no cotidiano feminino, mas também acabam por fundamentar os cânones críticos e teóricos tradicionais e masculinos que regem o saber sobre a literatura (ZOLIN, 2009,p.218)

Assim a crítica feminista trazer à tona a importância da construção de novos discursos de autoria feminina, que possam resgatar o lugar das mulheres também no plano da escrita literária.

De fato, desde os primeiros relatos (isolados) das ideias feministas no Brasil até o movimento propriamente dito e sua repercussão, é possível perceber que a história das mulheres é marcada por contradições. Embora ocupem um lugar importante na sociedade, ainda enfrentam determinados tipos de resistência, que se revela como algo assustador no âmbito da convivência doméstica, pois a violência atinge uma grande parcela das mulheres.

Contudo, a luta que inclui o gênero não se detém apenas ao espaço doméstico ou mercado de trabalho, ou direito ao voto, entre outras questões de grande relevância histórica e social. A luta é travada também no campo da literatura por meio de uma violência simbólica, marcada pelo silenciamento das vozes femininas pela tradição canônica patriarcal. “Escrever para as mulheres não foi uma coisa fácil. A escrita estava restrita ao espaço privado”, afirma Michelle Perrot (2013).

Para entender como se desenvolveu o processo de construção do direito de uma literatura aberta às mulheres é preciso refazer um percurso da história, situando dois momentos relevantes para a ascensão da crítica feminista na Europa com a *Querelle de femmes* e no Brasil com a *Belle époque*. A *Querelle de Femmes*, segundo Oliveira (2013) foi uma das pautas intelectuais do período medieval/ renascentista, na Europa, onde juntamente com o declínio da idade média, surge a percepção de que tanto na idade média como na renascença, não havia a presença das mulheres num plano artístico e intelectual na Europa. No campo da literatura, a negação da mulher enquanto ser autônomo era bastante forte, pois estava sob a dependência de um olhar masculino que as subjugava em função de sua passividade. Já no Brasil, a *Belle époque* sinaliza as reivindicações de cunho abolicionista como um marco em que surgem as primeiras manifestações feministas. Começam então a circular os primeiros textos escritos por mulheres e nesse contexto merece destaque nomes como o de Nísia Floresta, a primeira autora a escrever sobre o direito das mulheres. No contexto da *Belle époque*, a sociedade se apresentava de forma contraditória, pois se por um lado havia o aceleração do processo de urbanização e modernização pelo qual passava –reflexo da imitação também

dos costumes franceses- por outro lado, os valores de uma sociedade patriarcal regia uma cultura em que predominava o sistema escravocrata. Embora o movimento oitocentista tenha buscado se desenvolver aos moldes franceses, a *Belle époque* tropical fora marcada fortemente pelo processo de colonização. Daí surgem os primeiros indícios que permeiam a relação Literatura e feminismo. Pois é nesse contexto que surge a tomada

da “consciência sobre si”, o que revela uma reflexão sobre a posição da mulher em meio à sociedade patriarcal. O que é comum nas obras de autoria feminina da época é o conflito interior pelo qual passam as personagens femininas, ou seja, há nessas mulheres, uma busca pela identidade própria, por sua autonomia frente aos valores conservadores ditados pelos homens detentores do poder. (OLIVEIRA, 2013, p.24)

Com o passar do tempo, algumas conquistas foram gradativamente sendo estabelecidas, merecendo destaque (como já dito) o movimento feminista que eclode em meados do século XX. Historicamente, as mulheres vêm alcançando destaque em determinados espaços, embora a sociedade ainda apresente determinados tipos de resistência.

Contudo, discorrer sobre o termo mulher é imaginar inúmeras possibilidades contextuais nas quais elas estão inseridas. As identidades são muitas e variam ao longo do tempo e espaços. Mas é preciso lembrar que entre a experiência individual e a coletiva, a história das mulheres, de uma maneira ampla, parece confluir para pontos de semelhança, mesmo em contextos divergentes. Como exemplo, *Minha história das Mulheres*, de Michelle Perrot corrobora para o amadurecimento da tese de que as mulheres, na França, também representam outras, em outros lugares, vivenciando dramas parecidos. Na verdade, a história das mulheres é a de todos nós, uma vez que as suas relações são marcadas também pelo outro: homens; crianças; outras mulheres. Seja no plano da sexualidade, do social, das representações entre masculino x feminino, das classes sociais, da família ou do poder, há uma necessidade em realçar o lugar das mulheres como uma maneira de reforçar a sua história e sua memória, omitidas por discursos masculinos.

Certos de que precisamos mostrar essas mulheres, merece destaque a escrita de autoria feminina. No entanto, “não se trata de saber se a literatura feminina é melhor ou pior que a masculina (pois isso não teria nenhuma sentido) mas sim descobrir o que ela é, como se constrói e porque trilha determinados caminhos.”(COELHO, 1993, p.12).

A leitura e trabalho com um texto de autoria feminina revela um dado de grande importância para a construção de uma história da literatura que possa ser reescrita em função de outros *corpus*, inclusive resgatando obras de autoras. Sendo assim, “não se

trata de uma diferenciação biológica entre escrita feminina e escrita masculina, não é porque o homem possui estrutura forte, que sua escrita representará o viril, não é que a mulher seja frágil, sutil que sua escrita seria delicada” (op.cit. p.14). A criação artística ou literária tem direta relação com a cultura em que está inserida. Pensar numa literatura feminina é também ponderar a mutação identitária da mulher no decorrer da história, que segundo Nelly Novaes Coelho (1993) corresponde a uma mutação ambivalente em busca de novas imagens: da tradição à transgressão, do bloqueio à liberação sexual. Dessa forma a representação feminina, seja ela no âmbito da autoria, seja no da representação literária, estar sempre e significativamente rompendo a fronteira do “eu” e mergulhando “na esfera do outro”. “Daí o eu-que-fala na literatura feminina mais recente, se revele cada vez mais claramente como nós” (COELHO, 1993, p.16). Por meio dessa perspectiva, a escrita de autoria feminina não apenas, ou somente ou simplesmente marca a representação das mulheres numa posição de autonomia da expressão, mas também revela uma sobreposição de um discurso para além do gênero: o intimista.

É necessário que se entenda a utilização do termo mulheres e sua repetição ao longo deste capítulo, sob a ressalva de que não cabe à nossa análise (e nem poderia) tratá-lo partindo de uma definição universal. Definição perigosa, portanto, se compreendermos que o termo “mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações.” (BUTLER, 2010, pp. 58-59).

Partindo desse entendimento é preciso ter bem definidos alguns conceitos que se entrecruzam com a perspectiva cultural. Entre estes, estão alguns dos conceitos esclarecidos por ZOLIN (2009): o de feminino “em oposição ao masculino” cuja significação se dá por dados meramente biológicos; o de feminista que possui uma significação claramente “política, entendido como movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher” e o de gênero como “categoria que implica diferença sexual e cultural. O sujeito é constituído no gênero em razão do sexo a que pertence e, principalmente, em razão de códigos lingüísticos e representações culturais que o matizam, estabelecidos de acordo com as hierarquias sociais”; o conceito de patriarcalismo “utilizado para designar uma espécie de organização familiar originária dos povos antigos, na qual toda instituição social concentrava-se na figura de um chefe, o patriarca, cuja autoridade era preponderante e incontestável” (ZOLIN, 2009, p.218-219).

Todas essas definições são necessárias, para fins de análise, mesmo entendendo que pensar sobre gênero é ainda um grande desafio, como assinala Heloisa Buarque de Holanda: “pensar gênero nesse novo contexto é ainda um horizonte

enigmático porque passa necessariamente pelos problemas que o multiculturalismo e a globalização acabam de nos colocar (...)" (HOLLANDA, 2003, p.13)

A identidade feminina, portanto, abarca uma série de elementos externos que geram inúmeras possibilidades, em variados espaços sócio culturais, pois "gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos..." (BUTLER, 2010, p.20). De acordo com Hall (2006) "o sujeito pós-moderno não possui identidade fixa, essencial ou permanente", assumindo, pois, "identidades diferentes em diferentes momentos" (HALL, 2006, p.17).

É preciso, pois, demarcar bem a intenção de colocar esse debate em evidência, principalmente no âmbito escolar, pois não se trata de desenvolver uma aula conceitual sobre o tema, mas, propiciar discussões que possam abrir novos horizontes de expectativas. Isso deve contribuir para a compreensão de uma possível aceitação quanto os diversos modos de ser e de viver, a fim de quebrar os discursos patriarcais repetidos ao longo do tempo. Contudo é preciso compreender que

mesmo que se entenda que o feminismo esteja restrito aos últimos dois ou três séculos, trata-se de um movimento político bastante amplo que alicerçado na crença de que, consciente e coletivamente, as mulheres podem mudar a posição de inferioridade que ocupam no meio social, abarca desde reformas culturais, legais e econômicas, referentes ao direito da mulher ao voto, à educação, à licença-maternidade, à prática de esportes, à igualdade e remuneração para função igual, etc., até uma teoria feminista acadêmica, voltada para reformas relacionadas ao modo de ler o texto literário. (ZOLIN, 2009, p.220)

O medo da palavra "feminismo" tem gerado um distanciamento da importância do movimento e sua repercussão. O termo confunde-se com outros, gerando uma polêmica que já não colabora para a continuação de uma reescritura da história da mulher no contexto atual. Por essa razão, se faz necessário buscar situar a perspectiva política como relevante para pensarmos as evoluções na história das mulheres, principalmente no plano da escrita. Dito isto, não há dúvidas quanto à importância do feminismo, entretanto, enfrentamos a nosso ver, velhos problemas que resistem à evolução das conquistas.

Evidentemente o movimento feminista ampliou o espaço em muitas áreas da sociedade, permitindo que as mulheres se deslocassem das margens para os centros, conseguindo emergir como mulheres-sujeitos de seus próprios percursos, todavia, as suas bagagens encontram-se ainda carregadas de uma carga discursiva histórica: resquícios de posturas arraigadamente patriarcais. Após tantas conquistas que propiciaram a emancipação feminina, isso no contexto social brasileiro, a identidade feminina parece ser um termo em discussão sob pena do imaginário masculino. A esse respeito é possível refletir sobre a pressuposição de que

mulher carrega consigo um sujeito-mulher, visto que a sociedade na qual ela vive, sendo polarizada, faz das mulheres as principais personagens da inferioridade e da dependência. Todavia, a maioria delas vive dentro de quadros sociais largamente interiorizados e que as obrigam a julgar a si mesmas em função dos deveres que elas devem cumprir e dos sentimentos que a sociedade introduz nelas, como tantas normas que devem ser respeitadas e que o são em princípio “naturalmente” (TOURAINÉ, 2006, p. 51)

O “sujeito-mulher”, destacado pelo sociólogo francês corresponde à mulher como produto, implícita ou explicitamente de uma sujeição social (do meio), tornando-se reflexo de situações ocorridas no decorrer de sua história enquanto ser à margem dessa mesma sociedade. Para compreender melhor a relação que se constitui em torno do sujeito (mulher-sujeito e sujeito-mulher), Touraine (2006) explica essa tênue significação: a mulher-sujeito “opõe-se às definições herdadas das funções que a ordem social atribui as mulheres, destruindo sua subjetividade”. Nesse caso há uma aceitação da dominação masculina, pois embora exista uma conscientização de que é preciso se opor às práticas discursivas, ela silencia e acaba por resignar-se a estrutura simbólica sobre a qual está, muitas vezes, subjugada. Ao passo que “o sujeito-mulher em particular, luta contra uma dominação que busca destruí-lo.” (TOURAINÉ, 2006, p. 51). Em outras palavras, o sujeito-mulher não só se opõe, mas procura desafiar essa dominação.

Por muito tempo, a construção da identidade feminina esteve subjugada ao referencial social masculino, isso porque a forma como a família estava organizada gerava na sociedade um modelo de comportamento em que o homem representava uma autoridade incontestável. Perceber, pois, a figura feminina desvinculada desse referencial no qual o masculino está numa posição hierárquica e cujo modelo se repetiu ao longo do tempo, para ser considerada em si e por si, de fato é algo mais complexo do que se imagina. Na sua pesquisa acerca do comportamento feminino incluso nessa confusão social (e isso se tratando da Europa, precisamente França) Touraine demonstra, com base em entrevistas com algumas mulheres, que independentemente de qualquer outro fator contextual,

ser mulher é uma afirmação primeira e, como veremos mais adiante, ela dá mais prioridade ao relacionamento da mulher consigo mesma do que com o outro, isto é com o homem. Sem duvidar diretamente das análises que explicam a experiência e as lutas das mulheres contra o sistema de dominação que se exerce em favor das relações heterossexuais e da dominação masculina, a afirmação de si como mulher significa(...) que elas existem primeiramente por elas mesmas e para elas mesmas. E essa afirmação é mantida mesmo quando elas têm consciência de sua dependência. (TOURAINÉ, 2006, p. 28-29)

Essa perspectiva ou esse novo olhar acerca da mulher nos ajuda a compreender que de alguma forma antes mesmo da relação estabelecida entre ela, o homem e a

sociedade, a identidade feminina se constrói a partir de uma autoafirmação. É também essa perspectiva que nos interessa e que pretendemos levar à reflexão em sala de aula. Embora a própria ideia de mulher esteja subjugada ao imaginário masculino e sempre dual: mulher x homem, ela sente necessidade de autoafirmação.

Certamente tem sido difícil entender como se dá essa autodefinição, pois ao que parece a emancipação feminina (com ênfase na cultura nordestina brasileira) na maioria das vezes foi/é norteadada em torno da luta em que se travam os gêneros masculino x feminino seja no espaço privado ou público. Naquele, as práticas circundavam em torno da família, da criação dos filhos, das prendas domésticas, neste, a mulher possuía restrições enquanto cidadã. E isso tem se prolongado aos dias atuais.

Touraine (2006) defende que apesar de ainda se lutar pela igualdade entre os gêneros, as mulheres requerem antes de qualquer outra coisa, “o direito de construir a si mesmas, e conseqüentemente de não mais serem definidas pelo poder ou pelo desejo do outro, mas por uma autoafirmação existencial” (p.53). Na perspectiva de Touraine, a figura feminina passa a ser observada a partir do reconhecimento de si enquanto mulher e enquanto ser consciente de suas vontades, desejos e autonomia, sem necessariamente fazer disso uma guerra interminável em defesa de uma minoria, muitas vezes “marginalizada” pelas vozes de um passado.

Por outro lado, não significa que as mulheres estejam isentas de quaisquer relações com o mundo ou com o homem, pois, enquanto seres sociais estabelecem vínculos com o outro no(s) contexto(s) no qual estão inseridos. A pesquisa de sociólogo francês pretende, numa relação de primazia, trazer à tona as vozes das mulheres falando por elas mesmas e não um discurso do outro em relação à identidade feminina. Entretanto, esse pensamento se traduz de forma generalizada, sendo necessário reavaliar as afirmações propostas por ele. Não se trata de uma decadência da identidade feminina, como ele atesta a partir da “confirmação de que as mulheres [se referindo àquelas que participaram das discussões de sua pesquisa] não acreditam no necessário desaparecimento da identidade feminina, não se consideram vítimas, mesmo quando sofrem injustiças e violências” (TOURAINÉ, 2006,p.23). Ponderando essa afirmação, é preciso lembrar que o *feminino* se dilui em outras tantas identidades, pois já não se trata de ser ou não mulher: há cor, raça, etnia, cultura, entre outros elementos envolvidos nesse conceito, há sim, o outro.

Embora exista uma concordância quanto à tese de que as mulheres são sujeitos de suas histórias, não se pode negar que estão vinculadas a um quadro sócio-histórico amplo e aos discursos construídos em determinadas épocas, inicialmente pelas vozes

masculinas e depois pela necessidade de contar-se e mostrar-se a partir de uma visão feminina.

Das discussões tecidas neste tópico à análise de representações na literatura, faremos uma breve apreciação sobre as personagens femininas nos dois contos de Maria Valéria Rezende.

2.3 Leitura das representações femininas em dois contos da autora

O itinerário analítico no qual percorremos para análise dos contos, nos detemos a construção imagética que revela a condição de submissão feminina numa relação concomitante ao reconhecimento de uma autonomia. Isso se dá na análise do primeiro conto no qual fora privilegiado a categoria de personagem. No segundo conto, embora a personagem feminina não seja a protagonista, observamos que sua atitude é responsável pela mudança do outro e a própria representação do feminino é colocada em questão.

2.3.1 A felicidade de Dona Eulália e seu tempo

“O tempo em que Dona Eulália foi feliz” é uma das dezesseis narrativas que compõem o livro de contos *Vasto Mundo*. Dentre elas é possível perceber que essa é, sem dúvida, um convite à reflexão sobre a personagem feminina nordestina na sua condição marginalizada. No decorrer do conto, surgem outras personagens a exemplo de Dona Otilia, a rezadeira e, Joanhina, a ajudante e confidente de Dona Eulália. São representações de mulheres do sertão, personagens planas, mostradas a partir de suas características típicas e funções ligadas à religião, ao espaço doméstico ou simplesmente em sua relação com o outro (no caso do conto, com o homem). Comumente encontradas em narrativas curtas da autora, há uma preocupação com o lugar da mulher pobre em que as personagens femininas representam também a luta, a evolução de pequenas conquistas nos espaços em que atuam, seja no plano psicológico ou social. No que concerne a pesquisa, nos deteremos, apenas, na análise de Eulália.

Logo no início da narrativa a personagem aparece relegada à condição de medo a partir do primeiro parágrafo, quando o narrador anuncia seu comportamento receoso ante o marido

Assis Tenório acordou às duas da madrugada com uma dor de ferroada no lombo, disse um palavrão dos grossos e deu uma cotovelada para acordar Dona Eulália que dormia encolhida bem no canto da cama para não incomodar. A mulher antes de abrir os olhos, pediu desculpas, sem saber por quê, por via das dúvidas...(REZENDE, 2001, p.115)

O marido de Dona Eulália, Assis Tenório é caracterizado pelo narrador como um deputado coronelista administrador de Farinhada (vilarejo nordestino). A história se desenvolve a partir “dessa dor no lombo” que sente o deputado e que vai aumentando, tomando proporções assustadoras, a ponto de nem “santo nem reza” nem remédio darem fim a doença que se alastrava em forma de feridas e de desespero. Surgindo a preocupação de buscar em “cidades grandes” outros recursos pertinentes à cura, o deputado, na companhia do filho Assisinho e de Adroaldo, o seu fiel capanga, foi internado em João Pessoa, depois em Recife, Brasília, São Paulo, e ao se esgotarem as possibilidades de cura no Brasil, foi tratar-se no exterior. Enquanto o deputado estava ausente, se desenvolvia, em Farinhada, a situação que interessa ao nosso trabalho de análise: a mudança refletida na vida dos moradores daquele vilarejo, de forma que

a mudança mais espantosa foi a que se deu em Dona Eulália. Pela primeira vez, desde que se casara, longe das vistas do marido, estando ausente também Adroaldo, segunda pessoa dele, Eulália viu-se de repente, dona de tudo, sem ninguém que lhe dissesse o que fazer ou que lhe proibisse qualquer coisa. Não se deu conta de imediato pois o medo e a submissão, o nada ser e o nada poder eram-lhe uma segunda natureza. (REZENDE, 2001, pp.119-120)

Notemos que ao enfatizar “Eulália viu-se de repente, dona de tudo, (...)”, o narrador desconstrói a expressão *Dona Eulália*, que remete à senhora casada, e utiliza o nome próprio da personagem, seguido do termo *dona*, a fim de promover a mulher como “sujeito proprietário” e não mais como um “sujeito propriedade”. Este processo, pelo qual a personagem vai saindo da condição do objeto, marca o nascimento da mulher a partir da construção de si mesma (pela ótica do narrador).

O vilarejo, por sua vez, seguia a vida sob uma verdadeira tensão numa situação política similar a muitas cidades do nosso interior paraibano. As pessoas que estavam sempre subordinadas às ordens de um deputado coronelista e seus capangas, agora experimentavam certo ar de liberdade. Por outro lado, a necessidade de ter alguém que resolvesse e administrasse as situações públicas, emergia fortemente. Há nesse momento da narrativa uma situação antitética ora evidenciada pela alegria da liberdade, ora expressa pelo medo de não saber o que fazer, já que tudo na vila sempre foi comandado pelo deputado. A necessidade de um “governo” que os orientasse e que administrasse o cotidiano da vila é evidenciada na voz do narrador, que de maneira perspicaz promove a seguinte afirmação: “... o costume tem muita força, a liberdade é condição por demais arriscada e aos poucos foram voltando atrás de comando, de providências, de permissões.” (REZENDE, 2001, p.120).

Nas primeiras solicitações da comunidade, Dona Eulália agia timidamente e sem saber fazê-lo. Diante de tantos pedidos, a personagem não teve outra saída, sua bondade e força acabaram por determinar uma autoridade que não sabia existir. Esse momento da narrativa, em especial, gera certa expectativa no leitor, uma vez que se configura como um momento de mudança. É no primeiro dia de “reinado”, que o narrador revela a coragem de Dona Eulália, cujos sentimentos são evidenciados ora pelos termos compaixão, alegria e coração, ora pela exaustão, confusão e medo. O léxico na sua projeção negativa remete sempre à personagem na sua condição de submissão, quando o marido ainda era dono da situação, ao passo que os elementos positivos sinalizam uma nova condição que, embora ainda se apresente como um terreno desconhecido e temido realça a liberdade de poder ser e poder fazer:

Como um milagre, tudo se fez conforme o coração de Dona Eulália, obedeceram-lhe todos, virando-se pelo avesso as vontades do patrão... e o mundo não se acabou. Ao fim do primeiro dia de seu reinado, a mulher do fazendeiro sentia-se exausta e confusa porque seu coração tremia só de pensar no que acabara de fazer, sem que pudesse decidir se era ainda de medo ou de alegria, coisa difícil de reconhecer para quem fora triste tanto tempo. Teve que rezar muitos rosários aquela noite afinal para adormecer (...). (REZENDE, 2001, p.121)

Mais um elemento importante é a questão religiosa ligada também à mulher, no caso do termo ‘rosários’ como a representação metafórica e hiperbólica de terços, demonstrando a forma exagerada da necessidade de rezar como se pairasse certa confusão naquilo que fez corretamente e que, no entanto, causava medo. No dia seguinte, lá estava Dona Eulália, na varanda, pronta para resolver tudo que fosse voltado para o bem comum de Farinhada. Uma nova postura se revelara naquela mulher “uma vontade de tudo resolver, ajeitar, melhorar” tudo aquilo que pudesse tornar o povo feliz. Tal postura nos leva a encarar essa nova etapa vivenciada por Dona Eulália como um momento de auto afirmação da personagem, um encontro consigo mesma.

A vila ganhou reconstruções tanto nas reformas das escolas e capelas, quanto na atitude dos capangas. Permitiu que fossem feitos roçados nas próprias terras da fazenda, distribuiu “óculos de ver de perto e óculos de ver de longe”. Mas a sensibilidade da mulher enquanto voz de autoridade naquele momento não foi o que mais repercutiu, pois:

Para a felicidade do povo de Farinhada, mais importante do que as coisas que a mulher do deputado fez foi tudo aquilo que não fez: não aperreou, não achacou, não cobrou, não sujeitou, não humilhou, não ameaçou. E o povo, contente e agradecido trazia-lhe o que tinha de bonito... (REZENDE, 2001, p122)

É imprescindível compreender aqui que todos os verbos no pretérito referem-se a ações provocadas por Assis Tenório. Outro recurso linguístico como a adjetivação é utilizado como elemento que corrobora para reformulação da imagem da mulher na relação passado/futuro: antes aparecia como franzina e triste e agora passa a ser percebida como uma mulher “de faces rosadas, de olhos brilhantes, de riso festivo e gestos largos, com seus dois dedos a mais de estatura” (REZENDE, 2001, p.123).

Outro fator que muito nos interessa é a formação da identidade da mulher em torno da referência da figura masculina, pois percebemos a construção dessa personagem vinculada de uma forma ou de outra à figura de seu marido. O imagético é criado de tal forma que projeta na mente do leitor a percepção de Eulália antes (com a presença do marido) e o depois (na ausência). Tanto é que a maneira como Rezende tece sobre a estatura da personagem nos leva a imaginar que esta andava aparentemente encurvada, ou melhor, de cabeça baixa e que esse ganho de estatura corresponde à “cabeça erguida”. Entretanto, é no tempo intermediário entre presença e ausência que percebemos o encontro da personagem consigo mesma, uma auto-afirmação ainda que temerosamente.

Paralelamente a esses acontecimentos, Assis Tenório continuava em busca de cura, porém “esgotados os recursos médicos modernos” ele retorna ao Brasil em busca de tratamentos alternativos. A autora se vale da ironia para criar uma verdadeira peregrinação de Assis Tenório na busca incessante da cura. Finalmente, foi no Rio de Janeiro onde encontrou “a encarnação autêntica do próprio Buda” que o observando chegou à conclusão de que a doença do deputado estava diretamente ligada ao mal que fizera aos outros e, portanto, a si mesmo.

Enquanto este parecer estava sendo dado no Rio de Janeiro, em Farinhada, na mesma hora, uma rezadeira chamada Otilia comunicava a mesma coisa a Dona Eulália, que por sua vez escreveu ao filho para que avisasse ao pai sobre o que lhe havia ocorrido. Tal coincidência convenceu Tenório, pois

o estado em que se encontrava o deputado, enfraquecido depauperado, desmoralizado, abandonado por eleitores e correligionários que não suportavam o mau cheiro e já não acreditavam que recuperasse o poder(...) bastaram para que ele se entregasse às mãos do filho para levá-lo de volta à fazenda (REZENDE, 2010, p.126).

Ao chegar à vila, caracterizado como minguado, definhado, ele pede à Dona Eulália, a quem agora chama de “Lálá”, que faça mais caridade e que faça em nome dele para que finalmente alcance a cura. O tratamento não demorou muito a fazer efeito: um

dia pouco tempo depois, o grito de deputado ecoou fortemente ordenando aos seus capangas que desfizessem cercas, que retirassem o gado alheio de sua propriedade.

Este final inesperado da narrativa, sobretudo pela quebra de expectativa dos acontecimentos: Dona Eulália numa posição de prestígio, administrando o vilarejo, surpreende sensivelmente o leitor. Temos a perspectiva de que a mulher, representada pela sua força e coragem, tem pulso para assumir politicamente a vila e, no entanto, é silenciada por uma expressão que eclode preconceituosamente: “Cale a boca Lálá, vá rezar, vá bordar que mulher não sabe de nada, aqui quem manda sou eu.”(p.127). Assim, o narrador conclui que “o curioso é, no entanto, que na memória farinhense aquele tempo não é lembrado como a época da peste de Assis Tenório e nem mesmo o tempo em que gozaram liberdade, mas sim o tempo em que Dona Eulália foi feliz.”

Perrot (2013) ao se reportar aos camponeses, no contexto europeu, afirma que “o mundo rural, cujo pilar é o casal, é muito hierarquizado: entre os sexos (ele é o senhor); entre as mulheres. A dona de casa reina sobre a família e os agregados (...) (p.111). A constatação de Perrot (2013) nos parece familiar na medida em que relacionamos o movimento inicial de submissão da personagem Eulália, seguido de sua hierarquização e posta à margem com a volta do marido.

Da margem para o centro das atitudes individuais, sociais e políticas para ser novamente relegada à margem. O que constatamos no conto em análise é que nesta trama não há a redenção marcante das narrativas tradicionais inscritas sob a pena de uma literatura que se afirme feminista. Sendo verossímil ao contexto e à época, o conto de Valéria Rezende mimetiza a situação inferiorizada da mulher frente ao marido na sociedade nordestina: mesmo sendo ela mais competente como administradora da casa e da comunidade, gerindo de modo inovador e democrático a própria vida e a dos seus vizinhos e dependentes, o marido, quando liberto das “dores no lombo”, toma as rédeas da casa e dos negócios e Eulália volta à cozinha e aos bordados.

Essa representação corresponde a uma mulher cuja identidade é envolta de uma definição ainda muito presente na atualidade: a força do patriarcado que silencia vontades e vozes femininas.

2.3.2 Do “mundo visto do alto” ao mundo de Leninha

O conto “O mundo visto do alto” é o primeiro do livro *Histórias daqui e d’acolá*, da autora supracitada. Narrado em terceira pessoa (marca predominante na obra de Valéria) e por vezes interrompido pela reprodução das falas das personagens, o conto narra um episódio aparentemente banal da vida de Tatuzinho. Na situação inicial da trama

percebemos a relevância que o narrador atribui à chegada da “moça que voltou do Rio” (Leninha). Todos os personagens a notam, ela configura o ponto de partida para se falar de Tatuzinho, personagem que nos é apresentado na primeira página do conto: “Ninguém nota que Tatuzinho também está lá (...) Tatuzinho... outro nome não tem. Quem poderia dizer era a velha, mas morreu sem que ninguém se lembrasse de perguntar” (REZENDE,2001,p.9). Todos desconheciam a sua idade, o seu nome, a sua origem. O personagem é uma espécie de menino morador de rua, desde que sua avó morrera. Embora o protagonista aqui não seja representada por uma mulher, ressaltamos a influencia de Leninha, como sendo personagem secundária de grande relevância para o momento de conflito da trama:

Tatuzinho não sabe que coisa é essa acontecendo dentro dele. Começou quando bateu os olhos na moça. Uma queimação dentro do peito, uma nuvem na vista que esconde tudo que não é a moça, os ouvidos surdos para tudo o que não seja a voz dela e um sentimento que parece tristeza mas não é: –Pelo menos não é daquela tristeza de quando minha avó morreu nem de quando meu cachorro sumiu” (REZENDE, 2010,p.10).

O foco narrativo sobressalta a ingenuidade do personagem por este não saber diferenciar o sentimento de tristeza e amor. No início da narrativa observamos algumas características que configuram a representação da moça, cuja descrição a diferencia das outras meninas do Vilarejo: “alvinha”, “saiu daqui miúda, voltou essa moçona”, “as outras moças mais matutas ainda junto dela”.

A imagem formulada pelo narrador nos permite fazer duas observações: a primeira é que o simples ato de ter voltado da cidade grande, já emite uma certa liberdade à mulher, num contexto em que pressupõe-se ser ela mais esperta do que as outras moças “matutas” do interior.

Tatuzinho, aparentemente não tem uma história de vida socialmente estruturada, é descrito como um menino de “mandado”, leva pacotes, recados, busca ferramentas etc. Mas a paixão pela moça, tira o personagem dos eixos, o deixa completamente adormecido da vida real :

Muitas vezes já não ouve quando gritam por ele, já não vê quando lhe acenam, já não fica encostado na parede da bodega esperando chamado, perde-se a caminho dos mandados, engana-se nos recados. Perdeu todos os rumos, menos o da moça. No rumo dela desvia-se de todos os caminhos, vai cada dia mais longe de tudo, mais perto dela.” (REZENDE, 2010,p.11)

A paixão por Leninha toma a vida de Tatuzinho por completo. Gostaríamos de abrir um parêntese para observar como essa passagem permite àqueles que já

vivenciaram uma experiência interiorana, a reflexão profunda de como algumas crianças ainda são objeto marginalizados em certas comunidades.

Diante dessa passagem, sem necessariamente aplicarmos alguma teoria, a imagem desse menino que chega sem nome, cujo apelido se torna sua principal referência é, sem dúvida, a situação de muitos personagens reais de vilarejos, cidadezinhas e até mesmo cidades grandes. O contato do leitor com Tatuzinho se dá predominantemente através do ponto de vista do narrador, que no decorrer da trama está sempre evidenciado a condição de pobreza do personagem: “não teve roupa nova no São João”. Parece-nos que toda a descrição orientada pelo narrador no início e meio da narrativa desenvolve no leitor um sentimento de “dó” em relação a Tatuzinho, inclusive pelos usos dos adjetivos no diminutivo: “enfezadinho, miudinho”. Embora a presença da moça seja o motivo da “preguiça e leseira do rapaz”, é possível perceber que até então esse “sentimento” estranho que fez moradia no personagem parte dele mesmo desde o momento em que viu a moça e é um sentimento criado por ele sem intervenção dela. A sensação de “amar” vem sempre acompanhada de descrições sobre a vida dele. Nesse processo de intercalação: amor X vida do personagem, o sentimento está atrelado a algo que nunca lhe pertencera, por isso não sabe o que é, por isso não sabe como gerenciá-lo.

Já no final do conto essa moça que no decorrer da história é citada pelo substantivo e não pelo nome próprio é descrita sempre como a que chama atenção, que desperta o interesse não só de Tatuzinho como também de muitos rapazes que “voltam mais cedo do roçado, banham-se, perfumam-se” só pra ver a moça. O poder de sedução dessa personagem envolve os rapazes pelo simples fato de se diferenciar por sua desenvoltura, o desenrolado trejeito de falar e gesticular, tudo adquirido na sua vivência da cidade grande. E essa representação remonta a uma relação histórica em que o nordestino ao migrar para a cidade grande, voltando era bem visto ou tinha uma melhor aceitação. Percebemos, portanto, que a moça, ao voltar do Rio de Janeiro é bem vista e por essa condição torna-se o centro das atenções na ótica dos moradores da vila.

Num dia em que mais uma vez estava a admirar a moça, algumas pessoas gozavam dele e falavam: “Eh, Tatuzinho, está gostando da carioca? Olhe só Leninha, Tatuzinho está louco por você” (REZENDE, 2001,p.12). Pela primeira vez e quase no final do conto o nome da moça é sinalizado. Leninha utilizando da malandragem que possui, zombou implicitamente de Tatuzinho: “Vem cá meu bem, senta aqui perto de mim.” (REZENDE,2001,p.12). Ele, todo derretido e com o coração “feito zabumba”, aproximou-se da moça, esta por sua vez lança mão de sua esperteza e sensualidade, induzindo a situação:

Viu a moça olhando para ele, rindo pra ele, a mão macia no joelho dele, dizendo: - Se você gosta mesmo de mim, Tatuzinho, vou namorar com você. Só com você e mais ninguém. Ouviu a moça continuar como num sonho: -Mas tem que fazer uma coisa pra mostrar que gosta mesmo de mim: domingo quero ver você subir até na ponta da torre da igreja e me jogar um beijo lá de cima.”(REZENDE,2001, pp18-19)

O início do conflito se dá a partir desse momento da narrativa em que há intervenção da moça na vida de Tatuzinho, o que antes era apenas um sentimento que o cercava, agora passa a ser um ato “correspondido” para o rapaz. O personagem agora sonha, agora faz planos e espera ansiosamente o dia de subir na torre e finalmente ganhar o que até então era inesperado: a possibilidade de beijar a moça. Nesse entremeio há a fala de Dona Inácia que desconfiada afirma: “Isso é maldade da moça, suba não Tatuzinho.” Percebamos quantos olhares femininos rodeiam Tatuzinho

No dia em que ele pagaria um tipo de promessa as pessoas se reuniram ao redor da igreja, gritavam, aplaudiam e riam. Entretanto, ele parecia não ouvir nem ver nada, subia a torre:

Não sente as palmas das mãos feridas, não sente as plantas dos pés em sangue, não tem medo. Tatuzinho é leve, forte, pode tudo, tem asas. Mais, um pouco mais... Só pensa em chegar lá em cima, a moça, mandar o beijo. Não percebe que aos poucos a praça fica silenciosa, admirada. Agora, só mais um pouco e sua mão toca a cruz da torre, agarra-se. Tatuzinho respira todo ar do mundo e olha: lá embaixo vê o carro preto, a mala, a moça dando adeus ao povo da praça. Só quando o carro que leva a moça desaparece na curva, numa nuvem de poeira, é que o olhar de Tatuzinho, liberto, encontra o horizonte. Lá de cima passeia, vaga, vê campos, estradas, povoados e serras. E Tatuzinho descobre que vasto é o mundo. (REZENDE, 2001, p.13)

A maneira arguciosa como a personagem provoca Tatuzinho e ao mesmo tempo arma toda cilada, revela o caráter perspicaz de sua intenção. Ao contrário do conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, a representação construída em “O mundo visto do alto”, não emerge de uma relação de submissão da mulher em relação ao homem, mas parte deste em relação àquela. Tatuzinho é seduzido, é dominado pelo sentimento e pela ordem da moça.

Outras mulheres que permeiam a narrativa atravessam a vivência do personagem a exemplo das lembranças do povo em relação a avó, que se configura como a responsável (ainda sem condições para isso) por criar e cuidar do menino ou o olhar experiente de Dona Inácia que aconselha: “Isso é maldade da moça, suba não, Tatuzinho” (REZENDE,2010,p.13). O olhar feminino contorna o personagem durante todo o conto. A própria desconstrução da origem do rapaz, remete a ausência de uma voz materna que não aparece para lhe afirmar registro e história de sua infância. Daí sua história estar entremeada à aproximação e distância de uma outra representação feminina ao curso de

toda a narrativa. Sabe o que é não ter uma mulher (seja mãe, avó, irmã ou uma namorada), aprende a tê-la (se deixa envolver pela voz de Leninha, pela mão macia dela no joelho dele) e a perdê-la. Porém se descobre, se reinventa, sobrevive e finalmente nasce para além dessa relação: “(...) o olhar de Tatuzinho se liberta, encontra o horizonte” (op.cit.p.13)

Já Leninha, “moçona”, comunicativa, o tempo todo gesticulando, se mostrando, no seu âmbito sensual, desperta uma conquista que inicialmente não lhe cabe culpa, pois é Tatuzinho que predispõe o seu amor, afeição que dedica a ela espontaneamente. No entanto, ao propor o desafio da torre, a moça não apenas provoca uma atitude advinda dele, mas também procura enganá-lo.

As representações de Leninha e Dona Eulália, respectivamente presentes nos contos “O mundo visto do alto” e “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, divergem quanto à construção discursiva, mostrando através de duas representações divergente que é preciso quebrar, rever, desconstruir os discursos naturalizados acerca do homem e, sobretudo acerca da mulher. É na relação com o outro e com o meio social que os sujeitos se constituem. Sendo assim, a mulher nem sempre é ingênua, boazinha, vítima e outros tantos adjetivos que solidificam os papéis, mas são as relações históricas-culturais e sociais que determinam as posturas dos homens e das mulheres.

No primeiro conto analisado a caracterização da personagem Eulália era nutrida pelo medo e pela submissão à presença e às ordens do marido, ao passo que no conto “O mundo visto do alto”, a submissão é registrada nas ações de Tatuzinho e não de Leninha. Daí a desconstrução significativa de estereótipos partir da relação entre as duas personagens.

CAPÍTULO III- RECEPÇÃO DO CONTO: POR UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM SALA DE AULA

3.1 Sob o “olhar do pesquisador”: o método, o espaço e os leitores

“O verbo ler não suporta imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’...”

Daniel Pennac (2011)

A realização de pesquisa no contexto de sala de aula - por necessitar de um planejamento prévio, seguido de aplicação - comumente exige uma abordagem de natureza qualitativa. No âmbito da pesquisa qualitativa, os dados não se restringem a números ou elementos de valor exato; nele “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTI, 2001, p.79).

A escolha por esse tipo de abordagem seguiu dois percursos investigativos: a observação e análise de como ocorreu a recepção do texto literário por alunos de uma escola pública e o envolvimento efetivo do pesquisador na ação de intervenção, pressupondo um olhar marcadamente interpretativo. Nesse sentido é imprescindível compreender que pesquisador e pesquisado não se definem numa escala de hierarquização, mas de reciprocidade, posto que “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTI, 2001, p.84). Daí o pesquisador estar atento ao seu papel enquanto observador a fim de refletir não sob pena de um olhar meramente julgador dos fatos, mas um olhar crítico-reflexivo despidido de autoritarismos e preconceitos.

Desse modo, o processo qualitativo se desenvolve numa relação de concomitância entre as partes, pois assim como é essencial a “delimitação e formulação de um problema” é também e, não menos importante, a relação entre pesquisador e pesquisado bem como os dados, elementos tão preciosos quanto os demais. Concernente à coleta de dados, realizamos a observação dos colaboradores num contexto externo à aula de Literatura, pois estavam sem professor de Língua Portuguesa. Nesse caso fomos ao pátio da escola, conversamos com alguns alunos na hora do intervalo, nos momentos de apresentação de trabalhos. A pesquisa etnográfica foi relevante para conhecermos um pouco dos leitores que participariam da pesquisa. Também fora realizada uma entrevista não-diretiva com o ex professor da turma, aplicação de questionário com os alunos,

anotações acerca das reações destes durante a leitura, gravação de algumas aulas, atividades escritas em que enfatizamos a análise de um dos momentos mais relevantes da pesquisa e por último os colaboradores filmaram a encenação.

No contexto da pesquisa-ação, de cunho qualitativo e etnográfico, a aproximação e convivência com os alunos facilitaram o processo interventivo. Diante de um cenário restrito e enfrentamento de um problema particular concernente a prática docente, fez-se imprescindível pensar possibilidades de concretização do encontro entre texto e leitor. A partir da mediação docente, na perspectiva de encontrar métodos específicos para aquele momento, a pesquisa-ação corrobora na medida em que comporta:

a) sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhor de alguma maneira o conjunto de circunstâncias; b) proporcionar ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre professor praticante e pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula (CALLEFE E MOREIRA, 2006, p.92),

Portanto, nesse quadro específico, o desejo num primeiro momento era sanar, mesmo em pequena escala, a possível escassez de leitura do texto literário em sala de aula. Dessa forma, era necessário experimentar a leitura e pensar metodologias que auxiliassem o professor no ensino de literatura.

Para isso, a pesquisa se dividiu em duas partes, a primeira destinada à investigação bibliográfica cujos estudos atuais permeiam em torno da leitura e educação literária, bem como a metodologia comumente utilizada para o ensino de literatura no nível médio. A segunda parte, em que detemo-nos na observação, descrição, intervenção e análise-interpretativa dos dados. Para este segundo momento, a princípio, foi necessária a observação do ambiente escolar e uma aula experimental para só então, no segundo encontro, aplicarmos o questionário com os alunos colaboradores.

Passada essa ocasião que se configurou como aproximação e percepção da turma, realizamos nove encontros que se estenderam ao longo de quase dois meses de aula, ainda que nesse entremeio algumas aulas tiveram que ser adiadas em virtude de atividades realizadas por outros professores. As aulas aconteciam nas segundas (uma aula de 45min) e nas terças (duas aulas de 45 min). O primeiro encontro, considerado como parte inicial de nossa intervenção propriamente dita ocorreu no dia 19 de agosto, no qual houve a aplicação do questionário, retomando nossas conversas sobre leitura, obras,

literatura. Nesse dia foi apresentado o tema da pesquisa e a importância da participação dos alunos nesse projeto como colaboradores.

No processo de intervenção, a preocupação estendia-se não apenas a interposição pretendida na aproximação entre texto literário e leitor, mas se dava em lançar sobre essa mediação um olhar analítico e crítico. Daí a nossa análise, por vezes, refletir a forma adequada ou inadequada de mediação, o que poderia ter sido feito e que não se fez ou que foi realizado e poderia se repetir em outras aulas com determinados textos literários.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, situada no bairro Severino Cabral, localizado em Campina Grande. A escola aderiu ao PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador)⁹, cujo tempo de permanência dos alunos no espaço escolar se dá de forma integral. Em conversa com o professor articulador, tomamos conhecimento do processo de transição de gestão que provocara na escola algumas modificações. A transição estava causando naquele momento alguns transtornos aos alunos como a falta de professor, a redução de merenda, entre outros. Nesse caso como os alunos estavam sem professor de Língua Portuguesa, não houve possibilidade da realização de uma efetiva observação participante nas aulas. Contudo, o professor articulador que havia trabalhado com a turma no semestre anterior (fevereiro a julho de 2013) expôs alguns pontos sobre o perfil de alunos com os quais lidaríamos no decorrer da pesquisa. Segundo sua fala, nas aulas de literatura era realizado um trabalho comparativo entre textos literários e não literários. Com essa turma, especificamente trabalhou contos de Marina Colasanti e Dalton Trevisan, evidenciando não apenas a parte interpretativa, mas também a parte estrutural da narrativa em que tratou conceitos como: enredo, narrador, personagem, tempo, etc. O professor ressaltou que a leitura predominante era a de cordéis assim como a atividade de encenação partindo desse tipo de texto.

Após a conversa com o ex-professor da turma, fomos convidados a conhecer o espaço escolar. Ele fez questão de mostrar toda a escola, bem como explicar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da mesma. No tocante à estrutura física, o “Severino Cabral”, como é chamado carinhosamente por ele, possui quatro salas que

⁹ “O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article

acomodam os alunos dos primeiros anos do ensino médio, todas bem equipadas com data show e aparelho de ar condicionado, funcionando perfeitamente, o que proporciona conforto e ao mesmo tempo viabiliza a utilização de recursos que auxiliam numa aula de qualidade. Já as salas do 2º e 3º anos não possuem aparelhagem, entretanto a escola dispõe de data show portátil, sala de vídeo, uma biblioteca e um laboratório de informática. Quanto à biblioteca, o espaço que a comporta é pequeno, porém o acervo é muito bom no que concerne à literatura brasileira. Por lá encontramos algumas obras de Graciliano Ramos como *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Angústia*; de José Lins do Rego apenas *Menino de engenho*; de Jorge Amado, entre outros, outros nomes não apenas da Literatura Brasileira, mas da Literatura mundial como Edgar Allan Poe. Em conversa com a bibliotecária foram apresentados alguns dos livros mais procurados, espontaneamente, pelos alunos: entre eles *Jogos Vorazes* (catalogado como Literatura Juvenil).

A bibliotecária comentou que alguns alunos liam e indicavam a leitura para os colegas e isso era bem interessante porque através da indicação, muitos alunos solicitavam determinados livros. Explicou também que os clássicos da “Literatura brasileira” só saíam das prateleiras quando indicados pelo professor de Língua Portuguesa com fins avaliativos.

Os planos de aula, baseados em sequências de letramento literário (Apêndice B) foram planejadas e elaboradas exclusivamente para realização de tais aulas, com o intuito de compartilhar a leitura integral dos textos e fomentar a discussão partindo das impressões textuais e vivências por parte dos alunos. A partir das aulas foram analisadas, além das leituras e discussões acerca da temática feminina, duas atividades escritas desempenhadas pelos alunos. A experiência foi denominada de CLUBE DE LEITURA. Uma vez sinalizado o gosto pela leitura (dado obtido no questionário de pesquisa), expomos nesse primeiro momento que as nossas aulas seriam predominantemente de leitura e discussão dos textos. Dito isto, surpreendemo-nos com a forma como receberam essa informação, visto que pareciam motivados a participar das aulas. Comunicamos que nosso contato extra sala de aula, poderia ser realizado por meio do facebook. Criamos, então, uma página com o nome de Vasto mundo, iniciativa aprovada pela autora Maria Valéria Rezende, e nele foi criado um grupo intitulado Clube de leitura, cujo objetivo era manter contato com os alunos, fazendo ponte entre eles e a autora, trocando ideias acerca das atividades de leitura e compartilhando imagens das obras e das nossas vivências em sala de aula. Na verdade, além de permitir a interação, a página serviu para arquivar algumas fotos, vídeos e atividades, no entanto, não nos deteremos à análise do mundo virtual, apenas citaremos, quando necessário a interação realizada por meio dele.

3.2 (Re) conhecendo o meu leitor

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa permitiu um diagnóstico mais rápido acerca do tipo de leitura que os alunos costumam realizar. Embora reconhecendo, em conformidade com Moreira e Caleffe (2006), as vantagens e limitações do uso do questionário em pesquisas de pequena escala, face ao objetivo delineado para tal instrumento, merecem destaque a eficiência no uso do tempo e a objetividade das perguntas padronizadas, bem como “os resultados apresentados com toda a confiança que os números trazem.” Na turma constavam 28 alunos dos quais 26 responderam ao questionário de pesquisa, sendo composta por 8 homens e 20 mulheres. O questionário aplicado aos alunos (Apêndice A) apresentava 11 questões das quais 4 eram de ordem objetivas e 7 subjetivas, que indagavam sobre o gosto e as motivações de leitura dos alunos, os tipos de textos mais lidos e as razões para a escolha. Embora as perguntas elaboradas não estivessem diretamente relacionadas à produção literária de Valéria Rezende, os dados presentes nas respostas dos alunos colaboradores foram relevantes para o planejamento e execução da sequência didática durante a intervenção de leitura realizada em sala de aula, tendo como objeto de estudo os contos da autora citada. Na primeira pergunta “Você gosta de ler?”, nos deparamos com dados significativos que surpreenderam as expectativas. Observemos o gráfico:

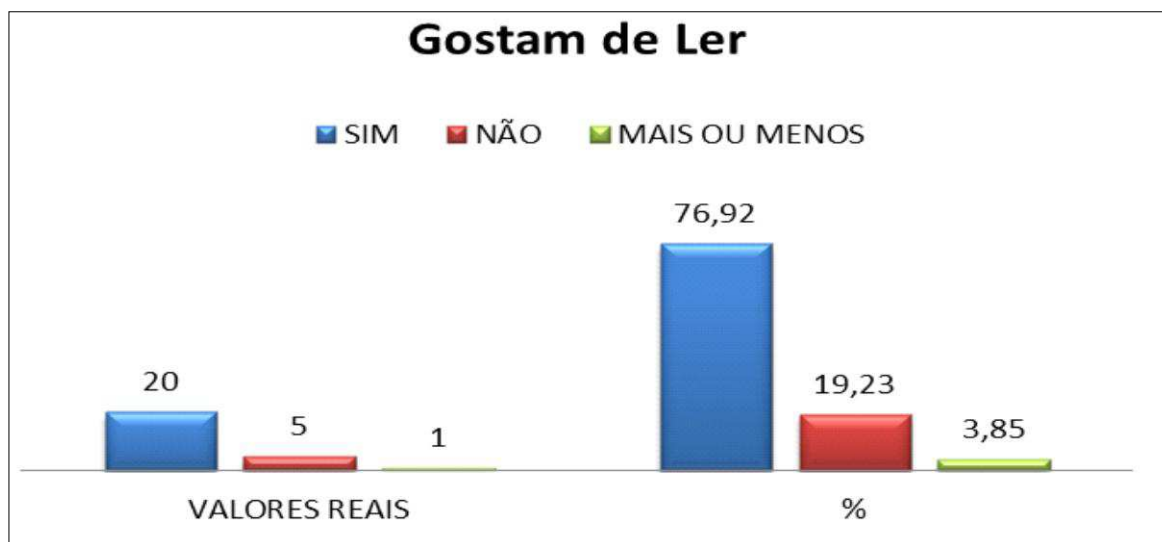


Gráfico 3 - Quanto ao gosto pela leitura

Nesse caso específico há uma diferença considerável entre alunos que afirmam “gostar” de ler e os que responderam “não gostar”. Esse pode ser um dado que desmistifica a história contada e repetida por muitos professores: “os alunos não leem” ou

simplesmente “não gostam de ler”. O gráfico acima, embora esteja restrito a uma turma, ajuda a repensar algumas afirmações cristalizadas ao longo do tempo sobre o perfil de leitores existentes no espaço escolar. Ainda sobre esta questão, os alunos deveriam justificar qual a motivo que os levam a gostar ou não gostar de ler. Os dados obtidos nas respostas à Questão 1, sobre o gosto pela leitura e as motivações para o exercício ou distanciamento dessa prática, revelam que a maioria dos sujeitos relaciona leitura ao prazer, outros afirmam que a leitura auxilia na ampliação do vocabulário e capacidade de expressão assim que permite uma mudança de perspectiva acerca de determinado tema , conforme pode-se ver na tabela abaixo:

<i>Alunos que responderam “sim” (justificativas)</i>
<i>A1-imaginar e viajar na leitura</i>
<i>A2-o prazer de conhecer novas histórias</i>
<i>A3-não sei porque</i>
<i>A4-para obter mais conhecimento</i>
<i>A5-me dá prazer</i>
<i>A6-de certa formame capacita mais</i>
<i>A7-o fato de imaginar a história, amplia o vocabulário.</i>
<i>A8-sou apaixonada por livros</i>
<i>A9-me sinto bem lendo</i>
<i>A10-muda a maneira de ver certas situações</i>
<i>A11-a leitura faz eu aprender palavras novas e faz com que eu me expresse melhor</i>
<i>A12- quando um assunto me interessa</i>

Tabela 1 - Justificativa dos alunos

A partir das falas de A1, A4, A5 e A6, o tipo de letramento que os alunos esperam alcançar através da leitura é aquele, comumente defendido no contexto escolar, em uma dimensão social mais ampla, que no dizer de Soares (2001, p. 72) consiste naquilo “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Também outras falas revelam a necessidade da leitura desvinculado de qualquer referência estética, sinalizando apenas para a habilidade da aquisição de um vocabulário como, por exemplo, o aluno A11: “a leitura faz eu aprender palavras novas e faz com que eu me expresse melhor”

Já para os cinco alunos que afirmaram não gostar de leitura, as respostas apontam o fato de a leitura ser um exercício “chato” (A13), a falta de hábito de leitura quer

por “preguiça” (A14) ou por “não ler muito” (A15), a dificuldade de concentração e interesse em “interpretar” (A16).

A segunda questão pretendia conhecer os tipos de textos que mais interessavam aos alunos. Nela, os alunos poderiam marcar mais de uma resposta sinalizando também o motivo de sua preferência.

Vejam os:

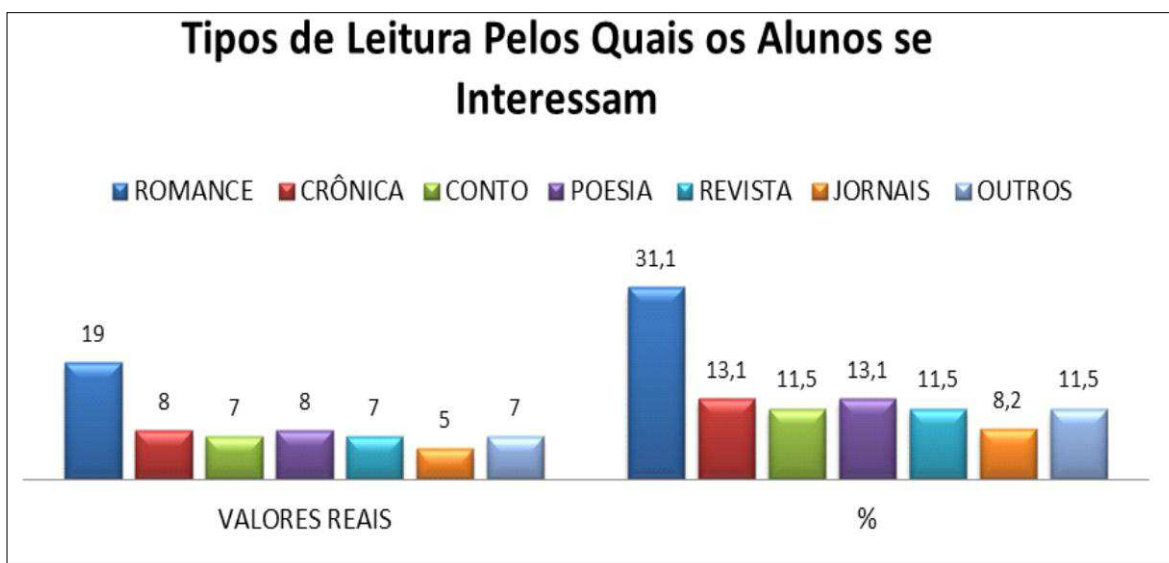


Gráfico 4 - Tipos de leitura de maior interesse

Verifica-se no gráfico acima que os textos literários em prosa são as opções que mais concorrem, com destaque para o romance que apresenta um número maior de votação. Em contrapartida o gênero lírico também aparece como sendo uma das leituras preferidas.

Quanto aos motivos apresentados, pode-se ter uma demonstração na tabela a seguir:

GÊNEROS ASSINALADOS	MOTIVOS
JORNAL	A1: fala mais do esporte e do dia a dia/ interesse próprio (para aquele que assinalou todos exceto crônica)
ROMANCE	A2: eu acho mais interessante, “a leveza das palavras”, não tem um motivo específico.
POESIA E ROMANCE	A3: é um jeito de conhecer a vida, “eu me identifico as vezes até com a minha vida, faz

	eu me sentir melhor, ler me acalma, faz eu vê é longa e curta ao mesmo tempo (...)
ROMANCE E REVISTA	A4: a história nos leva a imaginar, sentir e a revista pela diversidade de assuntos.
CRÔNICA E TEXTOS CIENTÍFICOS	A5: “por fazer parte da nossa existência como espécie no nosso meio ambiental
ASSINALOU TODOS MENOS POESIA E REVISTA	A6: são mais interessantes, Me deixam com uma vontade tremenda de ler e não parar mais
ROMANCE E REVISTA	A7: são leituras extensas com histórias dinâmicas
CRÔNICA	A8: porque aborda vários assuntos de maneira sutil e bem construídos
TODOS MENOS POESIA E JORNAIS	A9: porque eu gosto
ROMANCE	A10: aventuras e imaginação
ROMANCE E JORNAIS	A11: romance porque é belo e jornais para se atualizar
ROMANCE E CRÔNICA	A12: são os que chamam atenção
FÁBULA	A13 Porque é curto e tem moral da história

Tabela 2 - Justificativa quanto à escolha do gênero

A respeito das respostas situadas na tabela 3, observa-se que quando se trata de textos literários, grande parte das justificativas se desenvolve de forma muito geral. Há uma dificuldade em avaliar criticamente o gênero textual. Alguns ainda emitem um comentário acerca da estrutura como é o caso de A13 que em poucas palavras cita uma das características da Fábula: “tem moral da história”. Percebe-se, que no seu comentário sobre o conteúdo, A8 afirma gostar da crônica “porque aborda vários assuntos de maneira sutil e bem construídos”. Já A3 afirma que a leitura de poesia e de romance “é um jeito de conhecer a vida” revelando um conhecimento mínimo que seja acerca da função da literatura. Se eles gostam ou não de ler, o interesse ou a falta dessa leitura se dá por algum tipo de incentivo, daí esse fator estar diretamente ligado à motivação de leitura, conforme veremos mais adiante, no gráfico 3. Desse modo, é importante atentar para o fato de que mais de 70% dos colaboradores da pesquisa gostam de ler, mas qual seria o estímulo que impulsiona o ato de leitura desses alunos?

No quesito acerca da influência, os números apontam para uma independência

leitora desses sujeitos, pois poucos deles são influenciados pela família, por professores ou outros. Mais de 60% da turma alega que a procura pela leitura ou o gosto pela leitura parte de interesse próprio em primeiro lugar, seguido da indicação dos amigos. Sendo eles responsáveis pelas próprias escolhas e também por sugerir leituras para os colegas.

Esse foi um dado que nos chamou atenção devido ao interesse dos alunos em fazer circular a leitura das obras dentro e fora do espaço escolar, revelando uma comunidade de leitores atuantes ao contrário do que se tem afirmado. De uma maneira geral, eles tinham o hábito de leitura. O gráfico 5 representa esse dado:



Gráfico 5- Indicadores motivacionais de leitura

Observa-se, no caso desses números, que apenas um colaborador alega ter sido motivado pela família, constatando-se a pouca participação da mesma na formação leitora deles, dado que reflete uma questão social muito discutida e um tanto preocupante. Pergunta-se, pois, sobre o papel exercido pela família na formação do indivíduo enquanto leitor? Como um mito que se desenvolve no seio de uma sociedade, o ato de educar está apenas e diretamente ligado à função escolar, cujo grande responsável parece ser sempre o professor, de forma que a educação e formação leitora são vistas, exclusivamente, como papel da escola. Diante desse embate, verifica-se ainda no gráfico 5 que a bagagem de leitura dos alunos está diretamente ligada às suas escolhas, que via de regra, partem do interesse próprio, sem nenhuma uma orientação que colabore para incluir outras leituras.

Outra preocupação surge: diante dessas leituras desconhecidas por nós era necessário sondar o horizonte de expectativas quanto ao repertório de leitura relacionado

aos temas, a fim de refletir como poderia ocorrer o planejamento das aulas. Para isso, foram selecionados alguns temas para compor a questão, dos quais: amor, suspense, aventura, mulher e humor. O gráfico seis que segue abaixo, há uma demonstração quanto à escolha das temáticas. A temática do “amor” predomina na resposta dos alunos, e que, se repetiu nas suas falas no decorrer da nossa convivência, talvez pelo interesse comum à idade. Pois ao conversarmos sobre obras ou filmes, suas preferências sinalizavam para romances ou filmes românticos que “falassem de amor”. Em seguida, ocupando o segundo lugar estava o tema aventura; em terceiro o suspense seguido pelo humor e por último a temática feminina. Ao perceber que o interesse pela temática “mulher” era mínimo, talvez por eles não saberem exatamente de que se tratava ou simplesmente por não haver em suas bagagens nenhuma leitura pensada a esse respeito, surgiu a preocupação de como iniciáramos a intervenção. Deparamo-nos com mais um desafio: trazer à discussão um tema pelo qual, aparentemente, não demonstraram interesse algum. Contudo desde a primeira leitura até a análise dos questionários, os contos a serem lidos em sala de aula, tratavam em seu enredo do relacionamento entre homem e mulher, de forma que a temática do *amor* poderia ser explorada e a partir dela seriam desenvolvidas as discussões e atividades propostas na temática *mulher*. Vejamos o gráfico abaixo que organiza as preferências dos alunos em relação aos temas:



Gráfico 6- Temas preferidos

Já no quesito de número cinco, cuja finalidade era conhecer a leitura mais recente realizada pelo aluno e em que fração temporal ocorreu, percebemos que há uma preocupação daqueles educandos com a sua prática leitora. As respostas apontam para muitas obras lidas recentemente. Além das respostas presentes no questionário é válido

atentar para um dado importante: ao adentrar na sala de aula, muitas vezes, dois ou três alunos estavam de posse de algum livro, entretidos numa leitura detida. Entretanto, das indicações das obras que foram ou estavam sendo lidas recentemente, apenas duas sinalizam para clássicos da Literatura: *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco e *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry.

Os títulos das obras lidas se estendem a livros de autores estrangeiros cuja preferência varia entre auto-ajuda, histórias de aventura e suspense, conforme descreve a tabela a seguir:

LIVRO	AUTOR
Percy Jacksono Heroi perdido	Rick Riordan
Este mundo tenebroso	Frank Peretti
O futuro de nós dois”	Jay Asher e Carolyn Mackler
10 respostas para mudar a sua vida	Pe. Reginaldo Manzotti
“Os mortos vivos”	Robert Kirkman,
“A cabana” e “O ladrão de raios”	William P. Young,;
“Escrito nas estrelas	Sidney Sheldon
“O teorema de Katherine	John Green
Harry Potter e o prisioneiro de Askaban; Harry Potter e a câmara secreta e Harry Potter e o cálice de fogo”	J. K. Rowling.
“Uma curva na estrada”	Nicholas Sparks
O pequeno príncipe	Antoine de Saint Exupéry.
Bem me quer, mal me quer retratos da adolescência	Vera Wrobel, Clélia Oliveira E Beatriz Mano,
A culpa é das estrelas	John Green
Se essa casa fosse minha	Mariana Saliola
A menina que roubava livros	<i>Markus Zusak.</i>
Mangá	-----
Eclipse	Stephenie Meyer
O corsário negro	Emilio Salgari
Amor de perdição	Camilo Castelo Branco

Tabela 3 - lista das obras e respectivos autores

Observando as escolhas realizadas pelos alunos, reforçamos que não há um critério da seleção quanto à construção desse repertório de leitura. Embora tenham citado a leitura de alguns clássicos da literatura, estes foram solicitados pelo professor. Todavia quando se trata de escolhas num quadro amplamente livre, eles optam por obras de cunho não literário. Isso pode ocorrer também por influência do mercado editorial de interesse totalmente comercial, pois

a ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura-(...)- fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam. (OCEM,2006,p.63)

Contudo, não estamos condenando esse tipo de leitura, ou simplesmente impondo uma exclusão delas, mas é preciso entender que paralelamente a essas leituras o papel da escola é selecionar livros de valor estético-literário na perspectiva de organizar e contribuir para a formação leitora. Assim as leituras podem ser selecionadas de forma variada, algo entre os interesses dos alunos e as obras literárias, entre o erudito e o popular, o simples e o complexo. Sendo imprescindível atentar para o seguinte detalhe:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetiva o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito(...). Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.16)

No decorrer da análise, a sexta questão buscava saber se o aluno já havia se emocionado com algum texto literário e, em caso afirmativo, solicitava a indicação da obra, bem como a descrição do tipo de emoção. Dos alunos que responderam, oito negaram a manifestação emotiva, enquanto que outros, de forma concisa revelaram seus sentimentos a partir das obras lidas.

Dentre as respostas dadas, foram selecionadas apenas algumas para que pudessem compor as semelhanças e divergências quanto ao sentimento manifesto. Com isso, pretendíamos que eles, a partir de então, pudessem pensar sobre o que a leitura foi capaz de provocar:

Obra lida	Sentimento manifesto
Caçadores de pipas	"o livro me trouxe muita tristeza quando descobri que um dos personagens tinham morrido"

Retalhos	“ele mecheu com meu sentimento por ser uma história de amor”
Poema de Quintana	“me faz ter um sentimento diferente, me leva além do que imagino”
A culpa é das estrelas	“Sim no começo tristeza, mas muito feliz no final, quando tudo certo com o casal”
“A marca de uma lágrima	“marca de uma lágrima, que retrata uma história de amor entre uma garota que se sente mal com sua aparência”
O teorema de Katherine	“me mostrou um valor de um verdadeiro amigo, portanto me trouxe alegria”
Harry Potter	“Também me mostrou o valor de uma amizade”

Tabela 4- exposição de sensações a partir da leitura

Embora a questão não direcione a pergunta especificamente para textos de teor literário, as respostas dos alunos sinalizam para uma relação muito forte entre leitura (de uma maneira geral) e afetividade. Ocorre que

à medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam e também se modificam- apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pp.16-17)

O autor “argumenta” e eles (leitores) são convencidos de uma ou outra história, penetram nela e entremeados na leitura lhes são despertados vários sentimentos. É a dimensão afetiva que entra em jogo, uma vez que a obra recorre às emoções do leitor e este “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente.” (JOUVE 2002, p.15). Retomando a concepção de leitura proposta por Maria (2002), o prazer está associado em toda leitura que permita sentir a “gratificação em cada ato de descoberta”. Assim, “para que alguém se torne leitor parece necessário que haja uma experiência de prazer de texto: que em algum momento da vida um certo texto corresponda a uma necessidade ou carência, a uma busca ou desejo, que se produza o encontro entre fome e o alimento” (MARIA, 2002, p.53)

Dando continuidade às respostas, na sétima questão a pretensão era conhecer

em que suporte e espaços os alunos buscavam desenvolver o hábito de leitura. As respostas apresentadas podem ser vistas no gráfico a seguir:



Gráfico 7- Referente ao acesso aos textos

Para esta questão, 31,11% dos alunos alegaram ter acesso aos textos por meio da internet, enquanto 24,44% solicitavam livros emprestados. Ao conversar com os alunos sobre os textos que eles liam na internet, eles explicaram que optam por essa ferramenta pela praticidade e o baixo custo. Uma boa quantidade, cerca de 22,22%, frequentam bibliotecas e esse dado se confirma na fala da bibliotecária, bem como nas fichas assinadas pelos alunos. Ainda que comprar livros seja uma das últimas opções ou porque a condição social não permite, ou simplesmente porque a facilidade de encontrá-los na internet ou na biblioteca se torna mais vantajoso do que simplesmente pagar caro por eles.

Já na oitava questão, a pergunta teve como foco conhecer dois procedimentos metodológicos para as aulas de literatura: se a leitura era realizada de forma integral ou por fragmentos e quais eram os gêneros mais lidos em sala. Dos alunos que responderam a essa questão, quatro alegaram não terem lido textos na íntegra, enquanto 13 responderam que nas aulas de literatura, a leitura dos gêneros cordel, poesia, contos, “romantismo”, crônica, notícias, romances e fábulas eram realizadas integralmente. Nos dados obtidos nessa questão, verifica-se que o professor não lia apenas fragmentos de textos literários com eles, mas textos completos.

A pergunta seguinte sondava se os alunos já tinham conhecimento acerca de Maria Valéria Rezende e/ou de sua obra. Apenas 11 alunos afirmaram “ouvir falar sobre a autora”, mas 25 nunca leram nenhuma de suas obras.

Quanto à décima questão, acerca das expectativas dos alunos em relação às aulas de leitura, as repostas predominantes se detinham à parte didática: “que sejam dinâmicas”, “nos surpreenda”, “ensine a gostar de ler”, “agir de forma que desperte o interesse de todos”, “com livros prazerosos”, “que essas aulas possam revelar o desconhecido”, “aulas que possam ser interativas, onde poderemos ler e interpretar todos juntos mostrando suas opiniões”. Um número considerável de leitores estavam abertos a uma nova leitura.

As respostas obtidas nos questionários ampliaram a reflexão acerca dos planejamentos para as aulas a fim de que estas pudessem priorizar a construção da significação do texto. Também essa coleta, somada à observação do comportamento no decorrer dos encontros, foram fundamentais para conhecer um pouco do horizonte de expectativa dos alunos.

O conto “O mundo visto do alto” trazia o amor, ou pelo menos a possível relação amorosa entre os personagens, como um dos temas que permeavam a narrativa e isso correspondia ao horizonte de expectativa¹⁰ dos alunos. Desse modo, seria relevante iniciar as aulas partindo desse horizonte para viabilizar o trabalho com a temática feminina, pois como já dito e comprovado nos dados, o interesse pelo tema “mulher” era quase nulo.

Além do questionário e conversas individuais realizadas nos corredores e pátio da escola, era preciso conhecê-los na vivência de sala de aula, para isso realizamos a princípio um primeiro encontro com a turma, que não fez parte da intervenção. Consideramos esse, um momento de aproximação, visto que surgiu a oportunidade de assumir a turma e ainda não planejávamos iniciar a intervenção, propriamente dita, nesse momento. Para tanto, foram selecionados alguns poemas de Mario Quintana¹¹ cujas temáticas estavam ligadas ao cotidiano e ao amor. A sala fora organizada em círculo para que houvesse a apresentação da professora pesquisadora e dos alunos, suas preferências quanto aos textos literários. Era perceptível o desejo que eles tinham de falar sobre si. Certamente esse fora um momento proeminente para introduzir nossa presença em sala de aula, visto que os alunos sentiram-se à vontade expressando-se de forma espontânea as suas leituras sobre os poemas. Após esse momento inicial, os alunos

¹⁰ “O horizonte de expectativa é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence a obra, a experiência literária herdada de leituras anteriores.”(JOUVE, 2002, p.27) Nesse sentido o horizonte dos alunos estava diretamente ligado às questões amorosas propostas nos romances lidos por eles em outros momentos.

¹¹ A antologia utilizada contemplou os seguintes poemas: *Bilhete*, *O auto-retrato*, *Os poemas*, *Ritmo*, *Canção do Amor imprevisto*, *Canção da garoa*, *Eu escrevi um poema triste*.

foram convidados a ler os poemas de Mário Quintana. Falaram um pouco sobre a linguagem poética sobre a diferença entre os poemas e outros textos em prosa já lidos pelos alunos em aulas de Literatura. Para finalizarmos esse momento, os colaboradores foram convidados a procurar um ritmo para cada poema, eles divertiram-se e afirmaram ter gostado de tal atividade. Alguns dos ritmos ficaram entre funk e forró, uma aluna cantou, outros alunos recitaram e outros dois fizeram uma leitura dramática.

3.3 Ensinar literatura como experiência estética no contexto escolar

A experiência de leitura de contos com alunos do 2º ano médio ocorreu do final de Agosto ao início de Outubro de 2013. Foram selecionados dois contos da autora Maria Valéria Rezende cuja leitura e discussões deveriam ser realizadas em torno da representação feminina nos contextos de verossimilhança interna e externa ao texto literário. Partindo do pressuposto de Hans Robert Jauss (1994) de que a literatura tem um papel de contribuição fundamental que reflete diretamente na vida social, compreendemos que o horizonte de expectativa do leitor é, nessa perspectiva, elemento fundamental para a construção da significação da obra e, portanto, para nossa pesquisa. Chamamos atenção para a importância do texto atender a esse horizonte de expectativas, pois de acordo com Jauss (1994) a função social se realiza quando a experiência do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, reorganizando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre o comportamento social do indivíduo. A leitura, não apenas concentra experiências que se passaram, mas também amplia a compreensão de mundo, os desejos e expectativas para uma experiência leitora que ainda há de vir.

A partir da sondagem realizada e de posse de algumas informações, observações iniciais, se faz necessário e imprescindível refletir sobre os desafios relativos à prática docente em casos específicos. No caso da escola Severino Cabral, que é uma escola aberta à pesquisa, na qual os alunos de uma maneira geral se mostram interessados em trabalhos escolares e projetos, surgiram alguns desafios: Como estimular os colaboradores para a ler literatura, num momento em que estavam sobrecarregados de atividades, envolvidos com outros tantos projetos? Talvez o nosso trabalho ali, não fosse suficientemente interessante para eles naquele momento. Foi necessário lançar mão de uma observação participante e através de questionários e da pesquisa etnográfica construir uma relação de aproximação para iniciarmos a intervenção propriamente dita.

Outro desafio seria o de enfrentar o planejamento e uma metodologia para uma aula de Literatura pautada no texto literário. Daí essa dificuldade, provavelmente, ser proveniente de uma formação em termos de abordagem metodológica, uma vez que “O

professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.” (TODOROV, 2012, p.41). Pensar a premissa que atribui à literatura o valor de arte, incorre refletir que, como toda arte, a literatura requer um tratamento especial, requer fruição e experiência estética, isso só se torna possível por meio do encontro entre obra e receptor (entre polo artístico e polo estético).

Predomina, portanto, a vez e a voz do leitor, do aluno como receptor dessa arte. Assim os postulados estético-recepcionais formulados por Iser(1996) e Jauss(1994) contribuem para esse pensamento de forma singular e extremamente significativa, pois o próprio fator de literariedade que rege um conto, um poema, um romance, por exemplo, “não está apenas no texto(...) e sim na maneira como ele é lido” (ABREU, 2006,p.29).

3.3.1 O mundo visto do alto: olhares sobre a personagem Leninha

No primeiro encontro da intervenção, falamos um pouco sobre a importância dos contos de Maria Valéria Rezende, visto que os alunos afirmaram desconhecer a escritora e sua obra e questionavam se ela era viva. A biografia¹² da autora fora explanada de modo introdutório e breve, bem como a indicação oral de seus livros.

Para fins de justificar a escolha da obra e a sua leitura, fez-se necessário discorrer um pouco acerca da inserção de Maria Valéria Rezende no contexto da literatura nacional, sobretudo a voz feminina que se configura como autoria relevante no cerne de uma discussão relativa ao cânone.

Após a apresentação da obra e da autora, o título do conto “O mundo visto do alto” foi colocado na lousa para que os alunos expusessem suas impressões, que mais tarde seriam retomadas. Dos 25 alunos presentes em sala, apenas três ousaram inferir um sentido para o título:

- A 1: Pular de para quedas
- A 2: viajar de avião
- A 3: alguma coisa vista do céu

Percebemos que nas falas de A1, A2 e A3 (com expectativas bem próximas) os alunos relacionaram o título ao deslocamento no plano do espaço.

¹² Sobre a autora, tecemos algumas considerações muito breves acerca de sua formação religiosa, dos livros que escreveu e da sua experiência enquanto educadora popular. Não nos estendemos muito, para não incorrer o risco do biografismo se sobrepôr a leitura texto literário.

Sondar as expectativas do texto desconhecido por meio da análise do título se traduz como uma atividade de introdução/ significativa, para que o aluno, à medida que realiza a leitura possa tecer relações entre as expectativas fornecidas antes e depois da leitura integral do texto literário. Dessa forma, partimos para uma leitura, realizada em voz alta e de forma alternada entre pesquisadora e colaboradores, que participaram voluntariamente, dispensando qualquer indicação de nossa parte. Durante este processo, notou-se que os alunos procuravam respeitar a pontuação e buscavam uma entonação mais expressiva para determinadas partes do conto. Isso confirma que eles tinham certa fluência, resultado, possivelmente, de suas experiências anteriores de leitura, conforme revelaram os dados colhidos no questionário. Merece destaque as impressões colocadas, tarefa que expressa a liberdade de exprimir suas emoções, sentimentos, enfim a sua projeção na leitura. Foi a partir da recepção deles que se desenvolveu a aula: o professor convidando-os “à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas” (ROUXEL, 2013, p.20).

Após o momento de leitura foi iniciada a discussão do conto, tendo como primeira orientação a relação existente entre título e enredo. Para A2, “o título tem a ver com a decepção”, deste modo o aluno tenta relacionar título aos sentimentos experimentados pelo personagem Tatuzinho. Tentando acompanhar a linha de raciocínio de seu colega, A3 pondera que “no final ele [referindo-se a Tatuzinho] descobriu que o mundo não era só aquele mundinho que ele vivia”. Acerca deste último comentário, o aluno consegue dar significado à sua leitura, uma vez que relaciona o título “O mundo visto do alto” com a descoberta de ver além daquilo que Tatuzinho sempre estava à mercê: o “seu mundinho.” Perceba-se que o diminutivo utilizado por A3, não só sinaliza para o espaço (o vilarejo), como também pode fazer menção às restrições do menino quanto sua maneira de viver, num plano psicológico.

Ainda sobre suas as impressões, os alunos voltaram-se para outro elemento estrutural da narrativa – a personagem. Já para A5 e A6 foram os nomes e atitudes das personagens lhes chamaram a atenção. O último, num tom bastante coloquial, afirmou: “Olha mermo os nomes: Calango e Tatuzinho”; o primeiro completou: “Ele parece com Calango, um menino que tem lá perto de casa”. A partir dessas falas, percebe-se que uma metodologia que privilegie a leitura, explora para além de competências e técnicas, a experiência vital do indivíduo, enquanto ser humano partícipe do mundo. Pois a fala de A5, por exemplo, evoca a verossimilhança externa ao texto e, portanto, a relação que se estabelece entre indícios fornecidos pela leitura e o seu próprio repertório. Nesse entremeio, a leitura faz sentido para o aluno a partir do momento que contextualiza seu lugar social, histórico, cultural. O leitor, ao adentrar no mundo ficcional está sempre

fazendo ponte com vivências do mundo real. Tal atitude frente à obra literária, no dizer de Jauss,

desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a 'meio e fim', conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso - colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS,1994,p.28)

Embora a nossa mediação não tenha buscado questionar ao aluno o porquê de Tatusinho e Calango emitirem alguma semelhança, ressalta-se que as características do personagem Tatusinho, a partir da forma como alguns leitores se deixaram conduzir pelo ponto de vista do narrador, leva-nos a inferir que A5 relaciona a história com as suas experiências de mundo. Já em relação ao comportamento da personagem Leninha, A1 a considerou “uma sem vergonha”. Outros alunos concordaram com essa afirmação e se mostram indignados com a forma como a moça seduziu Tatusinho, que para os leitores era um ingênuo rapaz e não tinha maldade alguma em suas intenções. Estaria a personagem Leninha desviando-se de uma postura “feminina”, para os alunos? A pergunta se estende e parece ter uma resposta no momento da análise da atividade de reescrita do final do conto, em que a maioria dos alunos atribuiu um final romântico para as personagens, conforme veremos mais adiante.

De acordo com Chartier (1995), definir a submissão imposta às mulheres como violência simbólica corrobora para a compreensão de que a dominação masculina é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída (*op.cit.*,1995,p.42). Neste sentido, o posicionamento dos alunos pode se configurar apenas como um discurso (patriarcal que resiste ao tempo) que é recebido e naturalmente refletido em suas falas. Num processo de recuo na história das mulheres de nossa região, como ilustra Miridan Knox Falci (2002), a representação feminina se dá por diversos vieses, mas um deles, muito forte e talvez a causa de preconceitos que persistem nos dias atuais, é fator da violência. Não apenas a violência física, mas aquela psicológica, embutida nas relações: marido e mulher, senhor e escrava, pai e filha, sociedade e mulher. Nas palavras de Falci (2002), a sociedade do nordeste durante o século XIX (embora se refira especificamente ao espaço Piauiense, trazendo informações complementares de outros estados como a Paraíba), estava sobremaneira “fundamentada no patriarcalismo” (p.242).

O patriarcado de épocas atrás emerge nas leituras e interpretações de personagens como Leninha. Na interpretação de A1 “ela é uma sem vergonha”, e a concordância de outros alunos (inclusive alunas), como “ela foi maliciosa”, remontam a interação entre leitura, cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época

(JOUVE, 2002, p.22). De maneira que "a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite." (op.cit. 2002.p.22). Daí compreendermos essa recusa como parte do processo em que se entrecruzam leitura x ideologia num contexto que se traduz como construção de significação da obra. O texto dispõe de espaços a serem preenchidos pelo leitor e por essa razão, ainda que A1 tenha "completado" esses "pontos de indeterminação" (os vazios) do texto com seu julgamento de valor, ele age também condicionado por fatores de verossimilhança interna -sinalizado através da fala das personagens- conforme pode-se ler nos diálogos textuais abaixo:

-Eh Tatuzinho está gostando da carioca?
 Olhe só, Leninha, Tatuzinho está louco por você. Quer namorar, Tatuzinho?
 E o coro de jovens cantando:
 -Tatuzinho apaixonado! Tatuzinho apaixonado! Ela achou graça e fez sinal:
 -Vem cá, meu bem, senta aqui perto de mim. (...)
 Viu a moça olhando para ele, rindo para ele, a mão macia no joelho dele, dizendo:
 -Se você gosta mesmo de mim, Tatuzinho, vou namorar com você. Só com você e mais ninguém.
 Ouviu a moça continuar como num sonho:
 - Mas tem que fazer uma coisa para mostrar que gosta mesmo de mim : domingo quero ver você subir até a ponta da torre da igreja e me jogar um beijo lá de cima. (REZENDE, 2010, p.12)

Esse fragmento, ponto de partida para que o aluno desenvolvesse determinado julgamento a respeito da personagem, promove o principal conflito da trama, mobilizando a atenção do aluno para classificar Leninha como "má", "maliciosa" e "sem vergonha". Nesse sentido, o leitor entremeado na tessitura do texto, desenvolve as mais diversas perspectivas, pois segundo Compagnon (2001) a liberdade interpretativa, concedida ao leitor, encontra-se restrita aos pontos de indeterminação do texto, entre os lugares plenos que o autor determinou. Dessa forma, entende-se que

qualquer indivíduo que se perceba capaz de interagir com um dado texto, visualizando sua pertinência às vivências e perspectivas que partilha com os outros indivíduos, torna-se sujeito da leitura, apropria-se do lido e agrega-lhe valores e coerência. A atividade literária é a atividade intelectual e emocional de relacionar percepções, conceitos e sensações, a partir da interação de um sujeito com a textualidade (PINA, 2012, p.31)

Não se tratava apenas de os alunos serem contra ou favor de um personagem, mas de como estavam envolvidos afetivamente com o texto.

A ação da personagem carioca tomou, portanto, duas proporções: a primeira diz respeito à revolta por parte dos meninos e também de algumas (poucas) meninas em relação a um quadro mais amplo: o da maldade, do abandono; e a segunda, mais restritiva à temática estudada nesse trabalho, diz respeito à oposição da maioria em

relação ao fato de uma mulher ter realizado tal ação. Por outro lado, no plano das discussões, o debate possibilitou refletir acerca da leitura como concepção política, discutida no início do primeiro capítulo desta pesquisa. Uma leitura que não doa sentidos prontos ao sujeito, mas que desenvolve a reflexão. Vejamos o final das discussões, que se deu por esse viés:

P: o que o desfecho provocou em você?

A12: Ele fez de tudo pra conquistar o amor dela, só que...

A 8: Assim, revolta, tristeza...

A11: foi humilhação, eu não faria isso!

A 2: Não senti pena dele não, porque a decepção abriu os olhos dele!

A 9: Ele foi vítima da mangação do povo e da carioca.

Ao final da leitura, ao que parece, muitos deles (A12, A8, A11 e A9) guiados talvez pelo ponto de vista do narrador, julgaram que Tatuinho foi humilhado e “vítima de mangação”, cujo culpado não poderia ser outro personagem senão Leninha. No entanto, o comentário de A2, diferentemente dos outros, revela a atualização de uma significação mais madura do conto. Enquanto os demais alunos se colocavam numa discussão no plano superficial, ou seja, apenas descrevendo o texto e as sensações individuais, essa leitora, ao contrário, reorganizou as duas experiências. Ela não apenas colocou sua opinião “*Não senti pena dele não*”, fundamentada no desfecho do conto, como também argumentou: “*a decepção abriu os olhos dele.*” A significação para essa leitora foi uma combinação do modo como a narrativa é tecida (em favor do personagem) e sua percepção leitora, que foi de encontro à opinião dos outros alunos.

É, pois, a partir desse “universo de visões de mundo em embates”, na lúcida explanação de Borba (2007), que a leitura e compartilhamento dela faz com que o leitor sinta-se “movido a pensar em face dos vazios.” Os vazios, lacunas deixadas pelo autor para que o leitor faça suas conjecturas, envolvem o indivíduo de tal maneira permitindo-lhe reavivar seu próprio repertório (regras que o conduzem na prática cotidiana). Daí somar-se ao seu imaginário às novas perspectivas capazes de compor um horizonte de expectativas ampliado ao longo das experiências de leitura. Ao mesmo tempo, pode-se inferir que, A2 passa pela experiência do efeito estético no limiar entre o familiar e o desconhecido. De onde decorre a importância da leitura literária: estar exatamente nesses diálogos que emergem de uma leitura democrática favorecendo debates e embates.

Não cabe ao texto literário, portanto, “reproduzir o automatismo do que se consolida em termos pragmáticos (*mimeses* como cópia), mas deixar as normas em suspensão (*mimeses* como criação imagética) (BORBA, 2007, p. 64). Há, nessa

suspensão, uma realização virtual da leitura, fazendo com que o sujeito “distinga com nitidez as convenções que norteiam sua ação no sistema social”. Dessa forma, a mimeses como *criação imagética* propiciou um espaço em que o leitor foi guiado a dar uma resposta à experiência, algo que, por se dá no nível cognitivo, implica “repensar as convenções que o atravessam enquanto sujeito da sociedade” (BORBA, 2007, p. 71).

As premissas acima revelam a ponte entre a leitura do conto e a discussão dos alunos, que se entrecruzam e refletem posteriormente nas suas produções escritas.

Antes, porém, convém destacar algumas reflexões acerca dessa primeira etapa da mediação, pois em dois momentos houve interferências que, a nosso ver, não permitiram o desenvolvimento de algumas impressões dos alunos e imprimiram rumos divergentes daqueles desejados pela pesquisadora. Refletir sobre essas falhas se faz necessário, uma vez que nosso intuito é percorrer um caminho inverso ao de tolher a fala dos alunos, pelo contrário, é promover um ambiente de compartilhamento da leitura. Provavelmente a preocupação com o tempo e com o planejamento voltado para aquela aula, tornou a mediação um tanto problemática. Outro fator que pode ter contribuído para isso, certamente está pautado numa tradição pedagógica que relutamos em abandoná-la: a de concentrar a condução da aula na representação docente em que a voz interpretativa prevalece ou na ansiedade por possíveis respostas dentro de um quadro estreito, limitando assim as discussões.

Para romper com essa postura, é importante sempre reafirmar um ensino de Literatura cuja base seja a leitura, ação em que o professor tem o papel relevante de mediador no contexto escolar, pois uma falha nesse sentido sufoca a construção de significados para o texto lido. Sobre este enfoque, deve-se instigar tanto os afetos como as emoções “fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterelizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico- interpretativos de aplicação mecânica.(...) As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário- e vice-versa.” (DALVI, 2013, p.80). Daí a relevância de uma mediação que não iniba ou bloqueie o pensamento do aluno, mas permita-o interagir com o outro, deixe-o livre em sua fala para um melhor entendimento de sua inserção cultural e social, que promove no encontro com a obra, o significado global para ela.

Para a conclusão da leitura em torno do conto “O mundo visto do alto”, foi proposto aos alunos o desafio de reescrever o final do texto. Tal atividade tinha dois objetivos: o primeiro visava reescrever do desfecho atentando para as pistas que o texto fornecia aos leitores, o segundo correspondia a uma análise sob o olhar do pesquisador: observar como a escrita desses alunos sinalizavam suas percepções de mundo quanto à

temática feminina.

Visto que os alunos se recusaram a ler suas produções, foi sugerido que a professora realizasse a leitura em voz alta sem citar a autoria. Nesse momento todos ficaram apreensivos para ouvir, era notável o interesse dos alunos. Findamos essa aula com a leitura dos textos.

Numa análise das produções realizadas pelos alunos, observa-se a diversidade de pontos de vistas que ora se distanciam, ora se entrecruzam, enquanto alguns incluíram novos personagens, outros se detiveram às pistas presentes na narrativa. Em algumas produções predominou a representação feminina de modo diferenciado daquele em que Leninha era responsável pela decepção. Nesse sentido os alunos demonstraram uma visão marcadamente romântica em que a mulher deve representar o papel que lhe cabe na relação: o da mulher apaixonada e disposta a tudo para ficar com o homem amado.

Observemos as duas produções¹³ abaixo que sinalizam para uma mudança de comportamento da personagem Leninha e, nesse contexto, formulam uma visão romântica das alunas em relação à mulher. Constatamos que as características criadas para a personagem, vão de encontro com o ponto de vista do narrador. Nas suas escritas, a visão romântica predomina através do clássico final feliz, como ocorre no primeiro exemplo:

“Depois de um tempo que ela foi embora e Tatuzinho ficou sozinho, Ela cai em si e percebe que também estava apaixonada por ele, então ela voltou para o Rio e foi procurar Tatuzinho. Eles se reencontraram e foram felizes para sempre” (A8)

Há, na escrita de A8, um olhar que preza pelo arrependimento da personagem Leninha e a necessidade de unir os dois num desfecho que marca necessariamente a relação homem e mulher, numa perspectiva romântica. A8, que na discussão oral sobre o final do conto havia alegado “revolta e tristeza”, agora registra na produção escrita, um desfecho que se aproxima do seu desejo em aproximar as personagens.

Contrariando os desfechos anteriores, mas ainda mantendo uma progressão textual em relação aos recursos extraídos do conto original, A10 em seu texto, não define a relação entre os personagens, mas enfatiza a ação de Tatuzinho e sua repercussão para o público da cidade. Nessa perspectiva, o personagem em questão é ovacionado independentemente de ficar sozinho ou encontrar uma companheira, pois o que importa, de acordo com o texto abaixo é a coragem do personagem, como podemos constatar:

(...) Logo após Tatuzinho ter se declarado literalmente a moça. Ela lhe faz uma

¹³ Todas as produções escritas referentes ao final do conto “O mundo visto do alto”, estão disponíveis no Anexo “A” deste trabalho.

proposta de subir até na porta da torre da igreja e lhe jogar um beijo lá de cima. Tatuzinho apaixonado como ele só, chegou na hora no dia em que foi marcado e se deparou com várias pessoas ao redor da igreja aguardando para que cumprisse a promessa. Quando a moça chegou ao local, Tatuzinho apressou-se para subir a torre e chegando lá em cima declarou-lhe todo o seu amor e soltou-lhe um beijo. E toda a cidade explode em vivas palmas. (A10)

Por outro lado, houve quem se detivesse à visão trágica para o desfecho do conto:

Tatuzinho respira todo ar o mundo e olha: lá embaixo vê a moça encostada a um carro preto e mandando beijos para ele, ele fica com muita emoção perde o equilíbrio e cai lá de cima a moça quando vê ele no chão e tenta se matar mas ela não consegue e fica pro resto da vida com peso na mente.(A3)

Na escrita de A3, o final da história é modificado em função de seus desejos individuais. A aluna delega à personagem Leninha a culpa da morte de Tatuzinho, expondo um desfecho que se distancia das disposições do texto e que, ao mesmo tempo, revela uma representação feminina marcada pela consequência de seus atos.

Outro ponto de vista se dá numa perspectiva mais filosófica, como veremos logo abaixo.

Só em cima, a vista do menino passeia, vaga, vê campos, estradas e serras. E Tatuzinho descobre que vasto é o mundo, essa imensidão o fez esquecer da garota e sua limitação e naquele momento ele decidiu que ia descobrir todo aquele mundo e seria grande como ele. Então desceu e atravessou toda aquela gente que não acreditava nele e foi atrás do grande e talvez daquele vasto mundo.(A2)

Nessa produção, A2 reflete sobre a evolução psicológica do personagem, que na sua exposição oral já havia sinalizado para isso: *a decepção abriu os olhos dele*. Para A2 não se trata de um desapontamento que confina Tatuzinho e o condiciona como “coitado” ou “vítima”, pois sua escrita confirma a ideia central do conto: a desilusão foi um divisor de águas na vida do personagem. Nesse caso, o modo como o desfecho é construído retira do foco a imagem de Leninha, que era considerada como “sem vergonha” na visão de alguns alunos e passa a centralizar o olhar sobre a metamorfose do personagem Tatuzinho.

Em outros desfechos há conclusões semelhantes à escrita de A2. Pode-se observar, por exemplo, que na produção de A5, Tatuzinho, embora esteja tomado por uma paixão que o cega e, ao mesmo tempo rompe com o medo de altura:

Tatuzinho sobe pelo telhado da torre, enquanto o povo grita:
-Pra cima, mais pra cima!

Louco de amor não sente a palma das mãos feridas, não sente medo: lá de cima ele vê a moça mandar o beijo, logo toda a praça fica silenciosa, admirada ao ver ele tocar a cruz da torre, lá de cima vê a moça dando adeus, entrando no carro e indo embora. Só depois ele acorda e lembra que tem medo de altura, acaba escorregando e cai, sofrendo apenas ferimentos leves. O acidente acabou abrindo os olhos de Tatuzinho.(A5)

Um final que a princípio se mostra trágico, logo é contornado pela expressão “O acidente acabou abrindo os olhos dele”. Nesse sentido, para A5 houve uma mudança na forma de Tatuzinho ver o mundo e isso só foi possível após a decepção seguida do acidente. A escrita, por sua vez, não sinaliza necessariamente para a relação de gênero.

Um pouco parecido com os desfechos comentados acima está a produção textual de A6. Na sua escrita, Tatuzinho poderia adquirir uma postura reflexiva do lugar em que estava, pois a visão (a partir do alto da torre) do personagem permitia ver outras oportunidades que foram vivenciadas assim que ele desce da torre, como pode-se verificar abaixo:

O menino estava em cima da torre parado, e seus olhos acompanharam o rumo de Leninha, enquanto seu coração palpitava no silêncio do sopro do vento, e então Tatuzinho começou a pensar que seu coração poderia se adequar à presença de outro alguém, então desceu da torre olhou as nuvens e juntamente com o canto dos pássaros foi andar pela praça e começar a enxergar a beleza presente em todas as pessoas e em todos os detalhes que como um quebra cabeça montava o lugar lindo que ele vivia. (A6)

De um modo geral, os alunos atentaram para as características atribuídas pelo foco narrativo - “enfezadinho”, “miudinho”, “como todo filho da miséria”, sob pena de um protagonista inábil, incapaz, inferior- e buscaram dar uma atuação diferente para Tatuzinho. Dessas escritas surgem os aspectos sociais, culturais e íntimos que reorganizam o código literário e corroboram para o pensamento da literatura no sentido de pensar sobre a vida. A partir pois, destes aspectos, coube identificar nestas atividades uma ou outra discussão de gênero que correspondesse às visões de mundo dos alunos, ainda que poucos desfechos sinalizassem para isso. No entanto, atribuímos às produções uma importância mais ampla: a de ler o conto e voltar a ele, construindo um significado para o texto literário. A atividade de escrita, no referente contexto, fora considerada como uma atividade leitura uma vez que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto”, é sim,

a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo com outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59)

Nesse recorte, a literatura desempenha o seu papel à medida que a escrita dos alunos sinalizam (ainda que de maneira tímida) os diversos modos de pensar criticamente as ações das personagens. Aquilo que na visão de um determinado aluno expressa um preconceito, não ocorre na percepção de outro; o que um ou outro leitor percebe destoa do enfoque dos demais colegas, dessa maneira ao colocar diferentes leituras num debate, somos levados a refletir sobre outros olhares advindos do mesmo texto. Merece destaque a literatura também como “uma forma de combater as injustiças e escapar às armadilhas de alienação e padronização do mundo contemporâneo: a literatura como reflexão sobre a realidade permite que o aluno enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais” ABREU (2006, p.82).

No mesmo direcionamento, Dalvi (2013) aponta para a importância de reconhecer que a mudança de suportes e de modos de apresentação implica alteração recepcional como alguns dos princípios do trabalho com a literatura na escola. É interessante, afirma a professora e pesquisadora, levar para a escola os suportes e conversar sobre os impactos dos mesmos na recepção do aluno. Outro aspecto interessante e não menos importante para essa e outras pesquisas é a valorização do contexto de escrita e de leitura no processo de constituição de saberes no plano do literário. Deste modo, o aluno pode vivenciar a experiência de ensaiar escrever/ produzir literatura, como resposta ao ato de ler. A intenção, no entanto, era que a escrita pudesse de fato, registrar a leitura dos alunos na perspectiva de revelar a experiência estética.

3.3.2 Partilhando os tempos de felicidade de D. Eulália

O encontro do dia 26 de Agosto fazia parte da motivação para a leitura e discussão do conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”. O propósito era ouvir e discutir a letra da música “Ai que saudades da Amélia” articulando à discussão acerca da mulher com o conto lido na aula anterior. Para isso utilizamos som, papel a4 com a música descrita e data show para as imagens. “Ai, Que Saudades da Amélia”, música de Mário Lago e Ataíde Alves (1941):

“Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade"

Após o primeiro contato dos colaboradores com a letra da música, foi realizada uma segunda leitura juntamente com a melodia e, após a familiarização deles com a temática, iniciamos com a pergunta que incita a discussão:

P- a composição dessa música é datada em 1941, alguns dizem que a música é machista, outros discordam, e vocês o que acharam?

No momento da discussão, algumas colocações nos chamaram atenção. Entre as falas dos alunos, separamos num primeiro plano de análise, alguns trechos do debate que partiram da letra da música e foram conduzidos pela leitura de mundo deles. No início, alguns comentários sinalizavam apenas para repetição da ideia central da música, a exemplo das falas de A11(M)¹⁴ e A4 (F)¹⁵, respectivamente: "comparação entre uma mulher de família e uma que não é" e "Amélia era uma mulher simples". O conflito que gera a discussão em torno do gênero, parte, no entanto, da fala de A10 (F): "Mas a mentalidade de hoje é diferente", para quem a diferença está pautada no tempo. atestando que hoje "é raro uma mulher que queira ser igual a essa da música."

Quando questionada sobre o que poderia ser o ponto de partida para a mulher de hoje "querer ser diferente de Amélia", a aluna não respondeu. Nesse momento da discussão outros alunos foram convidados a pensar sobre essa afirmação, e a discussão continuou, porém enfocando outros aspectos, como a fala da A9(F) "a criação da mulher é diferente: a menina arruma a casa e o menino vai brincar"! (a aluna já havia alegado que seu pai era extremamente machista e a colocava para fazer os serviços domésticos, com uma entonação na fala que indicava indignação: "não se levantava pra pegar nada, só fazia mandar"!).

A partir da afirmação de A9, a discussão segue no âmbito das relações de trabalho. Dessa forma, o debate gira em torno dos possíveis "papeis" do homem e da mulher, pois as falas dos alunos A12 e A13 expõem, respectivamente, através de seus exemplos pessoais a não diferenciação quanto os afazeres domésticos: "Oxe, eu faço as coisa em casa", afirma o primeiro, "eu passo até pano na casa, ajudo minha mãe" concorda o segundo. Nesse entremeio, outros alunos numa quantidade pequena, se

¹⁴ M= masculino

¹⁵ F=feminino

colocam e não demonstraram vergonha ao falar que ajudam nas tarefas domésticas. Provocados por questionamentos e visões de outros colegas, suas falas representam a complexidade da construção das identidades de gênero. Para uns, incluindo a visão de A9, ainda há uma concepção em que a mulher está diretamente ligada aos afazeres do lar, enquanto o homem não deve ter essa preocupação.

É, possivelmente, na repetição de discursos ao longo da história que achamos explicação para essa postura. Como bem lembra Falci (2002), a sociedade nordestina do século XIX destinava certos tipos de atividades às mulheres. Ricas ou pobres, seus afazeres estavam ligados às tarefas domésticas. Quando ricas, desempenhavam “o papel de mãe e as chamadas ‘prendas domésticas’- orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar.” (FALCI, 2002, p.249). Quando pobres, “faziam doces por encomenda, arranjo de flores, bordados a crivo (...)”. Isso demonstra como, dentro ou fora do contexto tradicional, a mulher estava designada a ser “prendada”, ao passo que para o homem havia a liberdade de trabalhar fora, seu lugar era no mundo e não em casa. Do século XIX (a revolução industrial, a modernização, o movimento feminista) ao XXI, ocorreram muitas mudanças, porém alguns costumes tidos como modelos foram cristalizados e continuam a se repetir em determinados espaços sociais.

Por outro lado, ao retomar as análises das falas de alguns meninos, essa divisão de trabalho pautada no gênero, apresenta-se distorcida de suas realidades. Nesse recorte, a leitura promoveu não só as impressões dos alunos acerca de suas vivências, mas também sinalizou para uma divergência e contrapontos quanto às tarefas supostamente destinadas ao gênero masculino e ao gênero feminino. Mas, ao questionarmos se os meninos não se declaram machistas, a partir do dito, logo surge o primeiro conflito e dois deles prontamente respondem:

A12(M): depende

A11(M): a gente tem liberdade, tipo se homem pega, ele é o cara. Mas se a mulher for fazer a mesma coisa, ela é quenga!

Notemos que agora, no plano da sexualidade, as falas desestabilizam a noção de igualdade, posta anteriormente na discussão concernente às “relações de trabalho.” O conflito moral emerge em suas falas, a partir da afirmação de A11 (M) que declara: “a gente (se referindo ao gênero masculino) tem liberdade, tipo se homem pega (se o homem fica ou transa com uma garota), ele é o cara. Mas se a mulher for fazer a mesma coisa, ela é quenga!”. O adjetivo (pejorativo) utilizado por A11, pode significar um discurso puramente moralista e preconceituoso, incutido em sua visão de mundo por motivos diversos, seja pela estrutura social, religiosa ou familiar na qual está inserido.

Voltando à letra da canção que iniciou a discussão, *Amélia*, personagem de Mario Lago e Ataúfo, corresponde àquela representação sacralizada pela burguesia brasileira do início e meados do século XX, momento em que persistia um modelo ideal de comportamento feminino a ser seguido (FONSECA, 2002, p.528), cujas imagens se pautavam, sobretudo, na mãe piedosa, mãe-educadora ou se solteiras: “convergiam para a pureza sexual- virgindade da moça, castidade da mulher.” (op.cit.,p.528). Daí qualquer desvio dessa conduta, considerada oficial pela sociedade vigente, era tido como inconveniente, subjugando às mulheres contrárias a esses moldes (a prostituta, por exemplo) “o estereótipo aterrorizante da ‘mulher decaída’” (op. Cit. P.534).

Práticas de um passado que repercutem e se presentificam no seio da sociedade que se diz contemporânea. Acerca dessa reprodução discursiva que sobrevive ao tempo, Heloisa Buarque de Hollanda deduz que “o cenário de vitória e aquisição de poder na esfera pública¹⁶ e no mercado de trabalho não corresponde a uma alteração significativa nas práticas comportamentais e na lógica discursiva das mulheres brasileiras(...)” (HOLLANDA,2003,p.15). Partindo dessa afirmação, nos parece que naquela comunidade de alunos, - assim como é possível constatar numa simples conversa acerca da temática feminina em outros ambientes sociais- havia um preconceito quanto à liberdade feminina. Consideramos que as colocações dos alunos (e por isso a importância coletiva de ressignificação) houve um embate de grande relevância: A11 ao expor “a gente tem liberdade, tipo se homem pega ele é o cara” é logo refutado pela posição da aluna A9: “se ela tiver sua independência ela não precisa nem do homem”, demonstrando que o poder econômico exerce para ela o poder de libertação das amarras masculinas.

Já A11 contesta: “Nã, tem coisa que não é pra mulher e pronto”, fechando a discussão ao gerar um silêncio significativo na sala. Essa fala que se apresenta forte e silencia a polêmica se configura muito além do discurso e do imaginário masculino, e se desenvolve, sobretudo, no imaginário feminino. A esse respeito e visto que nenhuma aluna revidou a afirmação de A10, percebemos que tanto o discurso do aluno como o silêncio da turma ratifica a perspectiva de que “a construção da identidade feminina se enraíza na interiorização pelas mulheres, de normas enunciadas pelo discurso masculino” (CHARTIER,1993,p.40). Neste sentido, a dominação é simbólica e está enraizada na própria maneira da mulher pensar sobre si, em virtude das construções discursivas ao seu respeito

¹⁶ Referimos-nos às conquistas, desde o incomodo das primeiras mulheres em relação à sua condição marginalizada numa sociedade marcadamente patriarcal aos movimentos coletivos (conduzidos pelo diálogo com outros movimentos estrangeiros) de luta, tal como se pode verificar num breve levantamento histórico realizado por Constância Lima Duarte(2003) em *Literatura e feminismos no Brasil: primeiros apontamentos*.

Após as discussões realizadas, houve a necessidade de concluir a aula:

P: Bom, para fechar nossa discussão, gostaria de lembrar que essa é uma música de 1941, provavelmente o olhar daquela época era bem diferente do olhar de hoje em relação à figura da mulher.

A1 (F): porque a mulher não era como é hoje, hoje tem mais direitos né?

A4(F): tem direitos? nem sempre!

Na fala de A1, infere-se que há significativamente um conhecimento sobre os direitos da mulher de hoje, enquanto na fala de A4 há uma reflexão crítica evidenciada na expressão “nem sempre”. Esta explica que existem os direitos, mas as pessoas não “ligam para ele”. Enquanto A1 busca argumentar que os tempos mudaram e com isso as mulheres alcançaram uma melhoria significativa de direitos, A4 expressa o que ocorre muito próximo da sua realidade: existe na sociedade brasileira a discrepância entre direito de júri e direito de fato. Se por um lado, houve a aquisição dos direitos ao poder na esfera pública e também no mercado de trabalho, por outro, as alterações das práticas comportamentais e, sobretudo das discursivas (que mais resistem ao tempo), andam a passos lentos. A expressão utilizada por A4 projeta uma incoerência notada numa simples conversa na escola, no cotidiano de muitas famílias, no próprio espaço acadêmico e, principalmente, nas notícias que revelam dia após dia a violência contra a mulher. Dos anos 70 até os dias atuais, foram inúmeras e gradativas conquistas realizadas. Entretanto, por mais que se pretenda refletir sobre isso, a bandeira das lutas por uma (continuação) busca pelos direitos parece estar adormecida em alguma gaveta do tempo, como lembra Constância Lima Duarte:

Apesar de tantas conquistas nos inúmeros campos de conhecimento e da vida social, persistem nichos patriarcais de resistência. Basta que lembremos do salário inferior, da presença absurdamente desigual de mulheres em assembleias e em cargos de direção, e da ancestral violência que continua sendo praticada com a mesma covardia e abuso da força física.(DUARTE,2005,p.231).

Com a intenção de refletir sobre as diversas representações femininas, o estereótipo exposto na música discutida em sala de aula se revelou como ponto de partida para que os alunos expusessem suas opiniões e confrontassem com os demais pontos de vista. Tudo isso a fim de somar-se à leitura do conto “O tempo em d. Eulália foi feliz”, que deveria acontecer na aula do dia 27 de agosto. No entanto, não conseguindo iniciar a leitura, pois dos 28 alunos apenas três se disponibilizaram a ler o texto e os demais estavam recortando cartolina, colando figuras em painéis para exposição de um trabalho de matemática, decidimos adiar a aula. Foi um momento muito conturbado, porque cada

aula fora preparada com bastante cuidado e pensada numa continuidade. Por outro lado, era preciso compreender o contexto, pois a expectativa em concluírem seus projetos num curto espaço de tempo era tamanha, que naquele dia não conseguiam se concentrar na aula. Por esta razão, o diálogo com os alunos partiu de uma negociação em que eles poderiam realizar essa atividade sendo possível concluí-las na presente aula, com a ajuda da pesquisadora se na próxima todos participassem efetivamente da leitura e discussão. Todos se dispuseram a colaborar na próxima aula aceitando o acordo. Entendendo que numa situação de sala de aula, em que o professor tem obrigação de cumprir o horário, certamente essa negociação não seria possível. Contudo, no contexto da pesquisa, ela ocorreu de forma que não houve implicações negativas.

Assim sendo, o encontro planejado para o dia 27 de agosto ocorreu no 02 de setembro. Como o conto era um pouco extenso, foram selecionados três trechos que pudessem causar certo desconforto ou estranhamento a fim de que funcionasse como motivação para a leitura integral do conto.

A expectativa se dava em torno da recepção a partir da fala dos alunos e a projeção do que o conto despertou neles, a adequação do título à história, as características que determinavam os personagens e principalmente que condicionavam ou não Dona Eulália ao estereótipo de mulher submissa. No primeiro momento fora esclarecido o objeto da leitura: que eles estariam livres para exprimir suas reações acerca dos três trechos. Vejamos os trechos selecionados por nós e lidos em voz alta por três alunos:

CLUBE DE LEITURA.

“Assis Tenório acordou às duas da madrugada com uma dor de ferroada no lombo, disse um palavrão dos grossos e deu uma cotovelada para acordar Dona Eulália que dormia encolhida bem no canto da cama para não incomodar” (trecho 1)

.....

“Mas a mudança mais espantosa foi a que se deu em Dona Eulália. Pela primeira vez, desde que se casara, longe das vistas do marido, estando ausente também Adroaldo, segunda pessoa dele, Eulália viu-se de repente, dona de tudo, sem ninguém que lhe dissesse o que fazer ou que lhe proibisse qualquer coisa. Não se deu conta da nova situação, de imediato, pois o medo e a submissão, o nada ser e nada poder eram-lhe uma segunda natureza.” (trecho 2)

.....

“Dona Eulália quis argumentar: ‘Assis pelo amor de Deus, pense...’ Mas sua fala foi

abafada pelo vozeirão do marido: ‘Cale a boca Lalá, vá rezar, vá bordar que mulher não sabe de nada, aqui quem manda sou eu.’ (trecho 3)

Após a leitura do primeiro trecho, duas alunas comentaram:

A1: “Não entendi”

A4: O que houve?

P.: “Vamos reler o primeiro trecho” (lê enfatizando a ação de Assis Tenório), o que vocês entenderam desse momento da leitura?

A2: A coitada da mulher

Nesse momento outra aluna percebe a agressão do marido contra Dona Eulália, mas logo em seguida A4 evidencia: “mulher lesa,nãm”.

Curioso como na visão de alguns alunos a culpada pela a ação do homem é a própria personagem feminina. Os olhares, as percepções estão muito direcionadas para essa personagem, uma vez que no discurso de A4, há uma insatisfação com relação à representação feminina. Continuando a leitura do segundo trecho, segue a discussão:

A10: não entendi, ela se mudou pra onde?

A4: “Ela num se mudou pra lugar nenhum, ela mudou entendeu?”

P: Isso mesmo A4, mas como se deu essa mudança?

A4: “ela agora era dona de tudo”

Num panorama geral, os alunos mostraram-se bastante incomodados com esses fragmentos. Na medida em que eles colocavam as suas impressões sobre os trechos, algumas “palavras-chaves” (repetidas nas falas) foram sendo escritas na lousa de modo que ao final dessas discussões visualizamos as seguintes expressões: *submissão*, *violência*, *machismo*, *mulher submissa*. Consideramos essas respostas como um feedback muito positivo, pois a atualização da leitura gerou reflexões acerca do assunto em comento. Após essa primeira “coleta” de impressão dos alunos, eles foram convidados a ler o conto.

Ao distribuir as cópias os colaboradores folhearam e alguns reclamaram da extensão do texto (p.115 a 127). Antes de iniciar, expomos que a leitura seria realizada apenas até a página 120. Dado este comando, os colaboradores foram convidados a ler o título e comentar sobre ele. O primeiro aluno logo explicou que o título era diferente de “O mundo visto do alto”, pois aquele não trazia “muitas informações” ao passo que “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, trazia marcações mais definidas. Na colocação de um deles, a marcação temporal foi explicada da seguinte maneira: “foi um momento que passou, ela não é mais feliz”, aludindo ao verbo no pretérito perfeito (foi). Falaram sobre o “Dona”, explicando que era uma senhora, mas não fizeram referência acerca do tema

“mulher”. Antes de iniciamos a leitura (que se deu alternada em voz alta como no primeiro conto), A14: “professora esse texto é muito longo, a gente vai ler ele todinho hoje?”. No momento da leitura anotamos as reações paralelas a cada trecho da narrativa. Quando chegamos à página 120, interrompemos: “Como combinado concluiremos a leitura na próxima aula” .:

Para nossa surpresa, cerca de 7 a 8 alunos imediatamente se negaram a fechar as páginas: “não professora, vamos terminar de ler”, sugeriu um deles. Independente de ser uma experiência fora do programa ou a parte das suas obrigações disciplinares, eles decidiram continuar e o prazer de descobrir uma nova leitura era perceptível naquele momento. A maioria concordou, alguns ficaram apáticos (aqueles que já se mostravam assim desde o início das aulas), mas não se opuseram.

Naquele momento descobrimos que não era a quebra de um planejamento que estava em jogo. O “querer” continuar a leitura era muito mais importante dentro da perspectiva de contribuir para formação de leitores, do que cumprir as etapas planejadas para essa pesquisa. Havia, por parte dos alunos, um desejo de permanecer no plano do imaginário, de descobrir o que viria ao longo da viagem. Eles teriam direito a liberdade de continuar lendo. Uma liberdade, talvez, desconhecida por eles, pois num espaço dedicado à troca de conhecimentos – o escolarizado- o que predomina, no entanto, é um automatismo didático (ou seria autoritarismo velado?), uma preocupação com o tempo, o programa, enfim, a obrigação.

Mas o que gostaríamos de ressaltar aqui não é apenas a liberdade que o texto concede ao leitor, trata-se também de uma série de disposições deste em relação àquele, referimo-nos, pois, aos direitos¹⁷ percorridos por Pennac (2011). Segundo o romancista, os jovens devem ter:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular as páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível)
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de se calar. (PENNAC,2011, p.126)

¹⁷Em *Como um romance* (2011), Daniel Pennac, professor e romancista, revela as entrelinhas de uma história bastante conhecida além do contexto europeu: o drama da leitura, ou melhor, do desprazer da leitura ao longo da vida. O autor narra uma história comum a muitos indivíduos no decorrer de uma formação leitora ao se deparar com a leitura como obrigação. *Como um romance* (2011) é um convite à reflexão, cuja leitura é, porque não dizer, imprescindível aos pais(educadores primordiais) e professores (educadores “secundários”).

Para Daniel Pennac a ausência desses direitos ao longo da formação leitora do sujeito é o que acaba por afastá-lo do prazer da leitura, inclusive quando o indivíduo chega à escola, lugar em que, muitas vezes perde-se o encantamento pelo ato de ler. Ao tomar emprestadas as reflexões do professor europeu, entendemos que os alunos, ao requererem a continuação da leitura, estavam reivindicando (ainda que inconscientemente) o direito de ler a qualquer hora, em “qualquer lugar”. A escola seria o espaço por excelência para isso, porém, mais uma vez as limitações: o tempo era curto e o planejamento previa incitar uma discussão ao final da leitura.

3.4 Experiência Estética no plano da leitura: captando sons, gestos e silêncio

No decorrer da leitura do conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, enquanto os alunos alternavam a leitura em voz alta, atentávamos para as interjeições, os sorrisos, as feições de uma forma geral, de modo que essas expressões foram compreendidas como atitudes de recepção do texto. À guisa de exemplo, percebemos no decorrer da leitura do trecho “*A mulher ao abrir os olhos, pediu desculpas, sem saber por quê por via das dúvidas*” (REZENDE,2001,p.115,116), A1 comentou: “a bichinha...”. Consideramos que a aluna expressou o que lhe tocou em relação à personagem, pois o uso do substantivo feminino no diminutivo sinalizou para o sentimento de pena ou de dó, provocado pela forma como narrador descreve o medo de Eulália na situação de violência cometida pelo marido. Ao mesmo tempo o papel representativo da mulher nesse contexto, conota sua condição de inferioridade. Diante do exposto, a impressão de A1 corresponde à reação estética de *katharsis*, sendo a experiência que mais se aproxima desse comentário, pois se pensarmos na catarse como manifestação de um drama, como lembra Nóbrega (2012), logo é possível entender as mais variadas respostas ao ato da leitura. Nesse viés, além de A1, outros alunos expuseram gestos contra o movimento brusco de Assis Tenório em relação à Eulália, uns balançando a cabeça, outros intensificando: “mulher lesa!”.

Com relação ao trecho “*Dali pra frente já ninguém pôde contar o número de caroços (...) a dor, o comichão, a catinga*” (p.117), a A9 escapa: “eca!”. Essa simples interjeição sinaliza, pois, para a ocorrência de outro efeito catártico: o aluno não estava sentindo o cheiro, muito menos vendo a situação, mas provocado pelas descrições do texto, as suas emoções são despertadas e exteriorizadas.

Já em relação a um outro trecho da leitura “*Esgotados os institutos de doenças tropicais, passaram a enviar frascos com lascas de Assis Tenório para os institutos de*

doenças temperadas, árticas e antárticas e para os laboratórios da NASA.” (P.118), muitos alunos esboçavam risos e interjeições: “tá com a mulesta”. “vixe!”, “meu Deus!”, “eita danado!”. O uso da hipérbole e gradação dos acontecimentos pelo narrador gerou um efeito cômico e, portanto, alguns acharam essa parte da narrativa “muito engraçada”, ao passo que outros evidenciaram também os “exageros”

Nesse recorte, a fruição estética ocorre no ato da leitura, sendo possível percebê-la também através de uma série de movimentos dos alunos ou até mesmo da expressão facial ao esboçarem um sorriso, uma demonstração de quem não gostou ou de quem achou estranho. Na continuação da leitura, surge, a partir da naturalidade com que os alunos expressavam seu ponto de vista, a vivência de experiências “norteadas pela categoria de *aisthesis*”. Sendo possível também, falarem naturalmente acerca do acontecimento presente no texto, como um acontecimento do cotidiano, que lhes é familiar:

A1: Eu acho que ela vai mudar e ele não manda mais em nada

P: o texto nos leva a concordar com A1? (a maioria diz que sim, apenas uma aluna- aluna A2- apresenta uma opinião oposta a dos demais)

A2: Pois eu acho que se ele está melhorando ele vai voltar e ela vai sofrer do mesmo jeito.

Na esteira dessa reflexão, Bordini e Aguiar revelam que “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15). Para as autoras, o texto literário permite leituras diversas, o que não ocorre com outros textos. Embora a discussão não tenha sido estendida, pois havia o final da história a ser lida, optamos por continuar a leitura. Ao concluí-la houve um silêncio geral, inesperado para nós, pois imaginávamos que eles iniciariam a discussão como nas aulas anteriores. Foi necessária a nossa fala para que pudessem se colocar. Na qualidade de mediador iniciamos com a seguinte pergunta: O final da história surpreendeu vocês? Alguns exprimiram uma reação de decepção com o final do conto, mas não chegaram a tecer comentários elaborados acerca da pergunta realizada. A aula estava a alguns minutos de seu término e ainda havia tempo para discutir uma cena que fosse. Realizada a pergunta que poderia extrair dos leitores alguma opinião, julgamento ou qualquer explicação que justificasse suas impressões iniciais, o silêncio foi a única resposta. Por mais que fosse importante desenvolver discussões pós-leitura, havia um silêncio a ser respeitado.

Evidentemente é preciso ponderar algumas posturas em sala de aula e compreender que por vezes, os professores estão condicionados a um tempo limitado, há um programa a cumprir, num lugar onde a liberdade é uma palavra arriscada (entre o que se deve e o que se pode fazer) e todas aquelas dificuldades já conhecidas. No entanto,

privilegiamos aqui as pequenas atitudes que podem ser pensadas ainda que timidamente. Com o olhar de pesquisador, talvez, enxergamos nesse momento o seu direito de calar. Silêncio cuja interpretação se dá a partir de duas hipóteses: o ato de calar pode ter significado uma recusa ao desfecho, já sinalizado pelas primeiras impressões deles; ou porque as perspectivas e discussões desenvolvidas na leitura dos trechos do conto, expostas inicialmente já não necessitavam de exposição. Assim era preciso respeitar o direito de calar. Poderia haver naquele silêncio um sossego ou mesmo uma inquietação (já acostumados a emudecer diante do medo de errar, talvez), não sabemos.

A intervenção precisava ser concluída e por isso a sugestão que seria interessante uma atividade com a qual eles se identificassem. Sugerimos a dramatização de apenas três cenas, mas eles contra-argumentaram alegando que achavam melhor encenar o conto por completo.

Na continuação¹⁸ de nossos encontros, no dia 09 de Setembro, dividimos a turma em três grandes grupos para a primeira tarefa. Partindo da pressuposição de Pallottini de que “o ponto de partida para a feitura de um bom texto dramático é a existência de um conteúdo a ser expressado, veiculado” (PALLOTTINI, 1988, p.13), os alunos tinham em mãos um enredo a transformar. Poderiam selecionar os movimentos, as ações e/ou tudo aquilo que julgaram procedente encenar, a eles “o poder”.

A partir do “conteúdo” (ideia central que “recheia” o texto dramático), ou melhor, nesse caso, do enredo (história de natureza fictícia, quando se fala de literatura) havia um trabalho a ser realizado: a retextualização do conto para a peça. A partir dessa nova leitura, os alunos selecionariam os trechos ou ações dos personagens, os quais lhes chamaram atenção para compor a peça.

Nessa atividade em particular, a turma se mostrou bastante interessada e até mesmo os estudantes que estavam sempre se recusando a realizar as discussões e atividades, se propuseram a participar. O grupo funcionava da seguinte maneira: juntos eles liam o conto e discutiam entre si o que seria viável ou não incluir ou modificar para a peça. Para isso, elegeram um aluno que transcrevia as falas dos personagens e narrador.

¹⁸ A aula que deveria ter ocorrido no dia 03 de Setembro foi adiada para o dia 09, pois os alunos estavam se preparando para uma apresentação na escola. Teríamos apenas o início da aula com eles, que serviu para convidá-los a realizar alguma atividade sobre o conto lido na última aula, uns sugeriram a adaptação do conto para cordel, outros a encenação do conto. Por votação, a maioria optou pela encenação. Apesar de não ter ocorrido essa aula, permanecemos na escola e assistimos à apresentação dos alunos. Isso garantiu não só a aproximação entre pesquisador e pesquisado, como também assegurou uma relação de interesse mútuo, relação muito positiva para as duas partes, em especial para o pesquisador pois além de cativar o aluno, também motiva-o a participar das aulas. E isso ficou evidente nos encontros posteriores.

Entretanto, nem todos os colaboradores estavam participando da construção do texto, mas ainda havia a encenação, o figurino, a filmagem, os cartazes a serem pensados. Os detalhes não eram apenas preocupação para garantir tarefas aos alunos, mas uma maneira de chamar atenção para organizar a dramatização, pois de acordo com Mate (2012, p.91) “além da chamada tríade essencial do teatro: atores, texto e público, quaisquer outros aspectos que a ela se somar”- a exemplo do figurino, iluminação, maquiagem- “tenderão a tornar o resultado expressivo esteticamente mais qualitativo”.

Quando pensamos numa comunidade de leitores, no plano de sala de aula, os objetivos pensados englobam e se destinam a todos os alunos. Ao perceber que alguns alunos não estavam acompanhando as leituras e discussões, procuramos cobrá-los indiretamente, oferecendo atividades que eles se dispusessem realizar. Enquanto uns escreviam o roteiro com a ajuda daqueles que analisavam e extraíam do conto o que poderia ser encenado, chegamos mais perto de outros e perguntamos se gostariam de encenar ou de organizar o figurino, ou de filmar e organizar o vídeo. Circulávamos pela sala, também atendendo a um ou outro aluno quando solicitada a orientação, tirando dúvidas principalmente sobre a adequação do discurso indireto para o discurso direto. Como no final da aula ainda não haviam concluído a atividade, sugerimos que enviassem suas propostas de roteiro (ver Anexo C) para o grupo *Clube de leitura* na página do facebook.

No encontro do dia 10/09 que seria a continuação da nossa aula anterior, referente à revisão da adaptação do conto para a peça não houve aula, pois estava ocorrendo na escola um evento organizado pelo professor Física e não fomos avisados dessa atividade. Também no dia 16 do mesmo mês não houve aula em virtude de uma paralisação na escola. Por essas razões retornamos às atividades apenas no dia 17 de Setembro, nesse encontro -no primeiro momento- foi realizada, em sala de aula, a leitura dos roteiros produzidos pelos alunos e voltamos ao conto, fazendo uma leitura comparativa entre ele e as adaptações. Na adaptação realizada pelos participantes é perceptível que, embora o conto seja predominantemente narrado em terceira pessoa, os alunos selecionaram e transformaram os discursos indiretos em discursos diretos, deram vez e voz aos pensamentos, sensações e embates entre os personagens. Algumas marcas do texto teatral estavam presentes, tais como rubrica, divisões do texto em cenas, os nomes dos personagens em letra maiúscula a frente de suas falas. De posse desses roteiros depois da leitura, os encontros posteriores foram dedicados aos ensaios para a peça. Antes da encenação propriamente dita, a que seria gravada, os alunos realizaram dois ensaios. No primeiro ensaio, em sala de aula, além dos que atuaram como atores, o restante da turma estava presente e apenas assistia. No segundo ensaio, fomos para um

espaço que havia do lado da sala de aula, nas dependências da escola (ver Anexo D).

Orientamos os alunos que estavam assistindo a darem sugestões e colaborar a partir do seu olhar enquanto expectador. Dessa forma, julgamos que essa atividade foi, de fato, apreciada pela turma de uma maneira geral, pois os que não estavam participando da peça compareceram aos encontros nos quais realizávamos os ensaios e ora sugeriam algumas performances, ora sugeriam mudança de tons. Os que participaram como autores dessa atividade de construção experimentavam uma nova forma de linguagem, cuja “ação de montagem, compreendendo o processo de ensaio e de apresentação os permitiu repensar, ampliar e redimensionar suas potências humano-expressivas”. (MATE, 2012, p.91)

Sugerimos que a atividade poderia ser gravada e compartilhada com Maria Valéria Rezende por meio do facebook, ideia aprovada por eles. Nesse processo interventivo o diálogo e as decisões eram mediados democraticamente.

Faz-se necessário e importante também refletir sobre a forma como eles organizaram a escrita, e como alguns elementos da narrativa são modificados, com destaque para o foco narrativo. O enredo fora mantido e de uma maneira sutil: tudo o que foi realizado nas aulas referentes à encenação foi fruto de um trabalho analítico. Desse modo, a análise foi realizada sem a necessidade de conceituar, a *priori*, elementos da teoria da literatura. Esse exercício analítico proveio de muitas leituras. Quanto ao trabalho de escrita para a produção e encenação do texto, os alunos se organizaram em três grupos. O recorte abaixo corresponde a primeira parte do roteiro elaborado pelo Grupo 1.

Cena 02 Narrador: Assis Tenório passou a manhã emborcado do sofá, xingando a Deus e ao mundo, com a capangada toda concentrada na sala fazendo guarda para o patrão injuriado, Dona Eulália com os olhos vermelhos de chorar mais de medo do que tristeza. E o terreiro da fazenda cheio de curiosos.[...]

Cena 06 Narrador: Assis saiu de João pessoa a Recife de Recife a Brasília de Brasília a São Paulo e de lá para o Rio[...].

Cena 07 Narrador: E a capangada tava toda feliz, tratando bem o povo da cidade, não faziam mais medo a ninguém aos poucos estavam mudando, até o cheiro esgotando todo o estoque de perfumes de Farinhada.

Os alunos utilizam a voz do narrador tal qual na narrativa em que a escrita resume e parafraseia o que diz o narrador sobre os capangas, com exceção da cena 07. No conto, entretanto, encontra-se da seguinte maneira:

E a capangada, feliz, descobrindo o gosto de andar pela rua no meio dos meninos sem provocar fugas apavoradas, de não fazer mais medo a ninguém, de receber sorrisos das moças, boa-tarde das senhoras e, de qualquer matuto, tapas amigáveis nas costas. Foram mudando de cara, de roupas, de cheiro

(REZENDE,2001,p.119)

Em relação ainda ao foco narrativo, os grupos mantiveram de uma maneira geral, a voz do narrador. Vejamos abaixo as falas de trechos retirados da segunda parte (ver anexo c), produção realizada pelo Grupo II:

Narrador: A mudança mais espantosa foi a que aconteceu com Dona Eulália.[...]

Narrador: Foi então que lhe passou uma vontade pela cabeça e pelo coração de tudo resolver para ter um final feliz.[...]

Narrador: Quando desistiu de melhorar no Brasil, ele decretou (...)

Já o Grupo III, responsáveis por adaptarem o clímax e desfecho do conto, curiosamente utilizou a fala do narrador na gravação da cena, no entanto, não expuseram no roteiro. Pois durante os dois ensaios sentiram-se incomodados com a forma como tinham escrito o final do roteiro . Decidiram, portanto, concluir a encenação utilizando as palavras do narrador

Narrador: de volta ao Rio de Janeiro, cansados de tanto procurar médico, meses depois. Decidiram procurar um famoso médium que operasse espiritualmente o fazendeiro, mas foram informados de que aquele mal ultrapassava os poderes normais de cura espiritualmente o fazendeiro, mas foram informados de que aquele mal ultrapassava os poderes normais de cura espiritual. Foi aí que mandaram chamar famosos, filhas e filhos de santo, astrólogos videntes, ciganos, terapeutas de vidas passadas, o preparador físico da seleção brasileira de futebol

Tendo como base a proposta de Alexandre Mate, de adaptação de texto literário para a linguagem teatral, bem como os apontamentos teóricos utilizados pelo autor, é possível perceber que, ao contrário do texto teatral clássico, em que o personagem fala por si, os alunos optaram pela mediação de um narrador, mantendo a forma popular (MATE, 2012, p.94). Mas se no conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, as personagens existiam por meio do narrador em terceira pessoa, na encenação, os alunos conseguiram dar vitalidade às personagens que no teatro, via de regra, “constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através delas” (PRADO,1992, p.84)

O trecho abaixo corresponde a um fragmento da primeira cena, produzida pelo Grupo I, introduzido por uma rubrica:

Cena 1

(Assis Tenório e Dona Eulália estão deitados dormindo, até que um demoniozinho ferroa Assis Tenório no Lombo e de imediato ele grita e dá uma cotovelada em Dona Eulália)

Dona Eulália: AI MEU DEUS DO CÉU ASSIS ME PERDOE NÃO FOI POR MAL (tom desesperado)

(Então ela olha para o lombo de Assis)

Dona Eulália: AAAAAI JESUS SOCORRO ADROALDO (Diz gritando)

(Adroaldo chega com a espingarda na mão assustado)

Adroaldo: Isso deve ser só uma picada de escorpião (Diz abaixando a arma e olha para outro capanga) Mande logo chamar Dona Otília para dá um jeito.

(A rezadeira chega e começa a rezar jogar erva dar banhos em cima dos caroços)

Dona Otília: É picado de escorpião não, é outra coisa... Que eu nunca vi antes. (Diz para Adroaldo e se benze e sai de cena) [...]

Embora o objeto de análise em foco seja a adaptação do conto, entendemos o texto teatral (realizado com o propósito de encenar) como uma leitura do texto literário, entremeada de perspectivas, cuja “criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo” (ZILBERMAN,1988,p.20). Nessa relação de troca entre texto e leitor e o que este é capaz de ressignificar, é inegável o processo de coautoria. Como coautor, o leitor “não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infindáveis perspectivas” (ZILBERMAN,1988,p.20) .

O leitor elege, nas muitas possibilidades propostas pela narrativa, a de tornar o texto lúdico, inserindo expressões “cômicas” para eles, como exemplo a inserção de “demoniozinho”. Utilizam também na fala da personagem Eulália o recurso de caixa alto para destacar o desespero da personagem. Outro elemento que merece destaque, no roteiro, é a inserção dos chamamentos por Deus e Jesus, diretamente relacionados à fala de Eulália. Elementos religiosos como estes, são fortemente destacados, assim como a rezadeira, enfatizando o próprio ato de se benzer (um símbolo muito peculiar da nossa região e, portanto, muito familiar aos alunos). E isso vem à tona não só pela ocorrência no texto literário, mas e inclusive por uma atualização do repertório dos alunos.

O fragmento anteriormente analisado foi retirado da adaptação com base na introdução do conto:

“Assis Tenório acordou às duas da madrugada com uma dor de ferroada no lombo, disse um palavrão dos grossos e deu uma cotovelada para acordar Dona Eulália que dormia encolhida bem no canto da cama para não incomodar. A mulher antes de abrir os olhos, pediu desculpas, sem saber por quê, por via das dúvidas... Nas costas de Assis Tenório havia um caroço encarnado, parecendo picada de bicho peçonhento, o homem gemendo feito um condenado. Dona Eulália correndo enrolada no lençol, chamando por Adroaldo que passava a noite numa rede na varanda, agarrado com a doze de cano serrado para o caso de qualquer perigo. Adroaldo veio e setenciou: “Picada de escorpião, Dona Otília dá jeito”. Foram buscar a rezadeira no meio da noite mas não houve nada que pudesse fazer para aliviar a dor do fazendeiro. Nenhuma pomada, erva, banho, nem reza , nada adiantou. Dona Otília avisou: “É picada de escorpião

não; é outra coisa, que eu nunca vi.” (REZENDE, 2010,p.116)

Já na segunda parte da adaptação, realizada por outros grupos de alunos, percebe-se que o trecho selecionado para compor a fala do narrador se destinou exclusivamente a mudança de Dona Eulália. A seleção sinaliza, pois, para o conflito da trama:

Narrador: A mudança mais espantosa foi a que aconteceu com Dona Eulália.
Dona Eulália: Oh, céus! Pela primeira vez desde que me casei estou longe do bruto do Assis Tenório.
Dona Eulália: Nunca tive tanto sossego, (caminha de um lado para outro).
Povo De Farinhada: Como pago o foro sem ter dinheiro devido ao gasto com a doença da minha mulher?
Povo De Farinhada: Senhora tem como mandar uma velhinha para o hospital de Itapagi?
Povo De Farinhada: Oh, Dona Eulália! A cabra dele comeu meu roçado.
Povo De Farinhada: Socorro! Everaldo roubou minha filha.
Dona Eulália: Calma, vou mandar seu Araújo pagar tudo com o dinheiro das contas da fazenda
Dona Eulália: Nossa como estou exausta meu coração está acelerado, (pega um terço e senta na cadeira).
Narrador: Foi então que lhe passou uma vontade pela cabeça e pelo coração de tudo resolver para ter um final feliz.
Narrador: Dona Eulália estava fazendo um ótimo trabalho e o povo estava agradecido.
Povo De Farinhada: Dona Eulália tome aqui esse Santo, (dar um abraço e vai embora).
Dona Eulália: Vem cá Joaninha! Olha como eu engordei depois que Assis Tenório foi embora.”

O trecho do conto do qual se origina o texto acima segue abaixo:

Mas a mudança mais espantosa foi a que se deu em Dona Eulália. Pela primeira vez, desde que se casara, longe das vistas do marido, estando ausente também Adroaldo, segunda pessoa dele, Eulália viu-se, de repente, dona de tudo, sem ninguém que lhe dissesse o que fazer ou que lhe proibisse qualquer coisa. Não se deu conta da Nova situação, de imediato, pois o medo e a submissão, o nada ser e nada poder eram-lhe uma segunda natureza. [...] mandavam chamar Dona Eulália. Aos primeiros pedidos que lhe fizeram, a mulher apavorou-se, empalideceu e encolheu-se ainda mais, sem compreender por que se dirigiam a ela com coisas assim que demandavam um poder que nunca lhe pertencera (REZENDE, 2001, p.120-121)

A seleção lexical realizada pelos alunos, por priorizar a fala e os desejos de Dona Eulália enfatizam também as características da personagem antes e depois da relação de submissão à Assis Tenório. Percebamos que a mudança, para esses alunos, se traduz no sossego em estar longe do “bruto” e ao inserir esse adjetivo que pode representar a violência do marido (tanto física como simbólica), eles suprimiram o “dona de tudo”, e colocaram em destaque o “dona de si”, representado nas passagens: “nunca tive tanto

sossego”; “Dona Eulália estava fazendo um ótimo trabalho”; “Olha como eu engordei depois que Assis Tenório foi embora”.

O horizonte de expectativas, em primeiro lugar a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero; isso conseguimos visualizar no questionário, nesse sentido eles já haviam lido outras narrativas da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário e em terceiro lugar da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem. (JAUSS, 1994, p.29)

Já o terceiro grupo resumiu a história, e trouxe o desfecho da seguinte maneira:

Monge: não é um mal que lhe fizeram é o mal que ele mesmo fez.

Dona Otília (atuação) subindo os três degraus da varanda e falou: Bom dia Eulália! Depois de muito rezar descobri qual a doença de Assis Tenório! É peçonha mesmo patroa mas não é de outro bicho não, é a ruindade dele que não cabe mais lá dentro e tá saindo pelo corpo.

Dona Eulália: Ah meu Deus! E agora o que eu faço Dona Otília?

Dona Otília: Calma, o remédio é um só: ele desfazer todas as maldades que fez até hoje.

Dona Eulália: Padre Franz, a Dona Otília disse que a única cura para Assis é eles desfazer suas maldades!

Padre Franz: O tratamento de Dona Otília foi cheio de sabedoria, se não curar o seu corpo pelo menos fará alguma coisa por sua alma.

Atuação

Assis Tenório: faça caridade Lalá! Faça todas as besteiras que você sempre quis fazer que eu pago tudo!

Dona Eulália: Pois é isso mesmo que eu tenho feito, para pedir a graça de sua cura.

Assis Tenório: Fazer por sua conta não valeu nada, agora faça como se fosse eu.

Atuação

Assis Tenório Adroaaaaaldo! Chame os homens, mande cortar as cercas e solte o gado na roça de quem invadiu minhas terras!

Dona Eulália: Assis pelo amor de Deus, pense...

Assis Tenório: Cale a boca, Lalá vá rezar, vá bordar que mulher não sabe de nada, aqui quem manda sou eu”.

A escolha por essa atividade revela, segundo Bordini e Aguiar (1993), que a literatura comporta, enquanto arte, o dever único e exclusivo de proporcionar prazer, pois o prazer estético não se esgota no texto, mas, completa-se na medida em que o leitor interage com o texto, compreendendo, interpretando e assumindo atividades diferentes a partir da leitura. Para as referidas autoras, o processo de recepção textual implica participação ativa e criativa do leitor. Nesse sentido o trabalho com texto literário pode ser desenvolvido num quadro de leitura que possibilite retextualização, reescrita, produção, etc.

Sobre a performance de alguns alunos autores, tanto nos ensaios como na visualização da encenação gravada, percebemos que eles trouxeram à representação manifestações de sua subjetividade, atribuindo às personagens não apenas o que se

configura na narrativa, mas inovando à sua maneira. Nisso reside o que Décio de Almeida Prado discorre:

se quisermos delinear dramaticamente a personagem devemos ater-nos, pois à esfera do comportamento, à psicologia extrospectiva (...) Ação, entretanto, não se confunde com movimento (o essencial é encontrar os episódios significativos, os incidentes característicos, que fixem objetivamente a psicologia da personagem (PRADO, 1972,p.92).

A performance, portanto, estava focalizada na construção dos sentimentos e perfis das personagens. A imagem que projetaram da leitura fora representada por meio do figurino, no que diz respeito à caracterização externa: as meninas de vestido florido, os meninos de chapéu de palha, o terço de Dona Eulália, os galhos da rezadeira Otilia, entre outros. No plano psicológico, os alunos exprimiram as reações de preocupação, como a que dramatizou a personagem Eulália, bem como a representação da alegria do povo de Farinhada por estar longe o Deputado Assis Tenório.

De fato, os alunos procuraram colocar em cena tudo o que elegeram como significativo para composição dos personagens, isso porque, na própria retextualização houve a necessidade de reduzir o conto para adaptação. Daí a seleção de recursos textuais e imagéticos que pudessem sintetizar e ao mesmo tempo fixasse, nas palavras de Prado(1972) de forma objetiva a psicologia dos seres ficcionais.

No penúltimo encontro com a turma, eles trouxeram o Figurino, organizaram o do espaço para encenação e culminância. Nesse dia realizamos uma aula diferenciada das outras. No primeiro momento, os alunos fizeram uma homenagem para a pesquisadora, depois a sala foi organizada para encenação que foi gravada por uma aluna. A o final da apresentação, a turma aplaudiu a peça e os alunos se mostraram satisfeitos com o trabalho realizado. Nosso último encontro, fizemos o sorteio de livros da autora e os alunos falaram acerca da nossa experiência leitora em sala de aula.

Ao concluirmos a intervenção eles relataram em suas falas que as aulas foram dinâmicas, os comentários se direcionavam para o plano da didática e não exatamente para os textos literários. Poucos alunos (cerca de três) realizaram comentários referentes à contribuição dos textos para sua bagagem de leitura, cujas histórias e discussões os fizeram “repensar sobre a violência contra a mulher”, “refletir sobre a vida”, “ter conhecido mais textos”, etc. Os comentários se desenvolveram de maneira muito sucinta, no entanto, percebemos que alguns leitores cuja participação nas discussões iniciais se desenvolvia de maneira bastante limitada, já expressavam suas impressões leitoras, nas últimas aulas. Muitos com uma opinião marcadamente formada em relação a representação feminina, foram confrontados a perceber que para cada contexto havia uma maneira diferente de se

pensar esses papéis. Verificamos, pois, que nas atividades de escrita e encenação o índice de participação foi maior do que nas discussões. Certamente esse dado, pode estar diretamente ligado à carência de leitura (e compartilhamento dela através da relação dialógica entre professor e aluno). Isso significa que a estrutura de ensino tradicional, na qual o professor tece sua aula expositiva, predomina de tal forma que impõe ao educando o medo de “falar”, e não se trata do direito que lhe assiste, mas de um silenciamento imposto. O aluno apenas reproduz um comportamento apático, acostumou-se a ser ensinado, foi condicionado a não buscar respostas, mas em recebê-las prontas .

Acerca da experiência, de uma forma geral, entendemos que seja qual for a discussão que embala a metodologia para o ensino de Literatura, é sempre possível dinamizar, recorrer à leitura literária como o ponto de partida e criar estratégias que possam auxiliar nas atividades de releituras dos textos. Cumprimos, pois, algumas etapas importantes do método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988), à medida que no decorrer dos encontros constatamos a “receptividade” dos alunos em relação aos contos, pois em nenhum momento recusaram as leituras, aderindo de forma muito positiva à leitura e participação das atividades dos textos; ao mesmo tempo em que, para muitos houve a “ruptura”, em momentos de “distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural”, a partir das representações suscitadas pela obra.

O “questionamento” sobre as formas de se pensar a identidade feminina nos contextos de suas vivências foi colocado a partir de outros pontos de vista, compartilhados em sala de aula.

Ao voltarmos à escola, no início de Fevereiro do presente ano (2014), fomos informados de que a turma tinha se mudado para outra escola, visto que a Escola Severino Cabral passava por uma série de reformas e temporariamente não poderia continuar suas atividades. Buscamos, então, informações dos alunos através de e-mails direcionados ao professor articulador da escola e este nos informou que por causa da distância da outra instituição (localizada no bairro da Prata), grande parte dos alunos se matriculou em escolas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a recepção de dois contos de Maria Valéria Rezende propondo a discussão acerca da representação feminina, junto a alunos do 2º ano do ensino médio. Os contos favoreceram a discussão acerca as construções históricas sobre as relações entre homem, mulher e sociedade. Neste sentido a Literatura foi vivenciada não apenas enquanto arte, mas também como manifestação histórica, social e cultural. Isso porque a experiência de leitura proporcionou ganhos significativos para os colaboradores, ampliando a bagagem de leitura destes, bem como permitiu o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante dos embates promovidos pela literatura.

Para tanto, todo o itinerário, desde a análise dos contos (que também nos serviu de aporte teórico) passando pelo planejamento dos encontros, em que propusemos repensar as representações de gênero como forma de redimensionar as discussões para as práticas sociais, até a intervenção didática, vivenciou-se uma experiência dupla: no plano da metodologia e da prática docente.

A discussão de gênero, a partir das leituras literárias, abarcou a compreensão de que “na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre os dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.26). Dessa forma, a relação entre as representações na literatura, bem como as que foram evidenciadas nas falas dos alunos, apenas corroboram para a constatação evidenciada por Butler (2006), ao afirmar que o termo mulher é um “devir”, uma “prática discursiva”. Não existe uma definição engessada, há sim, algumas práticas que se repetem e resistem ao tempo. Isso representou, de fato, uma das preocupações que justificaram o desejo de levar a discussão de gênero para sala de aula. Justificativa que se intensificou na escolha da própria escrita de autoria feminina, uma vez que o silenciamento de vozes femininas na literatura começa a ser rompido no final do século XIX, pois segundo Michelle Perrot “escrever, para as mulheres, não foi uma coisa fácil. Sua escrita ficava restrita ao domínio privado”. (2013, p.97)

Quanto ao trabalho em sala de aula, para alcançar o objetivo proposto, foi necessário retomar os pressupostos teóricos da Teoria da Estética da Recepção e suas contribuições, como também a Metodologia recepcional criada por Aguiar e Bordini (1988). Essa teoria considera a obra de arte um sistema dialético em que comunicação, produção e recepção são elementos interligados e não excludentes e manifesta a relevância do leitor como coautor da significação da obra. Por influência da Estética da Recepção, que desloca o leitor da margem para o centro, buscamos empreender uma

intervenção didática que priorizasse o contato dos alunos com os contos, por entendermos que a estrutura de ensino, em que a literatura é vista como “um sistema de sentido fechado e definitivo”, precisa ser modificada. Daí o enfoque sobre o leitor ecoar em muitas pesquisas que se destacam no contexto atual e repercutem no campo referente ao ensino de Literatura. Preocupação, portanto, claramente observada nos documentos oficiais, a exemplo das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio* (2006) que enfatizam uma formação de um leitor crítico-reflexivo a partir da leitura como centro da aula.

Em face do exposto, houve a necessidade de pensar na recepção não de um leitor em particular, como prevê a Estética da Recepção, mas de vários leitores de uma comunidade escolar. Nessa direção buscamos em Aguiar e Bordini (1988) procedimentos que pudessem corroborar para um planejamento voltado ao contexto particular de sala de aula. Tomando por base o método recepcional proposto pelas autoras, partimos para a sondagem do horizonte de expectativas dos alunos, inicialmente, por meio da pesquisa etnográfica, conhecendo o espaço, conversando com os alunos e com o ex-professor da turma. Depois aplicamos o questionário de pesquisa, a fim de perceber os hábitos de leitura, as perspectivas dos educando em relação às aulas, entre outros dados. Ao verificar que os dados não eram suficientes e como não houve a oportunidade da observação participante, visto que os alunos estavam sem professor de Língua Portuguesa, surgiu a ideia de um encontro à parte, a fim de vivenciar juntamente com eles uma situação real de aula. Nesse momento, para além de uma pesquisa, estávamos criando laços afetivos com a turma e, a partir dessa sondagem, montamos uma sequência básica (COSSON, 2006), para sistematizar o processo de letramento literário.

No decorrer das aulas, percebemos que houve a aceitação de um texto novo, de uma autora desconhecida por eles e isso significou algo muito positivo. Outro fator de extrema relevância foi a confirmação de que o texto literário não admite apenas uma resposta, pois através das falas dos alunos, foi possível constatar que cada um confrontava ou aceitava as predisposições do texto à maneira de suas experiências (individuais e/ou coletivas).

Acreditamos, portanto, que a experiência descrita foi de fato muito positiva e, embora não sirva como modelo padrão de aplicação, pode representar uma parcela de contribuição para repensarmos sobre a eficácia da metodologia centrada na leitura, ao compreender que a literatura não deixa de ser literatura, mesmo quando “escolarizada”. Posto isto, é de fundamental importância entender que a literatura não nega uma ou outra leitura; seu caráter polissêmico e dialógico independe do lugar, mas depende, sobretudo, de duas partes inseparáveis: obra e leitor. Pensar o indivíduo como parte integrante e

fundamental na construção de sentidos implica, necessariamente, repensar maneiras de construir a prática docente no que concerne ao ensino de literatura.

Por essas razões tentou-se, ao máximo, conduzir a experiência interventiva sob um viés democrático, sendo, na experiência, o ato da leitura e compartilhamento dela (tal como alude Colomer, 2007) - através de discussões, debates, projetos e produção textual-fora considerado o desempenho mais importante. Assim “o educador democrático”, defende Freire (1996), “não pode-se negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse sentido, na construção de um espaço dialógico, é necessário que nós, enquanto mediadores sejamos também leitores e estejamos disponíveis a ouvir, a conceder a voz ao outro e repensar sobre nossos próprios modos de “ensinar”.

Entendendo sempre que este é um processo muito delicado quando nos referimos ao leitor aluno, pois não se trata apenas do encontro entre polo artístico e estético, como discorre Lser (1996), mas de um movimento circular: obra-mediador-leitor. Movimento que, no espaço da experiência relatada nesta pesquisa se configurou da seguinte maneira: o estudante leitor doou sentidos às lacunas deixadas pelo autor, mas por maturidade de leitura ampliada foi o professor a instância mediadora entre os polos, equilibrando as leituras, conduzindo os diversos pontos de vista.

A observação dos alunos no decorrer do processo de leitura, os dados coletados e todos os procedimentos utilizados na pesquisa, de fato, contribuiriam para uma maior aceitação do método recepcional. Nesse percurso não atuamos apenas como professor, mas como aprendizes, lado a lado, por meio das percepções dos alunos, de suas leituras de mundo e interpelações sobre o texto. A cada encontro, era notável, nas participações, a capacidade dos alunos de reelaborarem as leituras em direção à discussão de gênero. Em algumas falas, notou-se que eles atentaram para a metodologia utilizada, sinalizando a relevância disso ao final dos encontros; em outros momentos, como nas aulas dedicadas à leitura e também à encenação do segundo conto, os gestos, as feições, as interjeições foram considerados parte da experiência estética.

A metodologia, por sua vez, não se deixou engessar pela teoria, mas fora modificada a partir das necessidades e colaboração dos próprios alunos, que por muitas vezes guiaram o processo de ensino aprendizagem. Isso, de certa forma, contribuiu para confirmar a tese de que a construção do saber não ocorre numa mão única, mas é literalmente um processo de idas e vindas, de encontros.

Finalmente poderíamos nos perguntar como seria realizada uma possível avaliação dos alunos na perspectiva do método recepcional. Segundo Aguiar e Bordini (1988) o processo de trabalho “apóia-se no debate constante em todas as suas formas:

oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade.”(p.86). Portanto, as autoras defendem:

Os critério de avaliação a serem empregados pelo professor, tendo em mira os princípios que dirigem o método recepcional, abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando a sua própria atuação e a de seu grupo.

Na avaliação sugerida, o professor deve estar atento aos movimentos do leitor, desde suas colocações iniciais até as demais leituras e discussão sobre o texto e, num tempo mais estendido é interessante que se crie estratégias para propiciar ao aluno leituras mais exigentes em “termos estéticos e ideológicos”. No caso da referente pesquisa, percebemos que após as discussões dos contos, alguns alunos conciliaram sua visão de mundo com as de outros colegas e isso foi observado a partir do registro escrito, pois na produção do final do conto “O mundo visto do alto” alguns deles expuseram suas reflexões de maneira mais crítica do que as primeiras colocações orais.

Para além das reflexões iniciadas aqui, é preciso ampliar os questionamentos a fim de redescobrir novas abordagens para o ensino de literatura, seja experimentando novos textos ou trabalhando textos canônicos, o que importa é a maneira de introduzir as leituras literárias.

A ideia de que *um galo sozinho não tece uma manhã*¹⁹, como bem nos lembrou João Cabral de Melo Neto, acompanhou toda a trajetória deste trabalho. Entendemos, pois, que desde a nossa própria experiência de leitura dos contos, passando pela seleção bibliográfica dos aportes teóricos e metodológicos conduzida no processo de orientação de escrita; a própria aprendizagem nas disciplinas da Linha de Pesquisa e a vivência com “novas maneiras de ver” dos alunos colaboradores; a conclusão das atividades realizadas até as reflexões propostas aqui, repercutiram num produto coletivo. A começar da própria obra que necessita sempre de outros tantos leitores, os quais possam apanhar um significado aqui, uma releitura ali e lancem a outros, e então se alcance tamanha proporção, que o ensino de literatura não esteja relegado à repetição de interpretações, mas seja leitura plena. A tal ponto que *amanhã* (advérbio de tempo), *desde uma teia tênue, se vá tecendo*: o direito à leitura, ao conto, ao poema, à vida. E seja o professor, nessa trama, uma parte da tessitura, entremeado leitor, apaixonado pelo enredo.

¹⁹ O verso citado pertence ao poema *Tecendo a manhã* e faz referência à metáfora do galo, por João Cabral de Melo Neto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada- literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.
- BORBA, Maria Antonieta J. O.** Uma estética do performativo: concepção de literatura pela teoria do efeito estético. In.: **Revista de Letras**, São Paulo, 47 (2): 57 – 73, jul./ dez., 2007. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/view/477/578>>. Acesso em: setembro de 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner-10^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988. p. 274-287
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**; trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”**. In: *Vários escritos*, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, Roger. (1993). **Diferenças entre os sexos e dominação simbólica** (nota crítica). In: *Cadernos Pagu- fazendo história das mulheres*.(4). Campinas, Núcleo de Est. de Gênero/UNICAMP, 1995, p. 40-42.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, VOZES, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: (Siciliano, 1993).
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013.
- FALCI, Miridan K.. Mulheres no sertão nordestino. In: DEL, Priori Marg (Org) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p.249

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. “Os estudos de gênero e a mágica da globalização”, IN Nadilza Martins de Barros e Schneider, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: UFPB, 2005. pp. 13-20.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, W. col. WARNING, R. **Estética de la recepción**. Madrid: Visor, 1989.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução:Jonhannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34,1996. V1

JAUSS, H. R. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis**. In: LIMA, L. C. (Sel. Coord. Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A História da Literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática,1994.

JOUVE, Vicente. **A leitura**. Trad. Brigitt Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MARIA, de LUZIA. **Leitura e Colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis: Vozes,2002.

MATE, Alexandre. **Uma Proposta de Adaptação de Textos Literários para a Linguagem Teatral: “Tudo Certo como Dois e Dois são Cinco”**. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. UNIVESP: São Paulo, vol.5 20111 Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40522>. Acesso em Julho de 2014.

MELO NETO, J. C. de – Tecendo a manhã. In: **Cabral- antologia poética**. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1979, p.17.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix,1997

MOREIRA, Herivelto. & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Tássia Tavares. A poesia itinerante de Marina Colasanti: questões de gênero e Literatura .Dissertação de Mestrado- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa,14 de Fevereiro de 2013

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à Dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Conhecimentos de Literatura, 2006.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Wernwck. Porto Alegre, 2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura e leitura hoje in: __Literatura em quadrinhos: arte e leitura hoje. Curitiba: Appris, 2012.

PINHEIRO, H. **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PRADO, Décio de Almeida. A Personagem no Teatro. In: **A personagem de ficção**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.81-101.

REZENDE, Maria Valéria. **Vasto Mundo**. São Paulo: Beca, 2001.

_____. **Histórias daqui e d'acolá**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013. p. 17 – 33.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria Literária**. Rio de Janeiro :Villa Rica, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Trad. Francisco Morás. 2.ed. revista. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ZILBERMAN, Regina et al. (Org.). **Leitura na escola na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZOLIN, Osana. Crítica feminista. IN: BONNICI, Thomas ; ZOLIN, Osana (org.) **Teoria Literária: tendências históricas e abordagens contemporâneas**. 3 ed. Maringá: Eduem,2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

<http://letras.mus.br/mario-lago/377002>

<https://www.youtube.com/watch?v=2zufLArV8ts&feature=youtu.be&hd=1>

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Informações

- Este questionário destina-se à pesquisa acadêmica de pós-graduação que estamos realizando no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. O objetivo desta pesquisa é contribuir para a melhoria do estudo de literatura no ensino médio. Por isso a sua colaboração em respondê-lo é, sem dúvida, muito importante para nós;
- Você tem liberdade para se identificar ou não. Deixamos claro que, caso a sua resposta seja utilizada no nosso trabalho, não identificaremos nenhum aluno.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo : ()M ()F

1-Você gosta de ler? Quais os motivos que o fazem gostar ou não de ler? _____

2-Das opções abaixo, qual (quais) o(s) tipo(s) de leitura que você considera mais interessante (s):

- () Romance
- () Crônica
- () Conto
- () Poesia
- () Revista
- () Jornais
- () Outros (citar um exemplo)

_____ Qual o motivo que o leva a ter preferência pelo(s) tipo(s) de leitura assinalado(s) acima?

3- O tipo de leitura assinalada na pergunta acima foi motivada por:

- () Família
- () Amigos

- Interesse próprio
- Professor
- Curso oferecido por outra instituição.

4- Em relação aos temas, veja se há algum de sua preferência

- Humor
- Aventura
- Amor
- Suspense
- Mulher
- Outros _____

5- Qual foi a sua leitura mais recente? Quando ocorreu?

6-Você já se emocionou com algum texto literário? Caso o texto literário tenha provocado algum sentimento (alegria, tristeza, dor, saudade), você poderia descrever em que ocasião o fato aconteceu e qual era o texto?

7-Você costuma:

- frequentar bibliotecas,
- solicitar livros emprestados
- ler textos na internet
- comprar livros
- Nenhuma das opções acima

8-Em suas aulas de Literatura é comum ler textos literários na íntegra? Em caso afirmativo, quais gêneros são lidos em sala?

9-Conhece alguma obra da autora Maria Valéria Rezende? Você já ouviu falar sobre essa autora?

10-Quais as suas expectativas em relação as nossas aulas de leitura literária?

11. Você gostaria de conhecer um autor de livros,ter contato pessoal ou virtual com ele?

Qual seria a importância de conversar com um autor lido por você?.

APÊNDICE B PLANOS DE AULA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

PRIMEIRO ENCONTRO

TEMA:

1. Conto de Maria Valéria Rezende
2. Leitura do conto “O mundo visto do alto”

DURAÇÃO: 2 aulas de 45 minutos/ Total: 90 minutos

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- Motivar os alunos a ler o conto integralmente na perspectiva de despertar um debate em torno da representação feminina.
- Iniciar a problematização da representação feminina no contexto de final do século XIX e início do século XX.
- Desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos a colocarem suas opiniões diante dos contos lidos;
- Discutir a representação feminina explorada no conto “O mundo visto do alto”, de Maria Valéria Rezende Barreto;
- Perceber a recepção dos alunos a acerca do conto lido a partir das impressões e reescrita do desfecho.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Cópia do conto “O mundo visto o alto”;
Caneta hidrográfica;
Atividade em papel A4.

INSTRUMENTOS DE COLETA

Câmera do celular
Caderno de anotações
Gravador do celular

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Introdução (15 minutos)

Escrever o título do conto na lousa; solicitar a impressão dos alunos acerca do título escrito no quadro, bem como escrever no mesmo as impressões dos alunos.

- Segundo momento (30 min)

Sinalizar para a leitura compartilhada entre professor e alunos, sendo que aquele inicia a leitura para enfatizar a entonação do texto. Após a leitura, dialogaremos com os alunos a cerca de suas expectativas entre título x história, sobre os personagens sobre o desfecho.

- Terceiro momento (20 min)

Resgatar as possíveis falas relacionadas ao desfecho do conto e convidá-los a reescrever o final do conto, concedendo um tempo estimado de

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 1 aula/45 minutos

OBJETO DE ENSINO: Leitura e discussão da música “ Ai, Que Saudades da Amélia”, de Mário Lago e Ataíde Alves

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

1. Propiciar ao aluno o contato com uma música (“Ai que saudades da Amélia”) que revela uma realidade da representação feminina em outra época que não a sua, elencando a discussão acerca da mulher com o conto lido na aula anterior
2. Perceber a recepção dos alunos a cerca da música a partir das impressões e percepções levantadas.
3. Observar como o aluno percebe a representação feminina em “Ai que saudades da Amélia”.
4. Realizar uma leitura das imagens .

MATERIAIS DIDÁTICOS

Papel A4 com a letra de música impressa

Aparelho de som

Data show para exibição das imagens

INSTRUMENTOS DE COLETA

Caderno de anotações

Gravador celular

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Introdução (10 minutos)

Motivação a partir das colocações sobre gostar ou não de música.

Apresentação da letras de música, bem como a explicação de que a música pode conter em sua letra uma percepção de determinada cultura .

- Primeiro momento (20 minutos)

Leitura oral seguida de uma segunda leitura com a melodia da música;

Conversar com os alunos sobre música, sobre os aspectos que eles perceberam e suas posições diante do exposto

Questioná-los partindo do retratado no texto, de que tipo de mulher o narrador sente saudade e por que razões existe a lembrança.

Questionar sobre esse olhar sobre a mulher no contexto de 1941

Como eles pensam que era o papel desempenhado pela mulher nessa época e pela mulher de hoje.

Segundo Momento (15)

Atividade de leitura das imagens

Terceiro momento e fechamento da aula:

Voltar a letra da música e encerrar a discussão acerca da interpretação da mesma.

TERCEIRO ENCONTRO

DURAÇÃO: 1 aula/45 minutos

OBJETO DE ENSINO: Ler o conto o tempo em que Dona Eulália foi feliz

Discutir a representação feminina

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- Ler os trechos conto de Maria Valéria Rezende a fim de discutir como é construída a representação feminina no mesmo,
- Retomar as leituras e discussões realizadas no período correspondente ao projeto.
- Observar a recepção dos alunos a acerca da leitura, abrangendo os gestos, as falas e tudo o que envolve a recepção.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Cópias dos três trechos

Cópias do conto

INSTRUMENTOS DE COLETA

Caderno de anotações

Gravador celular

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Introdução

No início da aula será realizada a retomada das aulas anteriores, solicitando que os alunos pensem sobre as representações femininas discutidas ao longo das leituras e possam perceber como outra representação se constroi no conto "O tempo em que Dona Eulália foi feliz". As cópias dos trechos dos contos serão distribuídos como motivação para leitura.

- Primeiro momento

A primeira leitura será iniciada com base na relação entre o título e os trechos, a fim de que haja uma discussão acerca do ato de violência cometido pelo personagem Assis Tenório. As primeiras impressões serão guiadas por um questionamento acerca desta ação, a fim de que eles possam comentar e questionar acerca dos trechos, pondo em cheque seus valores e ampliando horizontes acerca do que será lido.

- Segundo Momento

No segundo momento será realizada a leitura da primeira parte do conto, convidando um ou outro aluno para realizar a leitura em voz alta. Observaremos nessa etapa as reações dos alunos, anotando os gestos e recepção antes mesmo do compartilhamento de leitura e impressões através da aula dialógica.

- Terceiro momento e fechamento da aula:

A leitura da segunda parte do conto (da metade até o desfecho) será indicada para um momento posterior, equivalente a nosso próximo encontro, visto que o conto é relativamente extenso comparado aos que eles já haviam lido. Também observaremos como se dará a expectativa em relação a representação feminina no final da história e haverá a sugestão da atividade de releitura através da encenação de três trechos.

QUARTO ENCONTRO

OBJETO DE ENSINO: Releitura o conto o tempo em que Dona Eulália foi feliz e construção do roteiro de encenação

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- Reler o conto de Maria Valéria Rezende a fim de construir um roteiro de encenação
- Observar os elementos estruturais da narrativa e reorganizá-los para a retextualização.
- Extrair do enredo as partes fundamentais para compor a peça.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Cópias do conto

Folhas em papel A4

INSTRUMENTOS DE COLETA

Caderno de anotações

Câmera do celular

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Introdução

No início da aula, retomaremos a sugestão de encenação, em que os alunos serão convidados à pensarem num roteiro que colabore para esta atividade. Serão orientados a realizarem a releitura do conto “O tempo em que Dona Eulália foi feliz” a fim de selecionar as principais partes do enredo para atuação.

- Primeiro momento

A turma será dividida em três grupos (que correspondem a três partes do conto), nos quais um aluno ficará responsável pela escrita e os demais por auxiliarem nessa construção, bem como com o figurino e atuação na peça, representando os personagens escolhidos para compor as cenas.

- Segundo Momento

Todo voltado para a escrita. Nesse momento, circularemos na sala auxiliando nas possíveis dúvidas, orientando os grupos e trocando ideias.

- Terceiro momento e fechamento da aula:

Recolhimento dos roteiros

QUINTO ENCONTRO

OBJETO DE ENSINO: Leitura dos roteiros em sala de aula

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- Ler os roteiros do seu grupo e dos outros dois numa continuidade
- Analisar o sentido dos três roteiros postos em ordem
- Sugerir melhoramentos para a encenação

MATERIAIS DIDÁTICOS

Cópias dos roteiro

Folhas em papel A4

INSTRUMENTOS DE COLETA

Caderno de anotações

Câmera do celular

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Introdução

No início da aula, entregaremos aos alunos os três roteiros, organizados numa sequência para que eles pudessem ter acesso aos textos dos outros colegas e realizarem a leitura do roteiro integralmente .

- Primeiro momento

Após a leitura, os alunos serão convidados a discutir sobre ela .

- Segundo Momento

Iniciaremos o ensaio para apresentação da peça

- Terceiro momento e fechamento da aula

Marcaremos com os alunos um último ensaio para fechamento dessa etapa e realização de uma culminância para fechar nosso CLUBE DE LEITURA.

ANEXOS

ANEXO A

PRODUÇÃO DOS ALUNOS

A2

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Sótemo, como o modo do mundo, pois a pessoa que está no mundo é como se fosse um planeta e como se fosse um planeta, ele tem que ter um eixo, uma atmosfera e um núcleo. Ele precisa de tudo isso para poder existir. Então, como ele é um planeta, ele precisa de tudo isso para poder existir. Então, como ele é um planeta, ele precisa de tudo isso para poder existir.

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

A3

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho respira todo o ar do mundo e olha para a terra embaixo dele. Ele está em contato com a terra e com o céu. Ele está em contato com a terra e com o céu. Ele está em contato com a terra e com o céu. Ele está em contato com a terra e com o céu. Ele está em contato com a terra e com o céu.

fim

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho pulou na torre e viu beminha indo embora, aquela cena o fez pensar em tudo que aconteceu até então, foi quando tatuzinho desceu da torre e resolveu conhecer esse lugar e onde ele morava, e comparou mentalmente a coisas que ele conhecia apenas por vista, e percebeu que amou a si mesmo, e uma sensação que jamais iria fim.

A4

A15

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Jamais quando desceu Tatuzinho, ele ficou muito triste até muito desconforto, mas um dia quando ele estava passando a noite numa mesa, e ficou interessado e a mesa também falou a Tatuzinho e toda a hora ele se encontravam e logo ficaram grandes amigos.

A5

2A

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho sobe pelo telhado do terreiro, empunhando o fôlego e fôlego
 ERITA:

- Para cima, mais para cima!

LOUCO DE AMOR NÃO SENTE A PALMA DA MÃE FERIDAS, NÃO SENTE MEDO; LÁ DE CIMA ELE VÊ A MOÇA MANDAR O PEIJO, TUDO TODA A NOITE FICA SEMPLOS, ADMIRANDO AÍ VÊ ELE TOCAR A CRUZ DA FÉRE, LÁ DE CIMA VÊ A MOÇA MANDO ADULTO, ENTÃO NO CARRE E INDO EMBORA. SÓ DEPOIS DE ACERTAR, E LEMBRO QUE TEMO MEDO DE AÍLUPA. ACABA ESCOTELEBANDO E LAÍ, SOFREENDO APENAS FERIMENTOS

DES, O ACIDENTE ACABOU ABRIUNDO OS OLHOS DE TATUZINHO.

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Chegou o grande dia, baratas se formaram, a multidão foi esbarrada reunida.

Tatuzinho estava em transe, para ele o tempo parou, até que chegou o momento; Para Tatuzinho só existia ela, a terra e a força de conquista e amor herança.

Com toda sua força de vontade Tatuzinho chegou lá e só então percebeu que herança tinha sido embora, e em Tatuzinho se despertou um amor próprio e que fez com que ele percebesse que herança não merecia um amor puro e inocente como o dele.

Quase anos se passaram, Tatuzinho casou-se com Ana Clara, amiga de infância, que ele nunca tinha percebido o quanto ela o amava, tiveram 2 filhos. Já ele herança nada se sabe.

A1

A9

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Ele subiu bem alto, já de cima, viu ela umdo emburra e caiu no real, que não valia apena, que já tinha passado por muitos casacos, pendos, tristes, saudades. Mas ele falou:

- O mundo da gente, um dia da casa entre da caçador.

Depois de 2 anos eles se encontraram e Tatuzinho tava bem diferente, realmente tinha caído no real, e tava construindo sua vida, e ela se apaixonou por ele, e ele falou:

- Suba no tempo e mostre que me ama.

Aí ela subiu e lá de cima, falou: Eu te amo...

E ele falou:

- Mas eu não. Xau.

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

A16

a²A

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

(...) Após Tatuzinho ter se declarado à moça, ela lhe fez uma proposta: subiu até a porta da torre da igreja e jogou um buço para ela lá de cima.

Durante toda semana, Tatuzinho passou muito na perspectiva da moça; e pensou, pensou e pensou, até que chegou a conclusão de que não usaria a pena arquivou uma própria vida para mostrar o seu amor. Uou, se ele dizia que a amava, por que ela não acreditava?

E assim, no dia marcado, Tatuzinho foi até a igreja, onde os pássaros se aguardavam ansiosos, e chamou a moça a frente a dizer-lhe tudo sobre seu amor, os pontos dos foguetes, mensagens de seu amor. A moça, muito emocionada de que poderia dizer qualquer um rapidamente, começou a ler um dos e perguntou para quem seriam os seus e quem

passou de vida. Tatuzinho ficou com o coração despedaçado, mas viu que não podia a pena de arquivar por certas pessoas a decisão que o tempo e o amor de serem feitas.

A17

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho encontra com outra mulher, que logo depois olhos começa a brilhar tanto o dele, quanto ao dela mais neste momento ele ainda sofre por Leninha, mais a outra mulher logo puxa assunto com Tatuzinho que ele fica mais distraído e cada vez mais o assunto fica mais legal, até com muitas risada. Tava em dois, e muito felizes.

CLUBE DE LEITURA

A18

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

TATUZINHO CHEGA NA PRAÇA, E VER SUA BELA AMADA TRISTE E SOLITÁRIA NO BARRIO DA PRAÇA, ELE FICA SURPRESO AO VER E PERGUNTA, QUÊ ERA ESTAVA ESSE TEMPO TODO, E ELA RESPONDE TRISTEMENTE QUE ELE NÃO ESTAVA DANDO IMPORTÂNCIA PARA ELA ~~NO~~ ~~DE~~ ~~POIS~~ ~~QUE~~ ~~ELA~~ ~~TEM~~ ~~UMA~~ ~~AMADA~~ ~~EM~~ ~~OUTRO~~ ~~LUGAR~~, RESPONDEU ELA QUE AQUILO TODO FOI PASSADO E QUE A AMADA, TATUZINHO AO PERCEBER, A PRAÇA FICA SILENCIOSA E ADMIRADO, ELAS AO PERCEBER FICAM TIMIDOS, E FOI ELA PARA UMA ILHA DESERTA EM QUE AMBOS FICAM ELAS, E VIVEM FELIZES PARA SEMPRE.

A19

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Foi então que Tatuzinho viu que lamenta por quem se apaixonou
foi como todos os outros da cidade o ignorou e o humilhou, ele desceu
do telhado e observou o que nunca tinha visto. O fato das
pessoas eram diferentes quanto a ele, alguns o criticavam outros ad-
miravam a coragem. Porém Tatuzinho sentiu que ele não era o seu
lugar, decidiu pegar uma pequena balsa com suas roupas e um
dinheiro deixado pela avó que há tempos guardava e seguiu pela
estrada para realizar seus sonhos na cidade, lá ele estudou e
passou de menino invisível há um grande homem que passou
a medir a realidade de crianças pobres e carentes dando-lhes
abrigo e ajudando instituições e conquistou um grande
amor de uma mulher que igualmente um dia foi passageira
por dificuldades com a vida, tornando um casal cheio de amor
e cumplicidade o que nunca foi.

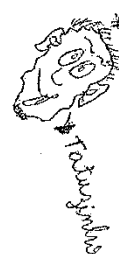
A11

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões, gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho então se emocionou ao ver Leninha incluí-
do abraço, e foi desce do telhado quando olhou
para sua direita viu Leninha. Com os olhos
cheios de lágrimas correndo em sua direção.
O abraçou forte e disse: não poderia deixar
que uma pessoa que se apaixonou por mim
sofrer sem ser retribuído, demorei para matar que é
você quem eu quero viver para sempre. Quando eu matei
foi era amor e quando agente como tudo que se quer
é ficar junto. Me perdoe foi que como é isso. Perdoo.



CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Após Beninha ter abandonado Tatuzinho, ele entrou em profunda depressão e passou a fumar heroína e cheirar pó. Não ligava mais para a vida só queria saber das drogas. Até que um certo dia os traficantes se reuniram e disseram: "Temos em Tatuzinho um bom negócio para os negócios" e Tatuzinho morreu.

A7

A14

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

O pessoal se reúne na praça para ver Tatuzinho demonstrar seu amor pela coroa. Estavam ali vendendo discos de "Bentão". E lá vai Tatuzinho subindo. A praça toda com a música e a coroa só a ele. Quando ele ~~chega~~ chega ao ponto mais alto do sino da igreja ele solta a coroa e vai. As pessoas comem em gritos. Tatuzinho é levado ao Hospital e dorme ali em cama... ~~Por~~ Tem por depois... Tatuzinho ficou para Plezia e Beninha cuidando dele como seu filho e fil com Beninha.

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho quando estava subindo a torre ^{quando} ele caiu e foi para o hospital, onde ficou internado por vários dias e descobriu que tinha um câncer em estado terminal, quando caiu na real e foi estabilizado nos leitos.

Continua na próxima atividade.....

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho se aproxima da meça e diz que a ama, mas a meça já está ~~aparecendo~~ da vez ~~antes~~ e prometeu a outro rapaz, mas ela também ama Tatuzinho e que esse amor é impossível. Mas eles não insistem e após um encontro durante o encontro o pai da meça chega e leva a filha sem mais a Tatuzinho não confirmado com a situação vai embora da meça e o pai da meça já tinha contratado assassinos para o matar.

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

Tatuzinho subiu na torre apim de mostrar para Lurinha que ele estava realmente fazendo uma prova de amor para ela.

Quando sua amada estava partindo e ele estava lá, na torre sozinho para ela de longe, vendo-a tão pequeninha, ele pensou pensou na situação, naquela mistura de si gente olhando aquele acontecimento e realmente se arrependeu de estar indo embora e deixando aquela gente sofrer por ela.

Foi aí que ela voltou chamou Tatuzinho, mandou ele descer. Ele foi descendo devagarinho. Quando chegou no chão ela o ajudou e falou: Fui uma idiota, você não precisava fazer isso. Vejo nos seus olhos que ~~parece~~ parece sim. Você é.

A21

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

O menino estava acima da torre parada, e seus olhos acompanhavam o rumo de Lurinha, enquanto seu coração palpitava no silêncio do sopor do vento, e então Tatuzinho começou a pensar que seu coração poderia se adequar à presença de outra pessoa, então desceu da torre olhou os murinhos e juntamente com o conto das passagens que andava pela praça e começou a enxergar a beleza presente em todos os processos e em todos os detalhes que como um quebra-cabeça montava o lugar lindo que ele vivia.

A6

A10

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

(...) Logo depois Tatuzinho foi ver o documento digitalmente a mesa. Ela fez uma proposta de voltar até na mesa da frente do laptop e ele jogou um olhar para ela.

Tatuzinho, apaixonado como de vez, chegou na hora que ela precisava e ele chegou com o livro que estava lendo. Quando a mesa chegou ao lado dele Tatuzinho explicou - no momento da tarde, e chegando lá em cima ele viu a cidade e ele viu a mesa e ele voltou um olhar. A mesa, impressionada com a atitude de Tatuzinho, voltou no dia seguinte, ele chegou lá em cima e viu a cidade e ele viu a mesa e ele voltou um olhar. E toda a cidade explodiu em raios de luz.

A8

CLUBE DE LEITURA

REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro apreciamos a leitura do conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Após leituras e discussões, gostaria de fazer um convite: com a autonomia de um narrador, você tem em suas mãos as palavras que podem modificar o desfecho da história.

Depois de um tempo que ela foi embora e Tatuzinho ficou sozinho, ela foi embora e ele ficou que também estava sozinho. Como ele, então ele voltou logo o dia e foi resolver Tatuzinho, eles se reencontraram e foram felizes por sempre.

CLUBE DE LEITURA
REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro apreciamos a leitura do conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Após leituras e discussões, gostaria de fazer um convite: com a autonomia de um narrador, você tem em suas mãos as palavras que podem modificar o desfecho da história.

Tatuzinho ao descer, fica triste, decepcionado, quando chega lá em baixo, foi conhecer cada pedacinho do mundo e depois de 2 anos volta e reencontra a moça, e ao vê-la dirige-se a ela e fala:

- Ultrapada, se não fosse você nunca teria conhecido o mundo e que nunca te amei eu apenas me apaixonei...

A22

CLUBE DE LEITURA
REESCREVENDO A HISTÓRIA DE TATUZINHO

No último encontro, o nosso Clube de leitura apreciou o conto "O mundo visto do alto", de Maria Valéria Rezende. Depois de nossa leitura e nossas discussões gostaria de fazer um convite a você: com a autonomia de um narrador, você agora tem o poder de modificar o desfecho do conto e reescrever o final da história do personagem principal (Tatuzinho)!

[...] Sobe pelo Te (lado) pela Terra enquanto o povo grita.

- Para cima, para cima.

Nesse momento ele não ouve mais nada só a voz de sua avó na mente dizendo que volte em Terra firme.

De repente ele para. Toda a cidade põe os olhos fixos no pobre menino.

Tatuzinho sem de ceder aos poucos e vai em direção a moça e diz:

- Você não é digna de um beijo meu!

A23

ANEXO B

ROTEIROS DE ENCENAÇÃO (A PARTIR DA RELEITURA DO CONTO “O TEMPO EM QUE DONA EULÁLIA FOI FELIZ”)

CLUBE DE LEITURA

GRUPO 01 (com base nas páginas)

Cena 1

(Assis Tenório e Dona Eulália estão deitados dormindo, até que um demoniozinho ferroa Assis Tenório no Lombo e de imediato ele grita e dá uma cotovelada em Dona Eulália)

Dona Eulália: AI MEU DEUS DO CÉU ASSIS ME PERDOE NÃO FOI POR MAL (tom desesperado)

(Então ela olha para o lombo de Assis)

Dona Eulália: AAAAAI JESUS SOCORRO ADROALDO (Diz gritando)

(Adroaldo chega com a espingarda na mão assustado)

Adroaldo: Isso deve ser só uma picada de escorpião (Diz abaixando a arma e olha para outro capanga) Mande logo chamar Dona Otilia para dá um jeito.

(A rezadeira chega e começa a rezar jogar erva dar banhos em cima dos caroços)

Dona Otilia: É picado de escorpião não, é outra coisa... Que eu nunca vi antes. (Diz para Adroaldo e se benze e sai de cena)

Cena 2

Narrador: Assis Tenório passou a manhã emborcado do sofá, xingando a Deus e ao mundo, com a capangada toda concentrada na sala fazendo guarda para o patrão injuriado, Dona Eulália com os olhos vermelhos de chorar mais de medo do que tristeza. E o terreiro da fazenda cheio de curiosos.

Povo 1: Isso deve ser de alguma espécie nova daqui

Povo2: é nada homi isso foi bem o capeta que tá pra vir buscar esse infeliz

Povo 3: Será que essa peste é contagiosa, Deus me livre. (Faz o sinal da cruz)

Povo 4 :Tomara que esse infeliz morra.

Cena 3

Assis Tenório: Dor dos infernos isso piorando (diz olhando para as feridas novas em seu corpo)

Assis Tenório: Faça alguma coisa Adroaldo! (diz gritando)

Adroaldo: O homem da farmácia disse para ir atrás de gelo para mergulhar o senhor e aliviar essa dor, patrão!

Assis Tenório: Então vá logo homem!

Cena 4

(entram os capangas carrancudos batendo na porta e mandando o povo entregar o gelo)

Cena 5

(Adroaldo chega e faz a banheira para Assis Tenório)

Assis Tenório: Ô DOR DOS INFERNOS (diz gritando em agonia)

Adroaldo: Venha logo patrão, a banheira com gelo tá pronta.

(com ajuda de Adroaldo entra na banheira e fica aliviado cessando os gritos)

Assis Tenório: O gelo tá acabando mande os capangas atrás de mais!

Adroaldo: patrão o estoque de gelo da cidade já foi todo usado pelo senhor.

(Tenório da banheira e a gritaria recomeça)

Cena 6

(No segundo dia da peste de Assis Tenório Adroaldo pega o telefone)

Adroaldo: Zé traga um avião para o patrão ligeiro, que ele vai viajar pra se tratar. (desliga e liga de novo) Assisinho venha pra cá agora que teu pai tá doente.

Assisinho: Mas eu to ocupado demais com meus estudos aqui homi.

Adroaldo: Se tu não vier vão cortar sua mesada menino.

Narrador: Assis Tenório esgotou todos os hospitais sem encontrar alívio.

Assis Tenório; Que droga de vida! Esses médicos imprestáveis, enfermeiras malditas que não fazem nada, Deus por que tá me odiando tanto sou tão bom (Diz gritando de agonia)

Narrador: Assis saiu de João pessoa a Recife de Recife a Brasília de Brasília a São Paulo e de lá para o Rio.

Assisinho: O senhor ta fedendo muito pai

Assis Tenório: Cala a boca muleque. Vai e Venda mais uma boiada minha porque os gastos tão altos.

Narrador: Assisinho com medo de ficar pobre ligou para Deus e o mundo atrás de uma cura para o velho. Enviou amostra até para o laboratório da NASA, mas nenhum resultado para a peste de Assis Tenório.

Cena 7:

(Capangas sentados reunidos)

Capanga 1:o patrão na primeira semana que foi embora tava cheio de ordem pelo telefone.Depois que piorou nunca mais mandou noticia e o povo dessa cidade já tá achando que pode fazer tudo.

Capanga 2: e a gente aqui de vida boa só conversando miolo de pote.

Capanga 3 : Essa vida tá boa demais homi.

(todos começam a rir e beber aproveitando a vida)

(O POVO DA CIDADE)

Povo 1: Seus capangas (diz com reverência) quando quiserem ir lá em casa beber e conversar um pouco tão tudo convidado.

POVO 2 : Se quiserem ir lá e almoçar podem ir também senhores capangas.

Narrador: E a capangada tava toda feliz, tratando bem o povo da cidade, não faziam mais medo a ninguém aos poucos estavam mudando, até o cheiro esgotando todo o estoque de perfumes de Farinhada.

GRUPO II (com base nas páginas120-123)

-NARRADOR : A mudança mais espantosa foi a que aconteceu com Dona Eulália.
 -DONA EULÁLIA : Oh, céus! pela primeira vez desde que me casei estou longe do bruto do Assis Tenório.
 -DONA EULÁLIA : Nunca tive tanto sossego. (caminha de um lado para outro) (As pessoas começam a se juntar e rodear Dona Eulália).
 - POVO DE FARINHADA : Como pago o foro sem ter dinheiro devido ao gasto com a doença da minha mulher?
 -POVO DE FARINHADA : Senhora tem como mandar uma velhinha para o hospital de Itapagi ?
 - POVO DE FARINHADA : Oh, Dona Eulália! A cabra dele comeu meu roçado(aponta para alguém).
 POVO DE FARINHADA : Socorro! Everaldo roubou minha filha.
 - DONA EULÁLIA : Calma, vou mandar seu Araújo pagar tudo com o dinheiro das contas da fazenda .
 - DONA EULÁLIA : Nossa, como estou exausta meu coração está acelerado(pega um terço e senta numa cadeira). (Todos vão embora)
 - NARRADOR : Dona Eulália estava fazendo um ótimo trabalho e o povo estava agradecido.
 - POVO DE FARINHADA : Dona Eulália tome aqui esse santinho com uma oração forte pra te proteger .
 DONA EULÁLIA : Obrigada.
 - DONA EULÁLIA : Vem cá Joanelinha!
 -JOANINHA:O que foi que aconteceu!
 - DONA EULÁLIA: Olha como eu engordei depois que Assis Tenório foi embora.
 -JOANINHA:É mesmo tá bonita,corada. (Vão embora conversando)
 -NARRADOR : Quando desistiu de melhorar no Brasil, Assis Tenório decretou:
 - ASSIS TENÓRIO : Quero ir para Houston, no Texas!
 - ADROALDO : Mais patão lá só trata de coração , da vista, e não da bexiga.
 - ASSIS TENÓRIO : Lá só tem gente importante, eu sou Deputado e vou também. (Chegam perto de umas pessoas)
 - PESSOAS : Manda esse homem embora daqui essa catinga está insuportável.
 - ASSIS TENÓRIO : Calem a boca seus inúteis!
 - ADROALDO : (Puxa uma pistola que trazia escondida).
 - POLÍCIA FEDERAL : Você vai amargar uma noite na cadeia!(Pega a pistola e o leva embora)
 -ADROALDO :É patrão... o jeito é vender mais uma boiada e alugar um jato particular. -
 ASSIS TENÓRIO:Façã isso.
 -NARRADOR: Tempo e dinheiro perdidos porque, no próprio areoporto de Houston,uma comissão de médicos os esperavam.
 -MÉDICOS :Nós não entendemos nada de perebas e a Saúde Pública não permiti que você desembarque aqui com uma peste desconhecida.
 .

GRUPO III (com base nas páginas 124 à 127)

Narrador: de volta ao Rio de Janeiro, cansados de tanto procurar médico, meses depois. Decidiram procurar um famoso médium que operasse espiritualmente o fazendeiro, mas

foram informados de que aquele mal ultrapassava os poderes normais de cura espiritualmente o fazendeiro, mas foram informados de que aquele mal ultrapassava os poderes normais de cura espiritual. Foi ai que mandaram chamar famosos, filhas e filhos de santo, astrólogos videntes, ciganos, terapeutas de vidas passadas, o preparador físico da seleção brasileira de futebol.

Monge: não é um mal que lhe fizeram é o mal que ele mesmo fez.

Dona Otília (atuação) subindo os três degraus da varanda e falou: Bom dia Eulália! Depois de muito rezar descobri qual a doença de Assis Tenório! É peçonha mesmo patroa mas não é de outro bicho não, é a ruindade dele que não cabe mais lá dentro e tá saindo pelo corpo.

Dona Eulália: Ah meu Deus! E agora o que eu faço Dona Otília?

Dona Otília: Calma, o remédio é um só: ele desfazer todas as maldades que fez até hoje.

Dona Eulália: Padre Franz, a Dona Otília disse que a única cura para Assis é eles desfazer suas maldades!

Padre Franz: O tratamento de Dona Otília foi cheio de sabedoria, se não curar o seu corpo pelo menos fará alguma coisa por sua alma.

Atuação

Assis Tenório: faça caridade Lalá! Faça todas as besteiras que você sempre quis fazer que eu pago tudo!

Dona Eulália: Pois é isso mesmo que eu tenho feito, para pedir a graça de sua cura.

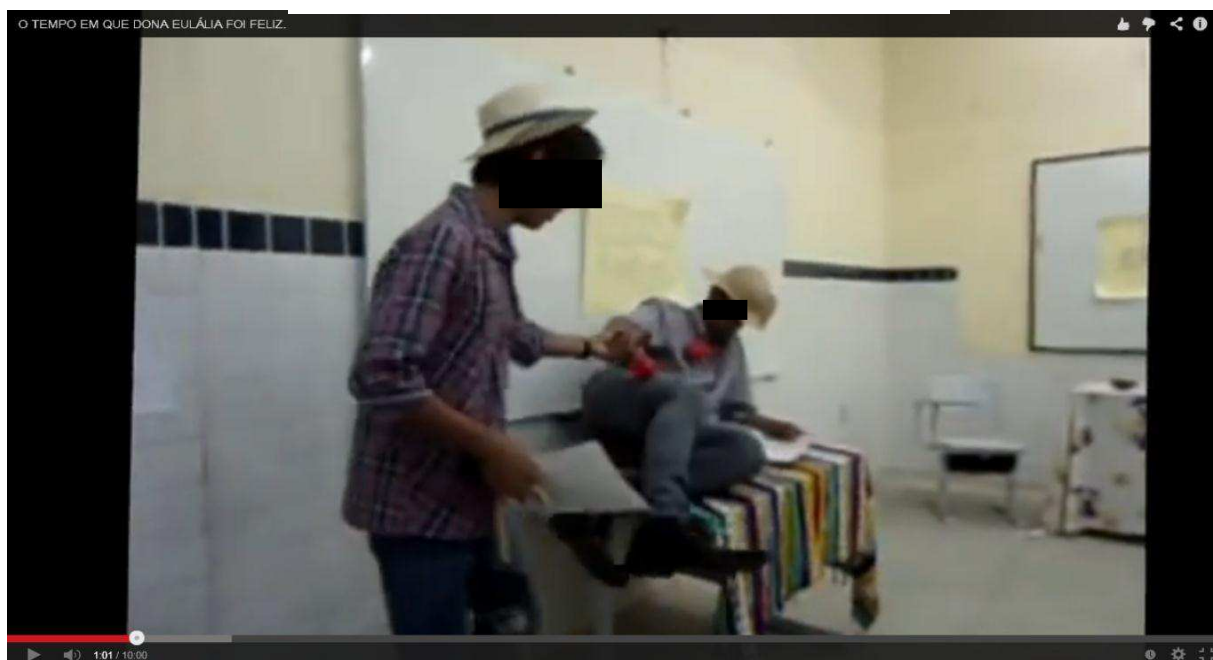
Assis Tenório: Fazer por sua conta não valeu nada, agora faça como se fosse eu.

Atuação

Assis Tenório: Adroaaaaaldo! Chame os homens, mande cortar as cercas e solte o gado na roça de quem invadiu minhas terras!

Dona Eulália: Assis pelo amor de Deus, pense...

Assis Tenório: Cale a boca, Lalá vá rezar, vá bordar que mulher não sabe de nada, aqui quem manda sou eu

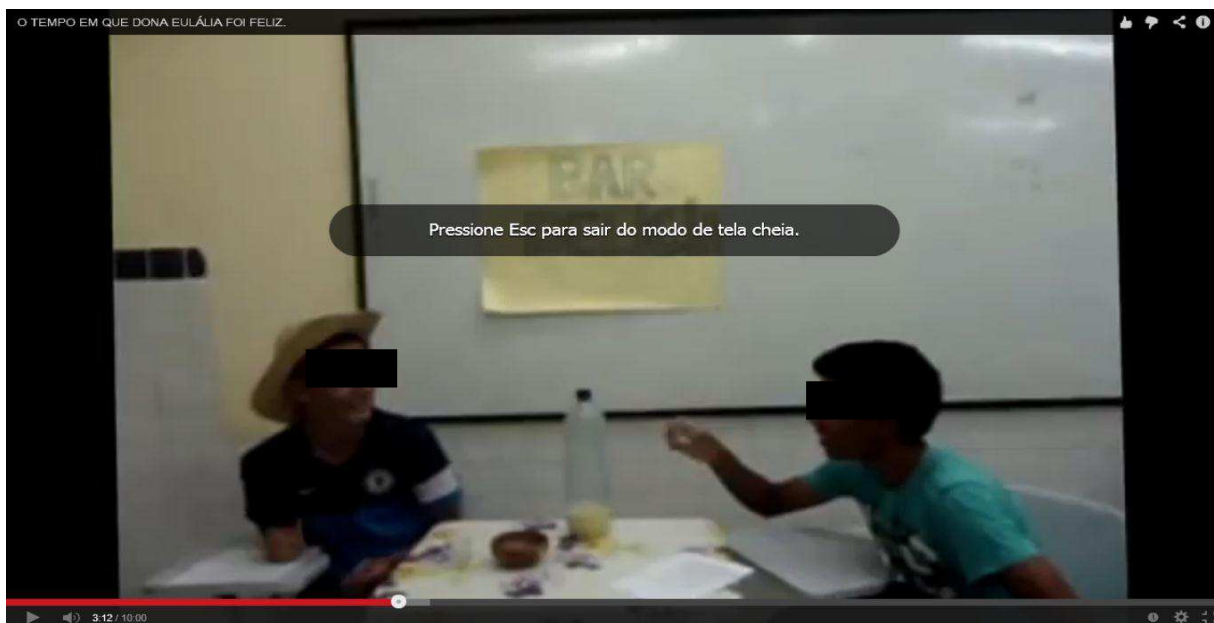
ANEXO D**REGISTRO DE ATIVIDADES ACERCA DO CONTO “O TEMPO EM QUE DONA EULÁLIA FOI FELIZ”****FOTO 1: LEITURA E ENSAIO DA PEÇA****PRINT DO VÍDEO/ ENCENAÇÃO. ALUNOS REPRESENTANDO, RESPECTIVAMENTE, ADROALDO E ASSIS TENÓRIO.**



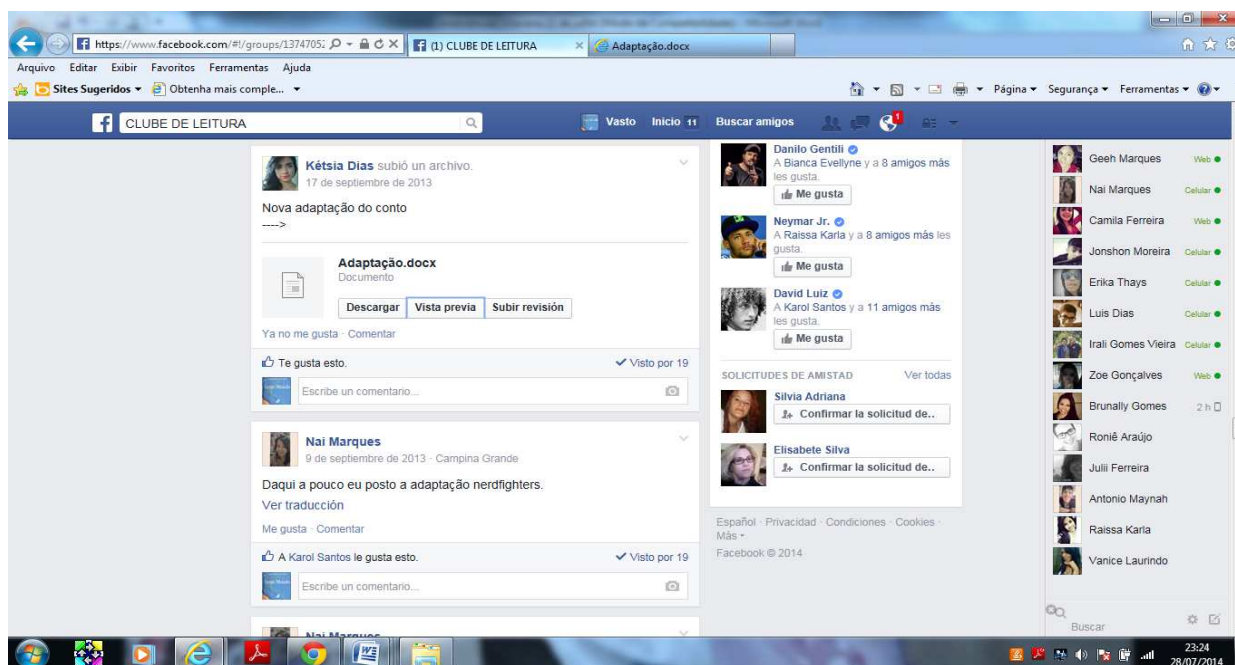
PRINT DO VÍDEO/ ENCENAÇÃO. ALUNOS REPRESENTANDO: ASSIS TENÓRIO, DONA OTÍLIA, A REZADEIRA, E AO FUNDO, DONA EULÁLIA.



PRINT DA PÁGINA DO FACEBOOK, SUPORTE EM QUE O VÍDEO FORA POSTADO POR UM DOS ALUNOS.



PRINT DO VÍDEO/ ENCENAÇÃO. ALUNOS REPRESENTANDO S CAPANGAS DO PERSONAGEM ASSIS TENÓRIO COMEMORANDO A “LIBERDADE” NO “BAR DELÍCIA”.



POSTAGEM DO ROTEIRO DA ENCENAÇÃO / REGISTRO DE ATIVIDADES NA PÁGINA DO FACEBOOK (VASTOMUNDO- CLUBE DE LEITURA)



POSTAGEM DO ROTEIRO DA ENCENAÇÃO / REGISTRO DE ATIVIDADES NA PÁGINA DO FACEBOOK (VASTOMUNDO- CLUBE DE LEITURA)



POSTAGEM DO ROTEIRO DA ENCENAÇÃO / REGISTRO DE ATIVIDADES NA PÁGINA DO FACEBOOK (VASTOMUNDO- CLUBE DE LEITURA)