

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ATHANY GUTIERRES**

**A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O
APRIMORAMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA**

**CAXIAS DO SUL
2010**

ATHANY GUTIERRES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

**A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O
APRIMORAMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

G984m Gutierrez, Athany, 1983-

A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da
competência leitora / Athany Gutierrez. - 2010.
182 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brochetto Ramos.

1. Leitura. 2. Leitura – Desenvolvimento. 3. Literatura –
Estudo e ensino. 4. Competência comunicativa. 5. Mediação. I.
Título.

CDU: 028

Índice para o catálogo sistemático:

1. Leitura	028
2. Leitura – Desenvolvimento	028.6
3. Literatura – Estudo e ensino	82:37
4. Competência comunicativa	808
5. Mediação	316.775.3

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

[Não poderia ser de outra forma]

Esta dissertação é dedicada ao amor incondicional de meus pais,

Vilmar Atana Gutierrez e Vera Maria Pezzini

A essência da pergunta é a de manter abertas possibilidades.

Hans-Georg Gadamer

RESUMO

Este estudo constituiu-se em uma alternativa às formas com as quais a literatura, na maioria das instituições escolares, vem sendo ensinada. O cunho historicista ao qual a disciplina se vinculou tem agregado poucos resultados ao desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes (testes como PISA e SAEB confirmam esse dado), não favorecendo a ampliação de seu universo pela experiência estética, atingido via experimentação da literatura clássica. Acredita-se que, dentre outros fatores, a falta de leituras complexas e do hábito de pensar são elementos que interferem diretamente na formação do estudante. Assim, o objetivo dessa investigação, inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, traduz-se na oferta de subsídios metodológicos para a abordagem da leitura da linguagem literária no Ensino Médio, a partir de uma proposta de leitura de contos de Anton P. Tchekhov, sistematizada via aplicação de uma oficina. Essa oficina foi planejada sob os pressupostos metodológicos do Método Recepional (BORDINI e AGUIAR, 1993) e dos Roteiros de Leitura (SARAIVA e MÜGGE, 2006), que concebem o texto literário como uma obra artística e situam o leitor como o foco do processo compreensivo/interpretativo, considerando suas concepções, expectativas e vivências, e visando a alteração de seu horizonte de percepções a partir da leitura literária. Para sua execução, foram planejadas atividades pré, durante e pós-leitura com quatro contos de Tchekhov (cuja obra é parte integrante do acervo do PNBE/2009), com vistas a examinar a alteração no campo de percepções dos estudantes anterior e posteriormente à mediação realizada na oficina de leitura. Os resultados da pesquisa, coletados a partir de tarefas escritas referentes aos contos e da técnica de observação direta, confirmaram o cenário atual da literatura na escola e evidenciaram o refinamento de algumas habilidades de leitura dos estudantes, propiciadas pela experiência da leitura clássica. Os 4 sujeitos-participantes, alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Veranópolis, evidenciaram a compreensão/interpretação dos contos lidos e foram capazes de ler o “não-dito”, traço característico da literatura clássica, criando significações a partir da mediação do professor-pesquisador, essencial para que os estudantes não fizessem uma leitura superficial das narrativas. Dessa forma, parece que direcionar a obra à vida do estudante e fazê-lo perceber a riqueza do clássico como algo que diz muito da condição humana foi uma orientação relevante e talvez um passo inicial para a reconstrução de princípios metodológicos ao ensino de literatura na escola, bem como para a revisão das concepções educacionais vigentes nesses ambientes, já que a educação literária forma o sujeito numa perspectiva amplamente civilizatória. As estratégias desenvolvidas nessa oficina, baseadas, principalmente, no levantamento e confirmação de hipóteses e na discussão aberta das questões polissêmicas dos contos, podem, certamente, ser adaptadas às aulas de literatura no Ensino Médio, sendo elas uma oferta de ensino que privilegia a leitura do texto na sala de aula ao invés do estudo de teoria literária. Cabe ressaltar que a mediação do professor, traduzida na elaboração das

estratégias de leitura dos contos e do questionamento constante da leitura feita pelos sujeitos, teve o papel de evidenciar minúcias e vazios do texto que, talvez, pudessem passar despercebidos aos olhos dos estudantes, numa proposta que entende o estudante como receptor do texto e produtor ativo de significações.

Palavras-chave: leitura literária; escolarização da literatura; mediação; competência leitora; humanização.

ABSTRACT

This study consists in an alternative to change the ways literature has normally been taught in schools. The historicist view the discipline took has added little results to the development of reading competence of students (tests such as *PISA* and *SAEB* confirm these data), not favoring the expansion of their universe through aesthetic experience, which can be reached by classical literature. It is believed that, among other factors, the lack of complex readings and the habit of thinking are elements which directly interfere in the student's development. Therefore, the objective of this investigation, inserted in the research line Education, Languages and Technology, at the Graduate Program in Education at *Universidade de Caxias do Sul*, lies on the offer of methodological contributions to the approach of literary language reading in secondary schools, based on a reading proposal with short-stories by Anton P. Tchekhov, via reading workshops. These workshops were planned under the methodological assumptions of *Método Recepcional* (BORDINI e AGUIAR, 1993) and the *Roteiros de Leitura* (SARAIVA e MÜGGE, 2006), which conceive the literary text as a work of art and place the reader as the focus of the comprehension process, taking his assumptions, expectations and experiences into consideration and aiming at the alteration of his horizons from the literary reading. To be carried out, pre, during and post reading activities were planned based on four Tchekhov short-stories (whose work is part of PNBE/2009), in order to examine the alteration of students' perceptions before and after the mediation done in the workshops. The research results, collected from the written tasks designed for the short-stories and through the direct observation technique, have confirmed the scenario of literature in schools nowadays and have showed the improvement of some of the students' reading abilities, provided by the experience with classical reading. The four individuals, students from the third grade of a private secondary school in *Veranópolis*, have demonstrated the comprehension of the short-stories and were also able to read the "unrevealed", trait of the classical literature, creating meanings based on the mediation of the researcher-teacher, which is essential for students not having done a superficial reading of the narratives. This way, it seems that directing the text to the student's own life and helping him realize the wealth of classics as something which reveals a lot of the human condition has been a relevant orientation and maybe a starting point to rebuild methodological principals to teach literature in schools, as well as to revise the current educational concepts in this environment, since literary education develops the individual in an widely civilizing perspective. The strategies developed in this workshop, mainly based on the survey and confirmation of hypothesis and the open discussion on the polysemic issues of the texts, can certainly be adapted to literature classes in secondary schools, considering they are a teaching offer which privileges reading texts in the classroom instead of studying literary theory. It is also relevant to mention that the teacher's mediation, seen as the elaboration of the reading strategies and the permanent questioning on the readings been done, had the role of evidence details and gaps of the text, which, maybe, could not be noticed by the students, inserted in a proposal which

understands the individual as the receptor of the text and as an active producer of meanings.

Key-words: literary reading; schooling of literature; mediation; reading competence; humanization.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sistematização dos encontros, datas e contos trabalhados	69
TABELA 2 - Respostas dos sujeitos na seção “Seus hábitos de leitura” do questionário inicial	72
TABELA 3 – Respostas dos sujeitos na seção “Seus hábitos de leitura na escola” do questionário inicial.....	74
TABELA 4 – Respostas dos sujeitos na seção “Suas opiniões sobre leitura” do questionário inicial.....	75
TABELA 5 – Compreensão dos sujeitos em relação ao personagem “Gricha”	90
TABELA 6 – Compreensão dos sujeitos em relação ao conto “Gricha”	91
TABELA 7 – Hipóteses dos sujeitos acerca do conto “A morte do funcionário”.....	100
TABELA 8 – Compreensão dos sujeitos sobre o conto “A morte do funcionário” ...	102
TABELA 9 – Leitura de frases específicas do conto “A dama do cachorrinho”	105
TABELA 10 – Desfecho de “A dama do cachorrinho” segundo os sujeitos	108
TABELA 11 – Amostra das questões analisadas e da ampliação da leitura dos sujeitos a partir do pré e pós-teste	110
TABELA 12 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 1	111
TABELA 13 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 2	112
TABELA 14 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 3.....	114
TABELA 15 – Contos de maior e menor preferência dos sujeitos.....	115
TABELA 16 – Justificativa para as preferências dos sujeitos	116
TABELA 17 – Conhecimentos e competências literárias desenvolvidas com a leitura dos contos	117
TABELA 18 – Expectativas dos sujeitos em relação às aulas de literatura na escola	118

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 LEITURA LITERÁRIA COMO FORMA DE EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO	15
1.1 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO E SEU LUGAR NA ESCOLA	15
1.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO PELA EXPERIÊNCIA E PELO PENSAR	18
1.3 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E COGNIÇÃO	22
1.4 A FUNÇÃO CIVILIZATÓRIA DA LEITURA LITERÁRIA	26
1.5 A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	31
1.5.1 Contextualização histórica	32
1.5.2 Panorama atual brasileiro	34
1.5.3 Orientações dos PCNs	37
1.6 A MEDIAÇÃO DO CONTO LITERÁRIO CLÁSSICO	39
1.7 A LEITURA LITERÁRIA PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	49
1.7.1 Compreender e interpretar	52
1.7.2 Método Receptional	54
1.7.3 Roteiros de leitura	58
2 OFICINA DE LEITURA: EXPERIENCIANDO O TEXTO	61
2.1 OS JOVENS E SUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA	61
2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA	63
2.3 OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS	65
2.4 O PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA	71
2.5 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO	77
3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DESDOBRAMENTOS FINAIS	78
3.1 O PRIMEIRO CONTO: “OLHOS MORTOS DE SONO”	78
3.2 O SEGUNDO CONTO: “GRICHA” ..	88
3.3 O TERCEIRO CONTO: “A MORTE DO FUNCIONÁRIO”	96

3.4 O QUARTO CONTO: “A DAMA DO CACHORRINHO”	102
3.5 O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE	109
3.6 A AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA OFICINA	115
3.7 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ABORDAGEM DIDÁTICA DA LITERATURA NA ESCOLA	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há um questionamento recorrente a respeito das razões que levam os estudantes brasileiros a alcançarem resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais de leitura. Parecem indiscutíveis a relevância e a necessidade dessa habilidade na vida das pessoas, já que o acesso a todas as formas de conhecimento e as relações que os indivíduos estabelecem em seus grupos sociais dependem da linguagem.

Outro aspecto gerador de preocupação e de debate na sociedade são as bárbaries que caracterizam o mundo atual, expressas principalmente pelos jornais impressos e televisivos: mortes, assaltos, corrupção, preconceitos etc, que colocam o sujeito num processo contínuo e intensificador de desumanização.

Diante dessa realidade, como se posiciona a escola, sendo ela a agência de educação formal prioritária dos indivíduos? Como fica o papel do livro, ou melhor, da literatura clássica, que poderia atuar diretamente nesses problemas, transformando-os em letramento e civilidade? Considerando a atual situação leitora do Brasil, entendida pelo reduzido contato com a obra clássica e pelo excessivo manuseio de computadores e outros recursos midiáticos, onde mais o sujeito-leitor poderá exercer seu direito ao “consumo” de textos clássicos, se não for na escola?

Entendidos a relevância da instituição escolar na formação do estudante e o contexto geral de trabalho do professor (desmotivação, salários baixos, infraestrutura precária da escola, etc), o trabalho didático de leitura literária converte-se em solicitar atividades fragmentadas com os textos, que não respeitam o direito à fruição da leitura do cidadão, privando-o de desenvolver não apenas habilidades cognitivas, como também limitando-o em sua formação humana. Nesse entremeio, o professor encontra poucos subsídios para organizar suas práticas docentes, o que faz emergir a necessidade de produção de formas alternativas de abordagem da literatura na escola.

Sob essa perspectiva, este estudo, inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS) e vinculado ao projeto de pesquisa Educação, Linguagens e Práticas Leitoras, tem como objetivo apresentar a importância da literatura clássica na vida das pessoas, além de mostrar que há

maneiras plausíveis de aproximarem-se livros literários clássicos e alunos, através de um planejamento estruturado e fundamentado de literatura na escola. Esses meios de aproximação que, por ora, se encontram no nível das hipóteses, podem vir a ser fomentadores de uma proposta didática ao ensino da leitura literária, desviando-a da linha historicista à qual se prendeu. Desse modo, a investigação visa a propor, através de estratégias específicas de abordagem do texto de literatura, meios de estudar o clássico na escola, ofertando subsídios ao professor para que ele possa desencadear nos discentes o aperfeiçoamento de suas competências de leitura.

Logo, tal proposta buscará ser efetivada através da realização de uma oficina de leitura de contos literários do escritor russo Antón P. Tchekhov. Os contos foram extraídos da obra *A dama do cachorrinho* e outros contos (Editora 34, 1999), texto integrante do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/2009). A seleção dessa obra justifica-se por fazer parte desse Programa de incentivo à leitura oportunizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que se apresenta como uma possibilidade de acesso dos estudantes às obras literárias clássicas, tanto brasileiras quanto estrangeiras, bem como uma sugestão de uso desse material, que está disponível nas escolas públicas de todo País. A oferta da oficina, assim, é uma demonstração do que pode ser feito na escola com esse acervo em termos de escolarização da literatura, buscando a promoção da autonomia e o desenvolvimento de potencialidades nos estudantes.

As oficinas de leitura, que constituem a empiria da investigação, foram planejadas sob o embasamento teórico do Método Recepional (BORDINI e AGUIAR, 1993) e dos Roteiros de Leitura (SARAIVA e MÜGGE, 2006), cujas acepções são advindas de teóricos pertencentes à Estética da Recepção. Essa corrente teórica propõe que o foco da leitura resida no indivíduo e suas expectativas, centralizando o sujeito no processo de compreensão/interpretação e oferecendo espaço para a produção de sentidos a partir da polissemia da literatura, que possibilita a ampliação dos horizontes e concepções de quem lê.

Sobre o referencial teórico de base do estudo, buscaram-se alguns filósofos para sustentar as noções de educação e arte (ADORNO, 1995; DEWEY, 1959; 1971; 1980) e os processos de compreensão/interpretação de leitura, entendidos sob a ótica hermenêutica de Gadamer (2005) e as considerações de Camps e

Colomer (2002). A experiência como elemento constituinte da atividade de ler é delineada por Larrosa (2002; 2007) e Benjamin (1985), e as conceituações de leitura e literatura são ancoradas por estudiosos como Kleiman (1995; 2004) e Candido (1995), enquanto Soares (2001) examina as condições de sua escolarização. Ainda, o conceito de clássico é concebido sob a interferência de Gadamer (2005) e Calvino (2006). Por fim, a mediação como estratégia de desenvolvimento intelectual, elemento fundamental da investigação, é entendida sob a luz de Vigotski¹ (2001), numa perspectiva cognitiva, e sob o entendimento de Hauser (1977), numa acepção artística dessa atividade. O quadro teórico exposto busca possibilidades de solução para o problema de pesquisa apresentado, derivado da situação atual da literatura na escola e dos baixos índices de letramento literário dos estudantes. Pela aplicação de oficinas de leitura, pretende-se verificar se a mediação do professor, entendida pela organização de estratégias específicas para a leitura dos contos, contribui para o aperfeiçoamento das competências de leitura dos jovens.

A estrutura da dissertação alicerça-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “Leitura literária como forma de educação e suas implicações no Ensino Médio”, é apresentado o referencial teórico que suporta as concepções de educação, leitura e literatura na escola, sendo o sujeito um ser constituído por suas relações com o meio e outros indivíduos, e a mediação, quando estrategicamente planejada, como um dispositivo problematizador de relações entre o estudante e o saber. Nessa direção, são também expostos o entendimento dos processos de compreender/interpretar, ancorados num possível modo de tratamento dessas habilidades na escola, que acolha, respeite e emancipe o estudante por meio da leitura literária.

O segundo capítulo, “Oficina de leitura: experienciando o texto”, define os sujeitos envolvidos na pesquisa e apresenta a oficina de leitura como uma proposta didática alternativa ao ler literário no Ensino Médio. São também descritos os instrumentos utilizados para a coleta do *corpus* e algumas hipóteses que antecipam as respostas do problema lançado, referente à mediação de leitura como um instrumento necessário para uma compreensão/interpretação mais profunda e polissêmica e para a fruição do texto com prazer.

¹ As obras consultadas a respeito do psicólogo apontam escritas diferentes a seu nome. Aqui optou-se pela forma utilizada na tradução direta do russo da obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2001), cuja escrita é “Vigotski”.

O capítulo 3, “Experiências de leitura: desdobramentos finais”, analisa os dados coletados e discute a viabilidade da proposta metodológica de literatura testada via oficina. Com base nas evidências coletadas durante os encontros de leitura, é possível perceber os níveis de compreensão/intepretação leitora-literária dos sujeitos e as formas com as quais a construção de sentidos acontece pela leitura. A partir daí, são propostos meios de receber e abordar o texto literário na escola, buscando os objetivos que uma educação fundada em princípios humanitários procura alcançar.

A partir do problema exposto e das alternativas possíveis, acredita-se que a proposta metodológica a ser testada, que privilegia o leitor, suas expectativas e vivências, e tem na mediação a ideia básica para o aprimoramento da leitura, venha a apresentar resultados que evidenciem o surgimento de habilidades nos estudantes, acompanhadas do prazer de ler, da difusão dos conhecimentos imanentes na literatura e do desenvolvimento de um pensar direcionado a um agir racional.

Desenvolver o gosto estético pela arte e dar acesso aos textos clássicos incitam algumas ações a favor da formação de leitores no país: contribuem para o seu aprimoramento pessoal, reconfiguram a atividade humana e fornecem meios de compreendê-la, cooperando para a construção social do indivíduo e sua coletividade (COLOMER, 2007, p. 31). Sabe-se que uma sociedade justa e solidária não se faz apenas de técnicos e especialistas do conhecimento, mas sobretudo de pessoas que saibam se relacionar e que tenham uma sensibilidade aguçada para perceber o que a maioria não vê. A literatura funciona como uma espécie de andaime que une a linguagem simbólica do texto artístico à existência do leitor, atuando como um instrumento capaz de problematizar situações, possibilitar o pensamento, prover o leitor de experiências e recriar realidades a partir da ficção, aperfeiçoando, assim, seus potenciais cognitivos e civilizatórios.

1 LEITURA LITERÁRIA COMO FORMA DE EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

1.1 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO E SEU LUGAR NA ESCOLA

As formas com as quais os indivíduos interagem uns com os outros revelam, na maioria das vezes, os papéis sociais que cada um dos interlocutores desempenha numa experiência comunicativa. Nesse contexto estão também implícitas, mesmo que inconscientemente, as concepções de ser humano que um sujeito tem sobre si mesmo e sobre os outros.

Direcionando essa ideia inicial para o que tange a presente investigação, menciona-se o estudo que Michel Foucault² fez das práticas discursivas como dispositivos de poder na formação dos sujeitos, inseridos numa perspectiva histórica e num processo de desenvolvimento mediado por seus conhecimentos, vivências e pela linguagem. O autor explora o entendimento de sujeito como um ser discursivo construído pela sociedade, através da relação consigo mesmo e com os outros; assim, o indivíduo é sujeito e objeto de sua própria construção, num constante 'jogo' que abrange saberes e poderes. Nas palavras do autor, o sujeito é um "ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais ele detém esta estranha capacidade de poder se representar" (FOUCAULT, 1990, p. 369).

² Paul-Michel Foucault nasceu no dia 15 de outubro de 1926 em Paris. Era filho de burgueses. Na escola, era míope e bastante frágil, recebendo apelidos dos colegas. Já na adolescência percebia sua tendência homossexual. Ao contrário da vontade do pai, Foucault recusou-se a ser médico e seguir as tradições de família. Teve alguns problemas de sociabilidade com colegas e amigos nas instituições que estudou. Fez leituras e teve influências de Nietzsche, Heidegger e Marx. Desenvolveu uma linha de estudo histórica dos fatos, da humanidade e de seus meios, destacando as relações de poder das mediações desses elementos (discursos). Foi professor em diversas universidades: École Normale Supérieure, Universidade de Upsala, Universidade de Túnis, etc, além de ter proferido palestras nos Estados Unidos. Dentre suas publicações, estão *História da loucura* (1961), *As palavras e as coisas* (1963), *Vigiar e punir* (1975), *História da sexualidade I, II e III* (1976; 1984; 1986) (FOUCAULT, 1990).

Parece que na escola há uma tendência de escolarizar erroneamente as disciplinas (tirar a vida que o conhecimento tem para adequá-las ao sistema), de compartimentalizar os conhecimentos (negar as relações que eles têm entre si) e de padronizar suas formas de apresentação e apropriação, o que acaba anulando a concepção de homem recém exposta. A educação artístico-literária, ao apresentar a subjetividade como um elemento importante para o desenvolvimento do hábito de pensar, considera o sujeito em sua individualidade e particulariza os modos de acesso ao conhecimento, possibilitando experiências e construindo saberes a partir delas. Firmada a tríade sujeito-experiência-conhecimento, surge a problemática do *como*, traduzida na pergunta *Como entrelaçar esses componentes na construção de saberes para a vida em sociedade?*

Aparentemente, não há respostas que se encaixem como ‘receitas’ aos impasses educacionais do país. Todavia, alguns esclarecimentos podem ser feitos partindo da afirmativa de que a escola é a principal agência provocadora da construção de saberes, apesar de não ser a única. Dewey³, em artigo intitulado “Pode a educação participar na reconstrução social?”, incita uma discussão a respeito da exclusividade da escola como espaço de difusão e de construção dos conhecimentos, além de discorrer sobre a responsabilidade do professor no papel de mediador de situações de aprendizagem e propagador de uma cultura do pensar (DEWEY, 2001, p. 190-191).

Nesse contexto, os sujeitos são entendidos como seres sociais expressivos, cuja interação é fonte essencial para a criação de experiências geradoras de conhecimentos. Assim, uma ação de aprendizagem que permeia a aquisição isolada

³John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, no dia 20 de outubro de 1859. Ingressou na Universidade de Vermont para estudar filosofia e pensamento social, onde se graduou em 1879. Dois anos mais tarde, ingressou na Universidade John Hopkins, centro de efervescência cultural. Ali se doutorou com tese sobre o pensamento de Kant, em 1884. Trabalhou na Universidade de Michigan por dez anos, procurando vias para situar o pensamento filosófico nos problemas práticos. Depois, mudou-se para Chicago, onde trabalhou ativamente na *Hull House* e criou uma escola experimental de história da educação. Tornou-se um dos maiores nomes da pedagogia. Passou ainda pela cidade de Columbia, trabalhando na redação de inúmeras obras e defendendo causas progressistas. Faleceu em 1952, com 92 anos de idade, deixando obras notáveis, tais quais: *Democracia e educação* (1916), *Experiência e natureza* (1925), *Arte enquanto experiência* (1937) e *Teoria da investigação* (1938) (DEWEY, 1959).

de saberes torna-se antieducativa, pois contradiz seu próprio fim. Utilizando uma metáfora de Eisner, a educação deveria ter como finalidade formar artistas: não necessariamente indivíduos com habilidades que os fazem ter tal denominação, mas aqueles que desenvolvem ideias, sensações, habilidades e imaginação (EISNER, 2008, p. 9).

Os sujeitos são frutos das mediações com outros seres e objetos; das leituras que fazem do mundo, dos espaços, dos outros indivíduos (e por isso, são produtos da história, segundo Foucault). Tomando a educação como uma ação continuada fundamental para formação humana, a leitura surge como uma estratégia para colocar o estudante na posição de protagonista da desconstrução e construção de conhecimentos e de si próprio. A experiência e o pensamento são os pilares de uma proposta educacional que entenda a arte como elemento formador da sensibilidade e da humanização dos sujeitos.

Assim concebido, o estudante tem a oportunidade de desenvolver princípios de autoformação que cooperarão com o decurso de aprendizagem em toda sua vida. Entretanto, para que esse cenário seja prioritário na escola, é preciso que ela assuma uma posição comprometida com o desenvolvimento intelectual e humano de seus estudantes. Dessa forma, a educação é *emancipatória*, atuando a favor da “desbarbarização” dos indivíduos e da adoção da experiência para atingir um nível qualificado de reflexão (ADORNO, 1995).

Por emancipatória entende-se uma prática voltada ao pensamento, que busque a formação de sujeitos autônomos, capazes de administrar suas próprias vidas, sob o princípio do questionamento permanente. Conforme Adorno, a estruturação de uma sociedade democrática só é possível com seres emancipados, já que os indivíduos que “seguem a massa” não são capazes de refletir e nem de agir racionalmente sobre sua vida e sociedade (ADORNO, 1995, p. 141) . Em outras palavras, uma sociedade democrática forma-se a partir da existência de cidadãos autônomos e atuantes nas mudanças sociais. De acordo com Zilberman, a democratização é entendida como “uma modalidade de funcionamento do Estado, segundo a qual este governa por intermédio de consultas periódicas à população

civil. A participação de todos é o princípio para o seu desempenho” (ZILBERMAN, 1991, p. 21).

Baseada nesses princípios, a escola precisa construir-se num espaço em que a participação de cada estudante seja considerada e que fomente, assim, uma cultura contrária à massificação. Nesse sentido, a capacidade de pensar, oportunizada pela experiência, surge como um elemento indispensável para o florescimento dessas habilidades e para a elevação de sociedades futuras mais atuantes e igualitárias.

1.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO PELA EXPERIÊNCIA E PELO PENSAR

Muitas vezes, a cultura escolar⁴ faz da educação uma instrução formal sem articulação com a vida. Essa dicotomia pode ser responsável pela falta de prazer revelada pelos estudantes, e também por um sistema educacional que trivializa o conhecimento, negando as relações que podem ser estabelecidas entre suas diferentes esferas.

Benjamin⁵ aponta outra problemática que envolve os seres humanos na atualidade: a carência de experiências (BENJAMIN, 1994, p. 203). O hábito de

⁴ Conforme Vidal, a cultura escolar faz referência a todas as relações que são estabelecidas entre a escola, a sociedade e a cultura. Nesse processo estão envolvidos “o trânsito dos sujeitos, as constantes negociações entre normas e práticas, os aspectos relacionados à alteração da cultura do material escolar”. Assim, a cultura escolar é uma ferramenta importante para analisar o presente e o passado da escola, à medida que as relações entre instituições e sociedades são historicamente construídas (VIDAL, 2009, p. 39).

⁵Walter Benjamin (1892-1940) é um filósofo alemão associado à Escola de Frankfurt, representante de ideais marxistas e da solidificação dos termos “indústria cultural” e “cultura de massa”. Em 1919 defendeu sua tese de doutorado intitulada “A crítica de arte no romantismo alemão”; entretanto, alguns anos mais tarde, teve sua tese de livre-docência rejeitada pela Univerisdade de Frankfurt. Pesquisou e escreveu sobre arte e história, publicando diversos ensaios, entre eles “Experiência e pobreza” e “O narrador”, ambos da década de 30, e obras, como *Magia e técnica, arte e política, A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1936), a incompleta “Paris, capital do século XIX”. Juntamente a Adorno, preconizavam a relevância da arte na formação humana, embora considerassem também a razão. Na década de 30, refugiou-se na Itália tentando fugir do Nazismo. Suicidou-se numa região perto da Espanha, em 1940. Sua última produção bibliográfica foi do ano de sua morte, “Teses sobre o conceito de história”. (BENJAMIN, 1994)

contar histórias, alimento essencial para a maturação dos indivíduos, está se perdendo. Ao passo que as narrativas se conservam no tempo, é necessário que a tradição de contá-las também seja mantida. Geralmente as práticas escolares apresentam tópicos de estudo descontextualizados do universo dos estudantes, predominando uma cultura utilitarista e conteudista.

Um trabalho pedagógico que se efetive de fato, contribuindo para a formação plena dos indivíduos, precisa entender que vida e educação são fenômenos indissolúveis. Os estudantes não devem estar, num dado momento, sendo preparados para a vida (na escola), e em outro, vivendo. Para que a educação trabalhe com uma contínua reconstrução da experiência, ela precisa estar conectada com a vida social de forma ampla e com as instituições sociais que influem de modo direto na educação dos indivíduos (DEWEY, 1980, p. 109).

Sendo a educação um processo de reconstrução de vivências, conceitua-se experiência como a atividade interacional permanente de todos os seres humanos em evolução, pelo qual os elementos nela envolvidos são modificados; “a formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais; envolve toda sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida” (DEWEY, 1971, p. 26). É essa constante experimentação com objetos e situações que faz do ser humano um sujeito em eterna formação, numa constante revisão de sua constituição enquanto homem.

Um dos fatores que justifica a ausência da experiência na vida das pessoas é o excesso de informação ao qual elas estão cotidianamente submetidas. Larrosa, ao trazer à luz suas notas sobre a experiência, vê a informação excessiva como um empecilho para o desenvolvimento intelectual e criativo dos indivíduos, já que ela não possui compromisso algum com a experiência – na verdade, na terminologia do autor, ela é uma “antiexperiência”, à medida que anula qualquer possibilidade de vivência e de subjetividade (LARROSA, 2002, p. 21) . Para o autor, a experiência é tudo que passa, acontece, toca os indivíduos; é um encontro/relação com algo que se experimenta, se prova.

Não basta insistir unicamente na necessidade da experiência na escola, mas também no caráter qualitativo que ela assume. O professor precisa estar atento à

seleção de materiais adequados a uma proposta baseada numa aprendizagem que não mobilize o empenho dos sujeitos, mas enriqueça-os intelectualmente e forneça subsídios para experiências futuras. A experiência, dessa forma, assume um papel proeminente na formação de sujeitos autônomos e na constituição da humanidade.

Uma educação comprometida com o pensamento e com a experiência age de modo direto na ‘desbarbarização’ dos indivíduos: “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995, p. 16). Nesse cenário, a leitura literária manifesta-se como um considerável meio de aproximação do sujeito à sua própria vida, oportunizando-lhe uma mobilidade emocional e intelectual capaz de conferir maior harmonia às suas relações com o meio e com outros indivíduos.

Desse modo, a escola parece ser o local eleito para que a educação efetive-se formalmente. Tratando-se de educação literária, há a emergência de um professor-leitor, que entenda e assuma o compromisso de tratar o texto de literatura como uma representação artística, auxiliando o estudante no alargamento de suas experiências. Dessa forma, ele educa o estudante numa perspectiva estética, respeitando a polissemia do texto e a individualidade do leitor.

Aliado a esses princípios, o exercício de pensar é indispensável para uma educação que busca favorecer a emancipação dos aprendizes. Um sujeito emancipado é um indivíduo livre, reflexivo e autônomo, que age de forma racional e sabe justificar suas ações. Uma proposta de educação assim estruturada, que respeite o estudante e promova-o como um ser civilizado, tem como objetivos ensinar o sujeito a viver e aprender a exercer a liberdade, concepção que recebe a literatura na sua mais virtuosa função: humanizar⁶.

⁶ A humanização é entendida sob os preceitos de Candido, que reitera a função humanizadora/civilizatória dos textos literários eruditos na vida dos sujeitos, pois eles fazem os sujeitos viver à medida que leem. Segundo o autor, essa característica deve-se ao fato de que toda obra literária é um objeto construído, materializado de estrutura e significado, além de manifestar emoções e visões dos seus leitores; é também uma forma de conhecimento, já que ela gera aprendizados duradouros, ao fazerem referência à vida dos leitores. (CANDIDO, 1995, p. 244). Os termos “civilizar/civilidade/civilização” são utilizados como aproximações do termo “humanização” nessa pesquisa.

Dewey afirma que dentre as várias maneiras de pensar, há uma que se designa de “pensamento reflexivo”: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13-14). Esse tipo de pensamento funda-se não apenas numa sequência de itens pensados desordenadamente, mas estabelece uma relação consecutiva de ideias, em que cada uma apóia-se na sua respectiva antecessora e/ou sucessora.

O ato de pensar geralmente se reflete numa representação de ideias sobre elementos que não são diretamente percebidos ou sentidos. Por tal razão, o pensamento reflexivo realiza um exame cuidadoso das crenças ou hipóteses acerca dos conhecimentos, buscando argumentos que comprovem ou não determinados conceitos. Há, portanto, duas etapas principais que o alinham: primeiro, um estado de dúvida, que origina o ato de pensar; depois, um ato de investigação, a fim de encontrar respostas que esclareçam a perplexidade posta (o problema). Dessa forma, o ponto de partida do pensamento é sempre uma problemática, algo que suscite a dúvida e a curiosidade e que, automaticamente, oriente o sujeito à busca de meios para sair dela. A respeito das várias maneiras de pensar, Dewey argumenta que

para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas. (DEWEY, 1959, p. 25)

Pensar racionalmente é uma habilidade que demanda aprendizado - é necessário que os indivíduos aprendam a pensar e adquiram esse hábito. Nesse sentido, o professor precisa desempenhar um papel mediador que coopere para o desenvolvimento dessa disposição nos estudantes. Dewey (1959, p. 60) identifica o momento atual da escola como contrário à arte do pensamento, já que grande parte das atividades escolares é direcionada à uniformidade. Dessa forma, a escola, ao

invés de ser um espaço de reflexão, atua como uma ruptura na vida do estudante, já que seus conhecimentos e experiências são desconsiderados.

Dessa forma, a literatura, uma das formas de representação da arte, pode atuar de modo profundo na mente do indivíduo, gerando estados de dúvida que são desestabilizadores de conhecimentos atuais e propulsores de atitudes racionais por parte dos leitores. A obra clássica, assim, desponta como um exercício para pensar a condição humana, assumindo uma maneira de educar o leitor em conformidade às noções de civilidade e emancipação adotadas pela pesquisa.

O pensamento é provedor de uma educação baseada na crítica duradoura, contrária ao desenvolvimento de ideias enrijecidas (alienação). Adorno declara que há uma crise na formação cultural do indivíduo, típica da modernidade, que preconiza erroneamente a noção de progresso (ADORNO, 1995, p. 16). Para a sociedade contemporânea, a evolução relaciona-se a alguns avanços tecnológicos (muitas vezes desprovidos de caráter humanizador) e abandona, quase que totalmente, o progresso civilizatório, necessário para a constituição de uma sociedade emancipada e democrática. A experiência e o pensamento estão estritamente ligados a um terceiro aspecto inerente à atividade de ler, da mesma forma responsável pelo desenvolvimento do indivíduo: a cognição.

1.3 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E COGNIÇÃO

Ler é um exercício cognitivo que move imaginários e possibilita que o leitor recrie vidas/realidades a partir da leitura. No momento do encontro do leitor com o autor através da obra, ambos adentram num texto que pode oportunizar diferentes experiências. Tratada sob esse ângulo, a leitura pode ser pensada como uma atividade intelectual voltada à constituição do ser humano, dependente de uma relação estreita entre texto e subjetividade, de tal modo que abra espaço para as experiências do leitor. (LARROSA, 2007, p. 129-130)

A leitura, acolhida numa proposta que focaliza a recepção⁷ do texto pelo leitor, realiza-se a partir de dois agentes: leitor e texto. Estabelecida a relação de dependência desses dois interlocutores, a aceção sociocognitiva de leitura atribuída por Kleiman (2004) complementa a visão do ler direcionado à liberdade de experimentar, proposta por Larrosa (2007). O olhar de Kleiman aponta a leitura como um modo de interação entre leitor e autor por meio do texto. Esse entrelaçamento pode ser definido sob a forma de uma responsabilidade mútua, pois ambos precisam zelar, a fim de manter seus pontos de contato, apesar da possibilidade de diferentes leituras poderem ser feitas a partir do mesmo texto.

Desvendar os processos cognitivos de um texto é necessário para entender seu processamento e preparar atividades de compreensão textual bem fundamentadas. Além disso, a leitura envolve processos cognitivos múltiplos e pode desencadear as bases de atividades de metacognição, envolvendo o saber do próprio indivíduo que, por consequência, pode tornar-se mais suscetível a mudanças. (KLEIMAN, 2004, p. 9)

A compreensão é uma tarefa complexa, já que o texto em si é um conjunto de informações e intenções passível de ser entendido de diferentes modos, sempre intrincado na relação entre texto e leitor, definitiva para o estabelecimento de laços entre eles. O processamento de qualquer texto acontece, primeiramente, pela *ativação do conhecimento prévio do leitor*, fundamental para que a compreensão ocorra. Em seguida, é necessário que o leitor decodifique o texto, isto é, utilize seu *conhecimento linguístico* na leitura das sentenças e na ativação de significados ao que está lendo. Segundo Kleiman, esse conhecimento faz parte do saber prévio do sujeito e é essencial ao processamento inicial da leitura (2004, p. 16). A autora ainda acrescenta que, “quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas”. (KLEIMAN, 2004, p. 16)

⁷O termo “recepção”, ao contrário do que possa parecer, refere-se à forma individual como o leitor entende/interpreta o texto, e está desvinculado de qualquer concepção mecânica e/ou única de leitura. Sua origem advém da Estética da Recepção, corrente de estudo fundada por alguns filósofos alemães que passam a focalizar o leitor no processo de compreensão/intepretação ao invés do texto propriamente dito. Em outras palavras, a “recepção do texto” significa “como o leitor *traduz* o texto” conforme as suas experiências e modos de efetivação a leitura.

Além desses dois elementos, há também um terceiro aspecto envolvido no ato de ler, o *conhecimento textual*. Esse tipo de conhecimento está relacionado ao saber prévio do leitor e refere-se às noções e conceitos que são de conhecimento do sujeito no momento da leitura. Isso envolve saber como determinado gênero é estruturado, quais suas características e meios de socialização, e que tipos de discurso ele apresenta. Kleiman reitera que, quanto maior for esse referencial do sujeito leitor, maior será seu nível de compreensão textual (2004, p. 20).

A fim de ativar esses conhecimentos no estudante, o professor precisa estabelecer *objetivos de leitura*, pois “a capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2004, p. 30). Em outras palavras, e conforme evidências experimentais, as pessoas selecionam e lembram com mais eficácia da informação relacionada a um determinado propósito. Em decorrência disso, surge um outro ponto de considerável relevância à compreensão de um texto: o *levantamento de hipóteses*. Nesse momento, entram em jogo as expectativas do leitor, que se encaixam no que vários pesquisadores têm afirmado sobre a leitura ser um “jogo de adivinhação” (KLEIMAN, 2004, p. 36). Esse aspecto reitera, também, o papel ativo do leitor no processamento do texto, fazendo uma espécie de pré-formulações à leitura, que trabalham em consonância com as outras etapas de processamento textual, mencionadas anteriormente, e contribuem para a compreensão do material escrito a partir do objetivo que é estabelecido.

Diante dessas pontuações, é adequado mencionar que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que está circunscrita em uma série de atividades metacognitivas, havendo vários caminhos passíveis de serem traçados para a concretização de objetivos de leitura. Sendo assim, todas essas etapas são fundamentais para que o ler conduza o indivíduo a múltiplas aprendizagens. A respeito desse tópico, Kleiman declara que

cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos

apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem. (KLEIMAN, 2004, p. 35)

Há ainda o conhecimento que engloba a *estrutura formal de um texto*, constituída por itens lexicais que, ao estarem aglutinados de tal maneira, constituem a coesão do texto. Esses elementos formam elos textuais, permitindo que o leitor estabeleça relações de maior dimensão na leitura. O processamento dessas ligações, de natureza inconsciente, necessário para a construção de um contexto de leitura, é considerado como uma estratégia cognitiva de leitura (KLEIMAN, 2004, p. 50), cujo papel é reger o comportamento do leitor para que ele possa construir um conjunto de significados ao que está sendo lido.

Estando todas essas relações postas, texto e leitores engajam-se numa tarefa interdependente na produção de sentidos pela leitura. Levar em consideração essas estratégias na compreensão de textos ajuda o sujeito a desenvolver sua metacognição e conceber o material escrito como um agente interativo nos seus processos de aprendizagem. Além do exposto, essas estratégias, organizadas a partir dos estudos de Kleiman (2004), cooperam para a formação de um leitor independente e criativo, que ultrapassa a leitura linear e superficial dos textos, muitas vezes abordada na sala de aula.

Assim, pensar a leitura como formação pressupõe uma visão humanística dessa atividade, já que a vida dos sujeitos é constituída por suas experiências, que são reconstruídas constantemente. Se a leitura implica uma compleição dos indivíduos enquanto seres humanos, ela é também produção de sentido. Essa é a tese reiterada por Larrosa ao pontuar que “o saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético, etc” (LARROSA, 2007, p. 138).

O conceito de liberdade na leitura, também discutido por Larrosa (2003, p. 599-601) traduz-se no ler pelo prazer de ler, ser e transformar-se; identificar-se com o que é lido e compreender a realidade a partir dos saberes ali empreendidos; é ler por hábito, gosto e curiosidade, sendo livre para atribuir sentido aos textos, pois se

sabe que a experiência pessoal incide nas diferentes leituras que se faz. Assim, o leitor é livre quando lhe é oferecido espaço para a polissemia na construção dos sentidos que, por sua, passa pelo processamento de todas as estratégias previamente explicadas.

Ao mesmo tempo, a leitura é também um processo moderadamente controlado, pois, ao escrever, o autor deixa algumas pistas de antemão ao leitor, que vai redirecionando o caminho já percorrido pelo primeiro no momento de escrita do texto. Retomando as contribuições de Kleiman (2004, p. 13), a leitura é a interação entre os vários níveis de conhecimento a partir das vivências do leitor e das expectativas que estão em jogo no momento da leitura.

Logo, ela é concebida como uma atividade sociointelectual e provedora de fruição. A fruição na leitura relaciona-se ao efeito de prazer proporcionado pelo texto, alcançado na medida em que são estabelecidos laços entre leitor e obra e que, através do intercâmbio que ali acontece, a leitura exerce sua função civilizatória e o sujeito é humanizado. Desse modo, o texto ficcional desponta como uma forma artística altamente elaborada e que contribui para o desenvolvimento da formação ética, da autonomia intelectual, da apreciação estética e do pensamento crítico do estudante.

1.4 A FUNÇÃO CIVILIZATÓRIA DA LEITURA LITERÁRIA

A história da arte e da poesia inicia com a cultura grega a partir do conceito de “mimesis”. Platão possuía uma concepção negativa do termo, cujo conceito restringia-se a um tipo de produção que não criava algo novo, apenas copiava objetos já existentes. A concepção platônica do termo, difundida na civilização grega, constituía apenas uma verossimilhança, não atingindo a essência das coisas e, constituindo, dessa forma, uma educação negativa, devido a seu caráter persuasivo. (PAVIANI, 2008, p. 65-66)

Seu discípulo, Aristóteles, deu seguimento à aplicação do termo, revertendo sua significância para o campo das artes. Ele foi o primeiro a atribuir o sentido estético à imitação, destacando o potencial mimético da arte diante da vida. A partir dele a arte passa a ter uma acepção estética, oferecendo possíveis leituras do real a partir das ações e pensamentos fictícios de uma determinada obra (COSTA, 2006, p. 6).

Em sua Poética, Aristóteles afirma que todas as formas de arte partem do princípio da imitação: imitam muitas coisas por diversos meios, imitam cores e figuras, ritmo, linguagem e harmonia. As artes representam o homem, pois a imitação é algo próprio da natureza de sua natureza (ARISTÓTELES, 1994, p. 103). É através dela que o ser humano experiencia uma possibilidade do real, e é através dessa experiência que se desencadeiam inúmeras formas de conhecer o mundo. Foi a partir desse princípio que surgiram os primeiros poetas e, com o passar dos séculos, a poesia foi assumindo formas distintas de representação sem perder o princípio vital de sua função: tratar do humano e do seu entorno. Levando isso em consideração, pode-se dizer que a literatura, tomada como função e não meramente estrutura, não se restringe a um conjunto de obras solidificadas, mas constitui um acervo esteticamente válido, que incorpora uma função social, já que a temática que a cerca se desenvolve no material humano e o texto funciona como um aparelho desestabilizador das condições atuais do leitor.

Candido defende que a literatura deveria constituir um direito de sobrevivência de todo ser humano. Sua ideia tem origem no pensamento de que, quando maior os níveis de riqueza de uma população, maiores são também os níveis de degradação da maioria (CANDIDO, 1995, p. 235). Essa relação caracteriza a época atual da civilização como um período de barbárie, pois os movimentos pelos direitos humanos têm erradicado algumas ações, mas têm resolvido apenas parcialmente os impasses de injustiça e desarmonia das populações.

Quando se tratam de direitos humanos, pressupõe-se que o indispensável para um sujeito deve ser da mesma forma para outro (CANDIDO, 1995, p. 239). Essa consciência envolve uma atitude reflexiva e pró-ativa do próprio indivíduo, cuja ação tendenciosa é sempre pensar nas suas próprias necessidades como as mais

urgentes. Nesse cenário é que surge a literatura, concebida como um bem intelectual necessário para a moralidade e civilidade do indivíduo. A respeito disso, Candido pontua que

eles afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde -, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 1995, p. 239)

A formação do sujeito engloba o acesso a uma série de bens que garantam sua sobrevivência física, tais quais alimentação e moradia, e também sua integridade intelectual, onde entraria a literatura. Se todo ser humano tem direito “à crença, à opinião, ao lazer” (CANDIDO, 1995, p. 241), por que não tem direito à arte e à literatura? Nessa direção, a literatura é definida por Candido como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242)

Assim concebida, a arte literária passa a assumir o *status* de uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e que constitui um entre outros direitos do indivíduo. Dessa forma, ela constitui-se, também, como um elemento indispensável para a humanização dos sujeitos e do conseqüente processo civilizatório das sociedades, necessário para atenuar as barbáries características das sociedades atuais. A ideia de literatura aqui apresentada está de acordo com a concepção de educação trazida pela investigação, relativa a um processo educativo voltado à emancipação das pessoas, defendido por Adorno (1995), necessário para a sua não-alienação e o seu progresso civilizatório.

Entretanto, para atuar nos níveis de civilidade dos indivíduos, a literatura precisa apresentar alguns traços específicos, conferindo-lhe o poder de atuar de maneira profunda no pensamento dos sujeitos de modo a mobilizar suas expectativas e concepções. Ao desequilibrar as bases do leitor, o texto provoca o pensamento e a reflexão a partir de comportamentos e atitudes. Uma literatura assim constituída, promove, segundo Candido

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 de 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)

Em consonância aos imperativos de Candido (1995) a respeito da literatura erudita, Calvino define o clássico como “uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe” (CALVINO, 2006, p. 12); são aqueles livros que nunca terminam o que têm a dizer a seus leitores e que, cuja permanência provoca a contínua alteração de quem os lê. O texto literário constitui-se como um aspecto orgânico da civilização, na medida em que os elementos nele presentes manifestam-se historicamente. Ele proporciona uma espécie de transmissão de tradições e saberes, já que seus escritos se mantêm universais no tempo; tais conhecimentos supõem a formação de padrões de pensamento e comportamento, os quais os sujeitos podem aceitar ou rejeitar, e que traçam a função civilizatória da literatura erudita sobre os sujeitos.

Vista por esse modo, a arte literária coloca-se como um instrumento de valor humanizador e potencializador do desenvolvimento humano, em que uma múltipla troca de conhecimentos e experiências está envolvida, num jogo polissêmico que se preserva no tempo, resiste às mudanças da sociedade e registra essas mutações artisticamente, respeitando o leitor em sua individualidade.

Ao pensar nesse direito posto em prática na escola, o conto vem a ser um produto literário interessante para garantir o desenvolvimento das capacidades intelectuais e humanas dos estudantes. Por ser breve e conter a estrutura clássica da narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo), o conto literário clássico tende a ser um elemento aproximador entre jovens leitores e literatura clássica.

O conto também adota uma composição que engloba unidades de ação, tempo e espaço, elementos que lhe conferem sua estrutura clássica, conforme definida pelos teóricos. Além disso, geralmente conta-se com um limitado número de personagens, cujas ações são descritas nos princípios de economia linguística que, muitas vezes, causam certo impacto ao leitor, por tratarem de seu conteúdo de forma condensada. Embora se apresente dentro da estrutura clássica usualmente atribuída (tempo, espaço, enredo e personagens), o conto está sujeito, assim como qualquer outra modalidade textual, a mudanças devidas ao tempo. Paulino et al. (2001, p. 121), ao tratarem de uma possível concepção de conto, afirmam que “sob o rótulo ‘conto’, cabem diferentes textos, desde uma história linear com princípio, meio e fim, até um amontoado de frases nominais com aparente ausência de sentido”.

A respeito desse gênero literário, ou melhor, de sua composição, Poe (1993) inicia o que se chama de sua ‘teoria do conto’ discorrendo acerca da extensão do conto. O autor afirma que a brevidade na composição do texto é necessária para que o efeito possa ser causado no leitor, reafirmando que “todas as emoções, por uma necessidade psíquica, são breves”. Poe não explicita uma definição do conto, mas caracteriza-o de modo a entender uma possível conceituação, diferenciando-o de outros gêneros literários, tais quais a novela e o romance. Além do buscado essencial efeito (que é traduzido como ‘beleza’ pelo autor, e então evidencia-se também o seu caráter estético), o conto deve ser um texto que conserve, do mesmo modo, certa originalidade e universalidade, para poder ser apreciado por um público vasto e humanizar em diferentes épocas. Moisés pontua o conto como uma modalidade da prosa, mas ratifica que não há gêneros puros e estáticos; o fato de uma obra se encaixar numa classificação não exclui a possibilidade de possuir características de outras formas literárias (MOISÉS, 1997, p. 71).

Assim concebida, a literatura só poderá contribuir para tal se for tomada como uma atividade que oportuniza diferentes experiências estéticas aos estudantes. Tais experiências são dependentes da riqueza do material de leitura que é oferecido, além dos modos com os quais ele é apresentado. Segundo Larrosa, as experiências podem ser ilustradas numa visão humanística da leitura a

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, aprender a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Conceber uma proposta metodológica que acolha o leitor em sua subjetividade, respeitando o caráter artístico e libertário do texto, depende do posicionamento do professor em sala de aula. Ao adotar uma proposta de trabalho baseada nesses princípios, torna-se viável pensar num ensino voltado à formação estética de leitores, capazes de ler o mundo, assumir posições de forma autônoma e apreciar a beleza da literatura. Tais ações certamente resultarão num fazer-ler transformador, contribuindo, principalmente, para a constituição do estudante enquanto sujeito. É na escola que tais práticas precisam ser efetivadas.

1.5. A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Ao tratar das condições atuais do texto de literatura na escola, faz-se necessário conceituar o termo 'escolarização', processo de adaptação e transformação que todos os conhecimentos sofrem na escola. Magda Soares (2001, p. 21-22) afirma que ele pode ser entendido por duas perspectivas: uma de sentido negativo e outra de sentido positivo. De uma forma ou de outra, é impossível não

haver a escolarização dos conhecimentos já que boa parte deles ocorre na escola. A escolarização só é negativa se o professor deslocar os saberes da realidade dos estudantes, desvinculando-os da vida dos estudantes. Restringir o ensino da literatura ao livro didático, por exemplo, demonstra uma visão historicista e fragmentada da leitura – essa é uma das formas de tornar a escolarização da literatura inadequada.

A escolarização negativa da leitura literária, decorrente do uso da literatura a serviço de saberes escolarizados, tais quais trabalhar a gramática da língua ou abordar temas que se direcionem à “moral” das histórias, é uma decorrência, principalmente, da ação mecanicista do professor. Quando privados do direito a ler os clássicos, os estudantes perdem a oportunidade de experienciar e recriar a manifestação humana em diferentes épocas. Isso porque, além de bens materiais de sobrevivência, o indivíduo também necessita de alimento intelectual, que o faça desenvolver sua inteligência e personalidade, a fim de garantir sua integridade psíquica e espiritual.

A fim de compreender melhor as condições atuais da literatura na escola, faz-se necessário traçar um breve percurso histórico de suas práticas, considerar os resultados que exames nacionais de leitura têm diagnosticado no País e analisar, além disso, o que os PCN sugerem em meio a esse contexto.

1.5.1 Contextualização histórica

Ao observar alguns dos eventos que traçam uma possível história da leitura (acesso restrito a obras, privilégios da burguesia, oralização do texto e leitura dirigida) (CAVALLO e CHARTIER, 1999, p. 137-139), percebe-se que as práticas regentes nos ambientes escolares, de modo geral, pouco têm de contemporâneas: continuam a manter uma estrutura, de certa forma ‘rígida’, no tratamento dado a textos e leitores.

A linguagem é uma competência peculiar do homem, e ele tem, ao longo dos séculos, procurado meios de comunicação e de sobrevivência através dessa capacidade. As práticas cotidianas dos sujeitos situam, desde os tempos remotos da civilização, o processo educativo, inicialmente, como um processo oral de constituição de um sujeito sociohistórico, dividido por classes e tarefas, e cujo acesso ao conhecimento formal era restrito e voltado à função que o indivíduo desempenhava em sua comunidade (CAVALLO e CHARTIER, 1999, p. 137-139).

No século XIX, marcado pelo apogeu do sistema capitalista, a sociedade começa a sofrer alterações de ordem econômica, política e cultural. Nesse último plano, a revolução é marcada pelo aparecimento do livro como um dos primeiros objetos a serem manufaturados industrialmente. Sua produção inicial em grande quantidade e de consumo regular traduz-se no funcionamento de uma nova sociedade, que acarreta uma visão consumista da literatura, a expansão dos ideais burgueses e a compreensão desses princípios pela classe operária. No entanto, talvez a consequência mais notável emergente desse cenário seja o fenômeno de popularização da leitura. A esse respeito, Zilberman explica que

alargada a produção em decorrência da industrialização, ela (*a literatura*) se viu perante a necessidade de estimular seu próprio consumo. As obras que aceitaram passivamente essa condição foram rotuladas de literatura de massa e tiveram cassado seu direito a algum tipo de reconhecimento artístico. Este foi concedido antes a textos que, recusando o consumo como meta primeira da criação literária, optaram pela via mais pedregosa da vanguarda e da experimentação. (ZILBERMAN, 1991, p. 37)

Apesar da referida ruptura da literatura, o livro constitui-se como um agente de democratização na medida em que tornou o conhecimento acessível a todos os indivíduos. Porém, essa democratização ocorreu de modos diferentes: parcela considerável da população acessava os livros designados de 'literatura de massa' e outra pequena parte tinha acesso àqueles livros que, embora produzidos e lidos em menor quantidade, mantiveram a qualidade de seus escritos – a intitulada 'literatura clássica'.

Essa divisão causou alguns desconfortos. Ao assumir o estatuto de objeto de consumo na sociedade, a obra literária e o próprio processo cultural entram numa crise que, aliada aos avanços midiáticos e tecnológicos, faz perder o caráter artístico da literatura em detrimento a uma superficialidade passageira nos textos.

De tal modo, a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que dissemina o acesso aos livros, desencadeia uma situação educacional problemática que se estende até a atualidade. O conflito entre o público e o privado, o artístico e o popular⁸, reflete-se na literatura: ela se compromete com uma propagação de obras que atenda às necessidades de seu público, oscilando entre uma estética elaborada e uma literatura menos complexa, circundante mais frequentemente nas grandes massas populares.

O conhecimento de tal contexto histórico contribui para a compreensão das práticas educativo-literárias atuais, sendo a maioria delas resultante de um percurso cronológico de longa data. As formas de colonização e de exploração da terra e do povo, bem como as cisões resultantes da implementação do sistema capitalista, podem ter gerado algumas decorrências que estão sendo atualmente debatidas na academia. Mas afinal, que literatura é essa e quem são os leitores de hoje?

1.5.2 Panorama atual brasileiro

Pensar a situação da leitura no Brasil faz perceber a necessidade de uma política educacional que dissemine a leitura a todos os cidadãos; uma prática eficiente, estruturada com princípios democráticos e que proporcione aos estudantes condições de desenvolvimento da leitura e da escrita através de uma metodologia que não se fundamente na unicidade de respostas, mas na polissemia do livro e na propagação do prazer de ler.

⁸“Popular”, neste caso, refere-se aos livros amplamente difundidos e lidos pela maioria da população, a chamada ‘literatura de massa’, escrita literária desvinculada de princípios estéticos que podem caracterizá-la como uma arte clássica.

A forma com a qual a leitura é concebida na escola brasileira, em linhas gerais, é desprovida de qualquer significado e caráter estético, e tem rendido poucos frutos ao desempenho dos estudantes em avaliações nacionais (listadas a seguir). Nessa perspectiva, urge o conceito de letramento como uma nova acepção aos estudos de leitura e escrita. Para Kleiman (1995, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A instituição escolar é apenas uma das agências fomentadoras de práticas de letramento, mas, certamente, a mais importante. O problema está no fato de ela, muitas vezes, focar sua atenção para apenas uma de suas etapas: o processo de aquisição do código escrito e sua decodificação (alfabetização).

O letramento é anteriormente pensado a partir dos estudos de Street (2003, p. 77), que propõe uma categorização do conceito em dois modelos: o autônomo, em que se inserem as práticas escolares, e o ideológico, em que as práticas de leitura e de escrita são determinadas pela cultura e pela sociedade. O letramento, processo que interfere na formação socio-histórica do sujeito, é necessário para capacitar leitores ao acesso e à manipulação da informação de modo a agir de forma racional, transformando seus espaços de interação.

Os resultados de avaliadores educacionais (Sistema Nacional de Educação Básica - SAEB⁹, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM¹⁰, Retratos da Leitura no Brasil¹¹) revelam, de certa forma, alguns avanços, mas ainda indicam a carência na qualidade da abordagem do texto na escola, cujos limites da leitura residem na decodificação, sem conferir significados ao que leem. Como exemplo, apresentam-se as estatísticas levantadas pelo SAEB¹² (2007), que apontam o declínio do desempenho em língua portuguesa naqueles últimos anos. Esse dado reafirma que,

⁹Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf, acesso em 26-7-10.

¹⁰Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news10_15.htm, acesso em 26-7-10.

¹¹Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>, acesso em 26-7-10.

¹²Médias de proficiência em Língua Portuguesa da 3ª Série do E.M.: 290,0 (1,9) 283,9 (2,1) 266,6 (1,5) 262,3 (1,4) 266,7 (1,3) 257,6 (1,6) -9,1, nos anos de 1995 a 2005, da esquerda para a direita, respectivamente.

ao deixarem a escola, os estudantes ainda carecem do desenvolvimento de algumas habilidades de leitura para atuarem na sociedade.

Não obstante, um paradoxo se apresenta quando se trata de leitura no país. O Brasil é o oitavo produtor de livros no mundo e, ao mesmo tempo, o último colocado em termos de letramento na avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)¹³. Convém destacar que, nem sempre, a quantidade de livros lidos significa qualidade de leitura. Saraiva explica que “a qualidade da leitura (literária) não se destaca na indicação dos livros lidos, visto que predominam livros informativos ou que atendam a uma finalidade pragmática, sem que provoquem uma atitude crítico-reflexiva sobre os significados e sobre os significantes que os veiculam” (SARAIVA, 2005, p. 212).

Levando em consideração esse paralelo, pode-se atribuir ao baixo nível de letramento dos estudantes a falta de leituras complexas, que não promovem a reflexão e o desdobramento da criticidade e da imaginação. A atitude que se espera da escola é a difusão de práticas leitoras que visem à potencialização de leitores que, ao serem apresentados a uma literatura esteticamente constituída, desafiem-se a ler o texto e a produzir significados inerentes às suas expectativas e ao seu ser.

A relevância dos programas governamentais de incentivo à qualificação da leitura e da educação é inegável, já que eles são responsáveis pela propagação da cultura do ler a toda a população. Entretanto, uma cultura literária não constitui somente o fato de as pessoas tornarem-se mais consumidoras de um patrimônio erudito; uma atitude compulsória em relação ao contato com os textos clássicos sugere uma visão cristalizada de leitura, já que ignora a discussão dos textos, tomando seus valores de forma passiva e como ideais imutáveis.

A respeito da leitura literária, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹⁴ contribui de forma direta com a difusão da literatura em escolas públicas

¹³Disponível em: http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll_download.pdf, acesso em 26-7-10.

¹⁴A primeira edição do programa foi instituída em 1997 pelo Governo Federal, e, até hoje, conta com a distribuição de acervos às bibliotecas públicas de todo o país. A instituição do PNBE, cujos eixos de seu funcionamento estão baseados na qualificação de recursos humanos e ampliação do acesso a materiais de leitura, justifica-se, principalmente, pelo baixo nível de letramento resultante de avaliações do PISA e SAEB (BRASIL, 2008, p. 7). O objetivo principal do PNBE é “contribuir para a reflexão de gestores e professores no que diz respeito às práticas de leitura que se desenvolvem na

de todo o país, através da distribuição de acervos às bibliotecas. Tanto professores quanto alunos passam a ter acesso a um material que pode contribuir com os objetivos a que se propõe uma educação literária entendida sob princípios humanitários. Nesse contexto, reitera-se o papel do professor como organizador de práticas de leitura comprometidas com experiência estética. O professor é o intermediário principal das formas de acesso dos estudantes a esses livros.

Em suma, a questão central da leitura no Brasil é a mesma que abrange outras áreas do saber escolar: fazer pensar. Grande parte dos interlocutores na escola (professores e alunos) estão vinculados, por diversos fatores, sempre ao mais fácil e acessível, isto é, ao que exige menos pensamento. Diante disso e com vistas à noção de direito à leitura posta por Antonio Candido (que depende do professor para sua instauração), torna-se necessário avaliar as orientações fornecidas pelos PCN, sendo eles conhecedores da situação educativa do país e proponentes de orientações didáticas que não trivializem as situações de aprendizagem na escola.

1.5.3 Orientações dos PCN

Com o intuito de situar escola e docentes a respeito das direções a serem seguidas no ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.304/96 apresenta um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo intuito é regulamentar as bases de formação da escola e atender as expectativas de formação dos alunos no mundo contemporâneo. Seus princípios fundamentais são o respeito à diversidade e à transdisciplinaridade da linguagem; ou seja, a concepção de que a articulação de significados e seu compartilhamento é uma herança social,

escola, à formação do professor e à situação do espaço físico necessário para a implantação da biblioteca escolar” (BRASIL, 2008, p. 7). Desse modo, percebe-se que a relevância do Programa para o país não se limita apenas à distribuição de livros, mas à promoção de espaços para o desenvolvimento de práticas leitoras e formação qualificada de mediadores. No entanto, até o ano de 2010, o Programa ateu-se apenas à distribuição de livros literários.

arbitrária e permeadora do conhecimento, produto de cultura e comunicação social (BRASIL, 1999, p. 9).

Ao discutir as disciplinas da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCN propõem a linguagem como um elemento produtor de competência social, a serviço do usuário para as mais diversas funções (BRASIL, 1999, p. 5). Considerando sua multiplicidade de usos, o estudo da língua por meio dos gêneros do discurso torna-se uma alternativa viável de possibilidade de ampliação do seu uso para fins comunicativos. A leitura emerge como um processo dialógico entre texto e leitor, favorecendo a amplitude de significações a partir do material lido. O domínio linguístico, assim, reside em saber comunicar-se em diversas situações, que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre diferentes contextos e interlocutores.

Tratando-se do ensino da literatura, a omissão da disciplina como autônoma, passando a ser abordada juntamente ao ensino de língua portuguesa, provoca questionamentos. Excluindo-se a disciplina formalmente, estarão os professores habilitados a abordar de forma adequada o texto literário em sala de aula, sendo ele um elemento formador do ser humano? A esse respeito, Saraiva declara que

o problema conjuntural é particularmente agravado pela organização dos conteúdos, em que, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os textos literários foram equiparados, em importância, a receitas culinárias, a anúncios, revistas, tendo o professor a liberdade de introduzi-los ou não em sua prática docente. (SARAIVA, 2005, p. 213)

A desconsideração com a arte literária é percebida no momento em que a menção aos estudos literários é feita na mesma seção de estudos de língua portuguesa (BRASIL, 1999, p. 16). Apesar da preocupação com a questão do estudo historicista dedicado à literatura na escola, não há uma definição clara do conceito de texto literário, igualando, por exemplo, Machado de Assis e Paulo Coelho. O documento postula que

os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão de texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 1999, p. 16)

Além disso, a imposição de obras que não preenchem os anseios dos alunos não oportuniza a interação entre texto e leitor – é preciso restabelecer uma sintonia entre esses dois agentes da leitura, numa tentativa de atualização de memórias literárias e da concepção de literatura como arte (ZINANI e SANTOS, 2002, p. 46).

Dessa maneira, parecem estar vigentes duas grandes incoerências no que tange à abordagem da literatura no documento: a primeira, expressa pela extinção formal da disciplina de literatura dos currículos escolares, e a segunda, evidenciada pela concepção do ensino da disciplina, privilegiando sua história ao invés de sua arte, e não tendo clareza do conceito de obra clássica, promotoras de experiências enriquecedoras ao indivíduo que contribuem para o refinamento de seu processo civilizatório.

Tal contexto leva a crer que o quadro defasado de leitura dos estudantes, expresso em avaliações, confirma os modos com os quais os professores tratam, de modo geral, a leitura na escola: uma antologia que deve ser “devorada” e conservada pela sociedade. Verifica-se que a instituição escolar cria um modelo próprio para sua abordagem, veiculando basicamente práticas mecânicas e desintegradas de sentido. De fato, o que se espera da escola é uma atitude mais comprometida com o uso do texto literário como experiência, reflexão e expressão através da linguagem da arte.

1.6 A MEDIAÇÃO DO CONTO LITERÁRIO

Numa perspectiva ampla de educação, a atividade de mediar refere-se aos modos com os quais o professor aproxima e provoca os estudantes para a

construção e aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Entende-se que esse procedimento é necessário para que o jovem não se limite a uma experiência superficial com sua aprendizagem, mas possa, a partir de suas expectativas e saberes prévios, aprimorar seu repertório de conhecimentos de forma profunda e aplicá-lo em suas vivências pessoais. Colomer (2007, p. 15; 30) reitera a necessidade do mediador no sentido de contribuir para o desencadeamento de uma leitura progressiva profunda, já que é através de leituras extensivas que os estudantes desenvolvem alguns de seus conhecimentos mais permanentes¹⁵. Essa mediação intencional voltada ao ensino de leituras complexas ocorre primordialmente na escola, e ela necessita, com urgência, ensinar não literatura, mas a *ler* literatura.

A presente investigação procura construir um conceito de mediação que englobe a interferência docente sobre duas esferas: a artística, representada por Hauser (1977) e a cognitiva, vista sob as acepções de Vigotski (2001; 2007). Desse modo, considerar a mediação da literatura a partir do texto como obra de arte e potencializador da cognição pressupõe assumir o caráter estético do ler literário inserido numa abordagem mediada de leitura como o passo inicial para a formação de leitores clássicos.

Nesse sentido, é o mediador quem vai ajudar o leitor a melhorar seus modos de ler, a olhar com atenção os vazios que a literatura oferece. Tais ações são necessárias para que, futuramente, o leitor consiga perceber os aléns do texto de forma autônoma, sem precisar de um “terceiro” que o auxilie e colabore com a riqueza das experiências oferecidas pela obra.

Os estudos de Vigotski (2001; 2007), sobre desenvolvimento cognitivo consideram a noção de desenvolvimento mediado, isto é, instituído pelas relações de conhecimento que são traçadas na escola, em que o professor atua na zona de desenvolvimento potencial do estudante, aproveitando saberes prévios do aprendiz

¹⁵ A “permanência” dos conhecimentos tem relação às formas com as quais eles são trabalhados em sala de aula. Se o processo de aprender envolve diretamente o indivíduo, é desafiador e propicia experiências qualificadas, que fazem o sujeito questionar-se constantemente, o resultado/produto certamente fará algum sentido ao aprendiz, assumindo esse traço de permanência, de profundidade, dizendo respeito ao que pode ser aplicado em sua vida.

como base para a solidificação de novos pensamentos e produção de ideias. Ainda, Vigotski pontua a aprendizagem e o desenvolvimento como processos diferentes, apesar de estarem interrelacionados. Segundo Vigotski, “a aprendizagem capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio”; ou seja, a aprendizagem só é efetiva quando aponta os caminhos para o desenvolvimento, quando o sujeito “aprende a transformar uma capacidade ‘em si’ e uma capacidade ‘para si’” (VEER e VALSINER, 2009, p. 358).

Segundo Vigotski (2001, p. 156-157), o desenvolvimento do sujeito não acontece através de uma sobreposição de funções mentais, mas no progresso de funções elementares até o alcance de funções superiores mais elaboradas, atingidas por problematizações apresentadas pelo meio e outros elementos externos ao indivíduo. Para o psicólogo, o discurso (linguagem) é o elemento mediador do ser humano com o mundo, e é por meio dele que o sujeito potencializa suas formas de pensar e atuar no mundo. Transferindo essa assertiva ao contexto escolar de aprendizagem, cabe ao docente a tarefa de criar estratégias par problematizar situações aos estudantes de modo a desencadear ações reflexivas que introjetem o sujeito a um desenvolvimento superior. A respeito dessa intencionalidade planejada pelo docente, Vigotski esclarece que

onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOTSKI, 2001, p. 171)

Vigotski (2001, p. 396-399) examina a relação pensamento-palavra como um processo que vem se desenvolvendo e se alterando no tempo, já que tanto indivíduos quanto discursos também se modificam conforme o meio, a sociedade e as relações estabelecidas. Para ele, o significado expresso pela palavra é o que se reflete do pensamento e é, assim, algo passível de desenvolvimento e que não deixa de sofrer alterações. Dessa forma, a linguagem é o instrumento que dá acesso ao

mundo e possibilita meios de transformá-lo e, por isso, é concebida como uma ferramenta poderosa na constituição do ser, como uma forma de mediação entre o próprio sujeito e a realidade.

A partir de suas pesquisas, passou-se a entender que a faixa etária dos indivíduos e os seus meios de estimulação no ambiente são fatores que devem ser respeitados no andar do seu desenvolvimento intelectual, que pode ser mais pontualmente acompanhado na escola. Para ele, ao nascer, a mente da criança já está provida de todos os estágios de desenvolvimento ao longo de sua vida, que serão aflorados cada um a seu tempo, conforme seu desenvolvimento biológico e as estimulações provenientes dos seus meios de ambientação; assim, o indivíduo é como um ser potencial, apto a desenvolver capacidades superiores às suas atuais. Para melhor compreensão de seu estudo, Vigotski nomeou esses estágios de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2007, p. 95-105).

A ZDP equivale à distância entre as funções que o indivíduo desempenha de forma independente, referentes ao primeiro estágio de sua evolução intelectual (o real), e as funções que ele aperfeiçoa com auxílio de um mediador, referentes ao segundo coeficiente de desenvolvimento, chamado por Vigotski de potencial (ou proximal).

Pensando nesse segundo estágio, o mediador de leitura precisa conhecer e valorizar o primeiro nível de desenvolvimento do estudante (ZDR), correspondente aos seus conhecimentos prévios e autônomos já aflorados e atuar de forma mais pontual com o texto de modo a desenvolver habilidades no segundo nível (ZDP). Os procedimentos utilizados nessa investigação atuam de forma direta nessa zona de desenvolvimento, uma vez que acolhem o que o estudante sabe e oferecem sempre um material novo que, com auxílio adequado do professor, pode ser gerador de novas aprendizagens. É como se o tratamento ao saber, através do texto de literatura, andasse num movimento espiral, sempre retomando o que é conhecido e desafiando o estudante com o novo, provocativo de uma atitude reflexiva e estimuladora à produção de saberes.

Enquanto Vigotski detém-se à análise da mediação da linguagem sobre a vida humana, Hauser evidencia o papel da mediação na arte, de modo que o receptor consiga atingir um grau considerável de experiência estética. Segundo o estudioso (1977, p. 588), quanto mais avançadas esteticamente são as obras e menos competentes os leitores, maiores devem ser os graus de mediação entre eles e o texto. Por isso, conhecer o repertório de leitura a ser trabalhado e o público leitor são os primeiros passos para organizar projetos de leitura na escola – esses são dois aspectos determinantes da forma com a qual a mediação pode ocorrer.

Segundo essa suposição, a mediação é um componente essencial para a leitura de textos artísticos, já que torna possível o acesso ao seu conteúdo. Essa intervenção, que aproxima e intensifica a criação de sentidos, é necessária para que a literatura cumpra sua função de prover experiências e de oportunizar a reflexão sobre o conteúdo humano. Hauser corrobora que

as obras (que) se tornam acessíveis pela primeira vez, dão ao público um sentido que este pode compreender e eliminam a estranheza inerente em sua novidade, suprimem sua impressão desconcentrante, colocando-as de acordo com o habitual e familiar, e estabelecem entre o antiquado e o que se anuncia esta continuidade sem a qual a arte perderia sua historicidade, continuação e capacidade de ressurreição.¹⁶ (HAUSER, 1977, p. 592)

O sociólogo não apenas trata da relevância da mediação nos processos de contato com o produto artístico, como também retoma a importância da arte na vida das pessoas, ao afirmar que “a arte toma a realidade, a aceita e absorve, a critica, corrige e recusa ao mesmo tempo; se submete a ela, mas também se torna independente dela”¹⁷ (HAUSER, 1977, p. 590). Ao mesmo tempo, atenta para o fato

¹⁶Traduzido por Cinara Fontana Triches do original: “las obras se hacen por primera vez accesibles, les dan un sentido que el público puede comprender, y eliminam la estrañeza inherente em su novedad, suprimen su impresión desconcertante, las ponen de acuerdo con lo habitual y familiar, y establecen entre lo anticuado y lo que se anuncia esa continuidad sin la que el arte perderia su historicidad, continuación y capacidad de resurrección”.

¹⁷Traduzido por Cinara Fontana Triches do original: ““el arte toma la realidad, la acepta y absorbe, la critica, corrige y rechaza al mismo tiempo; se comete a ella, pero también se independiza de ella”.

de que, apesar de o receptor passar a ser o produtor no momento em que vive a obra, as experiências sempre são resultado de um processo conjunto de mediação, que envolve receptor, mediador e texto.

Sob esses pressupostos, a mediação de leitura tem o objetivo de respeitar e utilizar os interesses primários dos estudantes como atrativos para o desenvolvimento do apreço pela literatura clássica. À primeira vista, os jovens, ou ao menos considerável parcela deles, são incapazes de experienciar o texto literário com profundidade, e por isso precisam da intervenção do professor para que, no futuro, possam realizar suas atividades de leitura de forma independente. Ramos e Volmer (2008, p. 185) frisam a necessidade de uma instrumentalização para a leitura literária, ao afirmarem que “formar leitores de literatura passa pelo processo de instrumentalizá-los para ler. Ler o quê? Literatura. Para que o estudante seja autônomo na leitura da literatura, a escola deve assumir a tarefa de ajudá-lo a entender o funcionamento do texto”.

Essa instrumentalização para a leitura literária, como mencionada pelas pesquisadoras, constitui uma forma de operação intencional do professor-mediador, que visa a propiciar modos mais exigentes de experimentação do texto. Todavia, é importante estar atento ao respeito devido à polissemia do texto literário. Ele, por essência, provoca uma atitude reflexiva por parte do indivíduo que lê, e o professor, enquanto mediador de leituras, precisa conduzir o estudante à experimentação do texto, mas deixá-lo livre para a atribuição de significados ao que lê.

A mediação de leitura surge como uma necessidade para a formação dos sujeitos a partir dos entrelaçamentos que fazem com os textos que leem. Tal ação docente também precisa considerar a individualidade do estudante, já que a literatura, além de prover experiências profundas, atua diretamente no aperfeiçoamento das funções intelectuais dos sujeitos. Sobre a ajuda ‘minimizada’ do professor, traduzida na liberdade do ler, em que o protagonista da produção é o estudante, Colomer e Camps (2002, p. 77), afirmam que “o professor não deve ser o intérprete por excelência, mas precisa reduzir seu papel, oferecendo aos alunos a ajuda necessária para que eles possam (no original, “pudessem”) chegar à interpretação adequada do texto”. Essa ‘ajuda’, tal qual mencionada pelas

pesquisadoras, é o que se procurou explorar nessa pesquisa como o conceito de mediação de leitura.

Então, os roteiros de leitura, correspondentes à fase de pesquisa e coleta de dados, elaborados a partir da hermenêutica de Gadamer (2005) e adaptado às metodologias de Saraiva e Mügge (2006) e Bordini e Aguiar (1993) constituem, de fato, as estratégias de mediação dos contos literários.

O fomentar de uma competência leitora sob esses pressupostos sugere a aprendizagem e a aplicação de estratégias específicas por parte do mediador à leitura dos textos literários. Por estratégias, entendem-se procedimentos personalizados que respeitem as características do gênero textual em questão (nesse caso, o conto literário), e que conduzam o público-alvo (nesse caso, os leitores) a atingirem níveis qualificados de reflexão pela leitura. A formação de um leitor competente é possível através da aplicação dessas estratégias, para assim contribuírem para o desenvolvimento da autonomia no ler e para a efetivação dos processos cognitivos empregados para tal atividade.

O conceito de 'estratégia' é desenvolvido pelas reflexões de Solé, que traça o entendimento do termo a partir de um exemplo prático: supõe-se uma série de atividades diárias de determinada pessoa (acordar, preparar o café, levar o filho na escola, trabalhar, ir ao supermercado, etc), aliadas a alguns imprevistos de rotina que possam acontecer; no final do dia, pressupõe-se que esse indivíduo pretenda ter realizado tudo o que planejou. Mesmo suas atividades mais mecanizadas, aquelas que são feitas todos os dias, geralmente nos mesmos horários, demandam algum tipo de ordenação, de modo que, ao final do dia, o sujeito consiga ter cumprido seus objetivos. Nesse caso, as pessoas usam um tipo de habilidade estratégica que, embora não siga os mesmos padrões a todas as pessoas, possibilita uma organização sistemática do que precisa ser resolvido em função de alguns critérios que são estabelecidos, dentro de certas condições, impostas pelo contexto (SOLÉ, 1998, p. 68-69).

Assim, uma estratégia demanda procedimentos reguladores das atividades das pessoas, "à medida que permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta" ao qual alguém se dispôs (SOLÉ, 1998,

p. 69). Ainda conforme a autora, as estratégias constituem “suspeitas inteligentes”, e talvez arriscadas, sobre o caminho que pode ser seguido. A potencialidade de uma estratégia reside em sua flexibilidade de adequação em diferentes âmbitos.

Levando-se em consideração a esfera da leitura literária, as estratégias de compreensão leitora atuam num nível mais elevado (se comparado às estratégias aplicadas pelas pessoas em suas rotinas), pois pressupõem procedimentos de caráter mais complexo, já que o objeto de estudo é altamente polissêmico (texto de literatura) e o sujeito é um ser potencialmente criativo e capaz de produzir significados diversos ao material de leitura. Portanto, estratégias de leitura são os procedimentos de ensino de leitura, que precisam, por algum meio, mediar os sujeitos na compreensão/interpretação dos textos, de modo que eles possam utilizar seus conhecimentos prévios e aliá-los ao que o texto apresenta, criando significados autênticos que alterem seu horizonte de saberes. Entende-se que essas estratégias podem ser ensinadas e aprendidas, considerando-se as peculiaridades do gênero ao qual está sendo levado em conta (conto literário). Solé pontua que

se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998, p. 70)

A aplicação de estratégias de leitura literária tem a finalidade óbvia de possibilitar não apenas a compreensão/interpretação de um texto, mas atuar de modo mais profundo nos conhecimentos e concepções do sujeito, promovendo o desenvolvimento da reflexão, da abertura de novos horizontes e do aprimoramento de suas competências de leitura. Dessa forma, o conceito de competência leitora

constrói-se a partir dos modos com os quais os estudantes são capazes de manusear e compreender/interpretar materiais de leitura, considerando sua capacidade de revisão de hipóteses, aplicação de conhecimentos e produção polissêmica dos sentidos, que envolve suas experiências anteriores postas em confronto com as novas experiências que a leitura proporciona.

Essas estratégias, por sua vez, são ferramentas necessárias para o desenvolvimento de competências de leitura nos estudantes. Ser um leitor literário competente envolve algumas habilidades: não somente as que se restringem à decodificação e compreensão de um texto, mas também àquelas relativas à hipotetização, confrontação de expectativas, criação de significações variadas e ampliação de horizontes. Os estudos de Solé (1998) analisam a noção de estratégia voltada ao desenvolvimento de tais competências, entendidas como uma pré-disposição humana, mas que pode (e precisa) ser aperfeiçoada. E esse processo de refinamento vai conferindo aos leitores, gradualmente, um repertório de habilidades sociais e cognitivas, propulsor principal de seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Nessa direção, ler de forma constante e adequadamente instruída vai gradativamente fornecendo ao leitor mais conhecimento e mais subsídios para a aquisição de hábitos de leitura. A constituição do leitor competente não é algo mensurável, mas de caráter processual e, em geral, de longo prazo, num contexto em que as intervenções do professor são fundamentais para sua concretização. Nessa perspectiva, o fim da leitura é nada mais do que proporcionar que o indivíduo continue lendo por si próprio, num processo de aprendizagem interminável.

Pela leitura de contos, a escola pode vir a ser uma instância que dá espaço às trocas interpessoais, fundamentais para o processo de constituição dos seres humanos. Ao trabalhar no nível ficcional, o conto mexe com o imaginário de seus destinatários de forma intensa, apesar de sua brevidade. Ele pode trabalhar bem com a impaciência e a espera de resultados relativamente rápidos, característicos de uma juventude que é fruto da 'geração computador', na sua maioria.

Pensando no conto clássico como elo entre leitura e leitores, o professor desempenha uma função essencial para que esses laços se firmem. A seleção de materiais, os meios de sistematização da leitura e os modos de incitar o leitor com o

texto exigem do profissional preparação e embasamento teórico, além de que ele próprio seja um leitor experiente, para poder propiciar, através da arte, um momento mágico de experiência pela leitura. Ramos discorre sobre a importância da mediação nos processos de leitura, afirmando que

o docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo. (RAMOS, 2006, p. 5)

A escola precisa mediar esses processos de formação e dar opções – assim, poderá formar um leitor que dará continuidade às suas leituras fora da escola. Vê-se assim o peso da responsabilidade cultural que a escola carrega consigo, sendo ela uma instância de difusão de culturas, conhecimentos e experiências. Furtado, ao discorrer sobre a abordagem da leitura clássica na escola, declara que é “pobre do ensino que só capacitar o aluno a ler textos contemporâneos: ele jamais poderia ser um pesquisador em sua área de atuação. Mais grave do que isso, não poderá considerar que domina seu próprio idioma”. (FURTADO, 2004, p. 105)

Os grandes temas de literatura fazem pensar, e não apenas rir ou chorar; e quando se fala da possibilidade de experienciar a vida pelo texto literário, não se tratam somente de experiências agradáveis, mas de difíceis também, tais quais acontecem na realidade. Ao perceber a riqueza do texto artístico e os meios de apropriar-se da leitura e aprender com ela, o estudante caminha em direção à formação de hábitos de leitura que lhe trarão benefícios intelectuais, estéticos e humanos.

Mediar literatura clássica compromete o professor no sentido de que ele necessita conhecer com profundidade o texto-alvo além do próprio público-leitor com quem está trabalhando, de modo a sistematizar projetos de leitura que acolham os estudantes, respeitem seus interesses e suas produções, mas que possam, também, ampliar seu campo de percepção diante da literatura. Dessa forma, as

habilidades de pensar/conjecturar estarão sendo postas em jogo, visando a refinar as maneiras de ler do indivíduo. Utilizar estratégias adequadas à exploração do conto clássico, possibilitando a produção polissêmica de significados que ele oferece, parece ser o caminho para o aprimoramento das habilidades de leitura literária dos estudantes e o consequente desenvolvimento de sua competência de ler.

1.7 A LEITURA LITERÁRIA PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Jauss¹⁸ (1994, p. 29), ao apresentar um novo modo de abordagem para o estudo da literatura, elege o leitor como foco da recepção do texto, trazendo à tona o conceito de 'horizonte de expectativas'. Tal ideia está enraizada nos estudos hermenêuticos de Gadamer, que define 'horizonte', no contexto da obra literária, como o concatenamento de conhecimentos prévios e conhecimentos ofertados no texto, ele expressando uma "visão superior mais ampla". Segundo Gadamer, "ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo" (2005, p. 403). Ademais, em outro trecho de sua obra, o filósofo faz referência à função que o horizonte pode desempenhar na vida do sujeito, traduzindo-o como

o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto; (...) o homem que não tem horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que supervaloriza o que lhe está mais próximo. (GADAMER, 2005, p. 399-400)

¹⁸ Hans Robert Jauss, filósofo alemão nascido no início da década de 20, foi um dos maiores expoentes da corrente teórico-literária chamada "Estética da Recepção". Ao perceber a possível decadência da história da literatura no século XX, ele faz um exame historiográfico e constata alguns dos motivos desse acontecimento. A partir dessa constatação, formula sua tese: a história da literatura precisa considerar a recepção, pois sem refletir como as obras foram "recebidas" (lidas) pelos leitores, não é possível saber as razões de sua permanências nas sociedades e nem o valor que tiveram. Jauss, dessa maneira, foi o responsável por elevar o leitor à categoria de principal agente da leitura, relegando ao livro, em si, um papel secundário. (JAUSS, 1994)

Nesse sentido, ter horizontes é ver além do que está perto do indivíduo, não estar limitado ao mais próximo e acessível. Daí surge a relevância de uma literatura 'distante' (no caso dessa pesquisa, a literatura clássica), que provoque o leitor, questione-o e promova uma reflexão e possível alteração de posicionamento/postura diante das mais variadas circunstâncias.

Conforme Gadamer, a ampliação do horizonte do leitor é o ponto central da leitura de um texto: desestabilizar seu pensamento inicial, tido muitas vezes como uma verdade permanente, e proporcionar, através da leitura de ficção, novas perspectivas dos fatos, colocando em confronto antigas e novas percepções de objetos, indivíduos e situações. Gadamer considera a escrita literária uma escrita estética, diferente da linguagem comum e cuja arte está sempre vinculada a um receptor. Todos esses juízos, sustentados nas metodologias sistematizadas por Bordini e Aguiar (1993) e Saraiva e Mügge (2006), são oriundos da teoria de Gadamer, ao propor que

o conceito da literatura não deixa de estar vinculado ao seu receptor. A existência da literatura não é a sobrevivência morta de um ser alienado, que se desse simultaneamente à realidade vivencial de uma época posterior. A literatura é, antes, uma função da preservação e da transmissão espiritual e traz, por isso, a cada situação presente, a história que nele se oculta. Desde a formação dos cânones da literatura antiga, que devemos aos filólogos alexandrinos, toda a sequência da transcrição e preservação dos "clássicos" constitui uma tradução cultural viva, que não se limita a resguardar o que existe, mas também a reconhecê-lo como exemplar e transmiti-lo como modelo. Em toda a mudança de gosto, forma-se essa grandeza operante que chamamos "literatura clássica", como modelo permanente para todo o posterior, até os tempos da disputa ambígua dos "anciens et modernes", e mesmo para além deles. (GADAMER, 2005, p. 227)

Ao retomar a função da literatura e as ideias que constituem seu entorno, evidencia-se que a concretização da obra literária como arte depende da legitimação do leitor, foco do processo de significação do texto. Tal importância é atribuída a ele graças às discussões de um grupo de estudiosos alemães, no final da década de 60, provenientes da Universidade de Constança que, ao formarem um grupo de crítica literária, posicionaram-se contrários ao que regiam os estruturalistas, que relegavam

o papel ativo do leitor no momento de interpretação da obra. A Estética da Recepção eleva o leitor e seu horizonte, atribuindo-lhe um estatuto estético e epistemológico, colocando-lhe à frente do autor e também da própria obra literária. A escola alemã é também responsável pela difusão da arte literária como um fenômeno estético atrelado e essencialmente necessário à vida dos sujeitos. A esse respeito, Gadamer atesta que

na medida em que a vivência estética representa exemplarmente o conteúdo do conceito da vivência, é compreensível que o conceito desta seja determinante para a fundamentação do ponto de vista da arte. A obra de arte é compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra igualmente toda a vivência. É por isso que ela mesma é caracterizada como objeto da vivência estética. Para a estética, isso tem como consequência que a chamada arte vivencial aparece como verdadeira arte. (GADAMER, 2005, p. 117)

Graças aos pressupostos filosóficos provenientes desse movimento a favor da recepção artística do texto como foco do processo hermenêutico, atribui-se à obra literária o estatuto de arte e de conhecimento que, a partir das representações que faz da realidade, abre-se como um jogo de experiências necessárias para o ser humano no seu processo de constituição como sujeito. Com base nisso, a literatura pode manter seu caráter estético e cumprir sua função na escola, que é humanizar os estudantes a partir da experimentação do texto e da ampliação de seu horizonte de expectativas, tal qual propõem as abordagens do Método Receptivo e dos Roteiros de Leitura. Nota-se que é de extrema relevância verificar quais são os pressupostos de base para o entendimento dos conceitos de compreender e interpretar, oriundos das teorias de Jauss e Gadamer, já que eles subsidiam as práticas didáticas de leitura de contos literários organizadas na investigação.

1.7.1 Compreender e interpretar

O que é compreender? E o que é interpretar? Que processos cognitivos estão envolvidos nessas habilidades? São elas distintas ou fazem parte de um mesmo processo subjetivo de entendimento? As práticas leitoras na escola denunciam, de uma ou outra forma, as concepções teóricas que subsidiam o planejamento didático com os textos na sala de aula. Cabe, portanto, examinar os conceitos de compreender e interpretar, buscando direcioná-los à esfera da escolarização da leitura, de modo a analisar suas decorrências e propor meios de aplicação que não minimizem o potencial polissêmico do texto literário.

As raízes latinas dos termos “compreender” e “interpretar” talvez contribuam para a tentativa de distinção entre eles a ser feita aqui. Segundo o Dicionário etimológico da língua portuguesa (CUNHA, 2007, p. 201; 442), 'compreender' significa, “conter em si, constar de, abranger, perceber, entender”. Para o termo 'interpretar', tem-se: “traduzir, ajuizar da intenção, do sentido, exprimir o pensamento.

Uma leitura atenta desses verbetes pode indicar que, na essência, eles significam processos semelhantes, desvirtuando a concepção tradicional do compreender como reter informações explícitas de um texto e do interpretar como demonstrar o entendimento de informações implícitas de um dado objeto. Caso fosse considerada, essa distinção já apresentaria alguns equívocos, conforme indica o dicionário, que apresenta o conceito de compreender como “conter em si, constar de, abranger, perceber, entender”. O ‘conter em si’, o ‘perceber’ já não implicam numa construção subjetiva, implícita, interpretativa? Observa-se o 'interpretar': “traduzir, exprimir o pensamento”. Será que quando se traduz, se exprime o pensamento sobre algo, não se compreende, só se interpreta? E quando se forma uma concepção de determinado objeto, ele é compreendido, e não interpretado?

De modo geral, essas questões não têm sido foco de discussão na escola. Parece que ainda é vigente nesse ambiente uma distinção equivocada entre as habilidades de compreensão e interpretação, sendo a primeira relativa à

decodificação de informações explícitas em um dado texto, e a segunda, referente ao entendimento de informações implícitas num texto, adquirindo, assim, um caráter mais amplo de aceitação, já que os implícitos textuais acatam melhor a subjetividade e a polissemia por parte do leitor.

O quadro teórico que suporta essa investigação não tem como primeira preocupação a diferenciação entre esses dois termos, mas certamente busca refletir sobre seus conceitos, com vistas a desencadear uma discussão que atinja a organização docente das práticas leitoras na escola, que muito interferem no desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes.

Considerando a leitura como um código interativo de interpretação da realidade, Colomer e Camps (2002, p. 37) declaram que a compreensão é sempre um processo de desenvolvimento contínuo, e que para compreender um texto, “o leitor possa explicar o significado *com suas próprias formulações*¹⁹” a partir das informações explícitas e implícitas que o texto pode fornecer. Portanto, e em consonância com os verbetes de Cunha (2007), a acepção comumente difundida na comunidade escolar difere da acepção presente de que, ao tratar tanto de dados explícitos quanto implícitos, os termos ‘compreender’ e ‘interpretar’ *não* são divergentes, mas conjugados, em que o primeiro está subentendido no segundo e vice-versa.

Ainda em relação aos processos de compreensão, Gadamer preocupa-se com o que é comum a toda maneira de compreender, ou seja, o que efetivamente recai sobre a possibilidade de compreensão. No juízo gadameriano, a interpretação deixa de ser um processo distinto da compreensão, e supera a velha tradição da hermenêutica que fazia a distinção entre compreensão, interpretação e aplicação²⁰.

O autor sustenta que

¹⁹Grifo meu.

²⁰ A aplicação é um fenômeno que ocorre juntamente à compreensão/interpretação, e refere-se ao âmbito da vida prática, na forma de lidar com todas as coisas. Nesse caso, a aplicação está vinculada aos conhecimentos imanentes, mas algumas vezes inconscientes, que na literatura clássica são aplicáveis à vida dos leitores – o que é lido, aprendido e de que forma se transforma em experiência na vida do sujeito. A etapa de aplicação na metodologia utilizada na pesquisa corresponde à ampliação da experiência literária do leitor, “relacionando-a às manifestações do presente e do passado e integrando-a a outros campos de expressão artística ou de conhecimento” (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p. 50).

no redespertar do sentido do texto já se encontram sempre implicados os pensamentos próprios do intérprete. Nesse sentido o próprio horizonte do intérprete é determinante, mas também ele não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo, e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto. (GADAMER, 2005, p. 503)

Outrossim, ao reexaminar os dois conceitos em jogo, o filósofo sustenta que “a interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão; antes, compreender é sempre interpretar e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 2005, p. 406).

Sob a luz desse entendimento, convém ressaltar que as metodologias eleitas para a aplicação de estratégias específicas para a leitura de contos (empíria da pesquisa), conforme preparadas para as oficinas de leitura, abarcam a compreensão e a interpretação como um fenômeno único, tal qual apresentado, apesar de Saraiva e Mügge (2006), autoras de uma proposta didática da literatura baseada em roteiros de leitura, organizarem suas sistemáticas em etapas/fases de aplicação. Além do exposto, ambas as metodologias (explicitadas nas seções subsequentes) têm suas raízes nos pensadores da Estética da Recepção, movimento que teve como precursores e Hans-Robert Jauss e Hans-Georg Gadamer. Sendo assim, deste ponto em diante, os processos de compreender/interpretar serão tratados como complementares, e não singulares, constituindo ferramenta teórica importante para os modos de tratamento dados aos contos literários trabalhados nas oficinas, conforme estratégias especificadas pelo Método Receptional.

1.7.2 Método Receptional

Há décadas pesquisadores vêm diagnosticando causas e conjeturando alternativas a respeito das problemáticas que cercam a leitura. Interessa, aqui, mencionar uma pesquisa local, iniciada em 1983, por um grupo de estudiosos da

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que mais tardiamente foi transformada em livro, como forma de registrar o que foi feito e apresentar as propostas que se mostraram eficazes no tratamento dado à leitura literária na escola.

A obra de Bordini e Aguiar (1993) diagnosticou na época o crescente desinteresse dos estudantes pela leitura e a considerável despreparação dos professores no tratamento de sua abordagem. A partir disso, foram pensadas algumas alternativas que se mostraram eficientes numa segunda etapa de aplicação empírica, e que foram também divulgadas em algumas comunidades acadêmicas brasileiras que puderam dar continuidade a esses estudos²¹. Tais alternativas apontaram para um maior interesse do público com a leitura, o que pode ser um fator inicial para um processo de alteração do cenário que caracteriza a escola brasileira.

Uma dessas alternativas é o Método Recepcional, cuja preocupação central é com o leitor no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária. Procedente da Estética da Recepção, tal metodologia considera a obra como “um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 83), e o leitor é compreendido como o sujeito que concretiza a obra e lhe significa, através da fusão de seu horizonte com o do texto. Nesse sentido, a obra é esteticamente qualificada quando produz alteração ou expansão das expectativas do leitor, opondo-se às suas convenções anteriores.

A recepção da obra acontece no momento em que é fomentado um diálogo entre texto e leitor. Entretanto, se tal diálogo é oferecido, mas o horizonte de

²¹A Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi uma das Instituições que partilharam dos resultados da pesquisa, através da divulgação em cursos de extensão, palestras e consultorias (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 6). Atualmente, a universidade continua empenhada em investigações sobre leitura literária, coordenadas pela professora Dr^a Flávia Brocchetto Ramos, e algumas das pesquisas mais recentes são “Formação do leitor: o processo de mediação docente” (2006-2008), “Educação, Linguagem e Práticas Leitoras” (2009-1011) e “O PNBE/2008 em Caxias do Sul: recepção e usos para o letramento literário” (2009). A leitura também é foco de estudo na Universidade, assumindo outros viéses, sob projetos coordenados por Neires Maria Soldatelli Paviani: “Relação entre profissional eficiente e leitura” (2009-atual), “Leitura e produção de gêneros discursivos em sala de aula: subsídios ao professor” (2009-atual), “Estudo comparativo do desempenho em leitura de alunos iniciantes e concluintes de cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul” (2007-2009).

expectativas do leitor continua inalterado, quadro típico das obras pertencentes à literatura de massa, o livro pouco contribui para o processo de ampliação de horizontes e de humanização. A literatura clássica, ao contrário, desafia a compreensão do leitor por se afastar do que é por ele esperado, repelindo-o e exigindo-lhe um esforço de interação “conflitivo” entre seu sistema de referências e os da obra literária (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 84).

Assim, o enfrentamento do leitor diante da obra “difícil” oportuniza o constante questionamento de seus valores e experiências com o mundo. Quanto maior for o número de leituras exigentes que ele fizer, maior a propensão de modificação de seu horizonte de expectativas. A aplicação de tal metodologia terá sucesso uma vez que seus objetivos forem alcançados, sendo o aluno capaz de “(1) efetuar leituras compreensivas e críticas; (2) ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; (3) questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; e (4) transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social”. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86)

Para o planejamento de atividades de literatura a partir desse método, as autoras (1993, p. 88-90) propõem a sistematização em cinco etapas, cujo objetivo final precisa resultar numa postura mais consciente do leitor em relação à literatura e à vida, e no aprimoramento de sua experiência estética e ideológica.

A primeira etapa é a *determinação do horizonte de expectativas*. É o momento de diagnosticar os valores, preferências e concepções dos estudantes a respeito da leitura. Isso pode ser feito através de conversas, entrevistas, discussões orientadas, etc.

Diagnosticados os interesses do público, passa-se ao *atendimento do horizonte de expectativas*, quando o professor oferece aos estudantes textos que atendam ao que foi percebido na etapa anterior, sendo-lhes familiar tanto o texto quanto sua forma de abordagem.

O terceiro momento de aplicação do Método Recepional, chamado *ruptura do horizonte de expectativas*, caracteriza-se pela introdução de textos e atividades que abalem suas pré-concepções de mundo, suas certezas. Entretanto, é necessário que o texto proposto nessa fase se assemelhe ao da fase anterior seja

em termos de temática, estrutura ou linguagem, mas que apresente maior exigência aos leitores, dando continuidade ao processo, para, posteriormente, oferecer condições de confronto/comparação aos estudantes.

Após a ruptura, ocorre o *questionamento do horizonte de expectativas*, que consiste numa comparação das duas etapas anteriores, conferindo ao leitor o poder de analisar ambos os textos trabalhos e verificar qual deles lhe exigiu mais capacidade de reflexão e, por consequência, maior descoberta de sentidos e maior grau de satisfação. É importante o estudante estar consciente de suas descobertas e debater, seja com ele mesmo, com o professor ou com os colegas, sobre seu próprio comportamento diante das leituras.

Finalmente, e resultante da reflexão anterior, há a *ampliação do horizonte de expectativas*, em que o leitor toma consciência das alterações a respeito de sua visão de mundo a partir das experiências que teve com a literatura. Isso pode acontecer individual ou coletivamente. O papel do professor nesse momento é provocar os estudantes e criar condições de avaliação do que foi alcançado e o que ainda precisa ser feito.

As cinco etapas desse método trabalham em movimento circular, de modo a acolher o que os estudantes trazem (suas expectativas) e apresentar-lhes materiais novos, capazes de mobilizar seus pensamentos e oferecer-lhes condições de crescimento intelectual e desenvolvimento de atitudes científicas a partir dos questionamentos contantes que a obra literária provocar. É o mediador o sujeito responsável por oferecer práticas potencializadoras dessas habilidades.

Para as oficinas literárias, esse método não foi reproduzido tal qual apresentado, e sim adaptado às necessidades da pesquisa e dos sujeitos, correspondendo, basicamente, à estrutura-macro da investigação. A sistematização a ser apresentada também contribuiu para a proposta de criação de um método alternativo ao ensino do texto literário, tendo em vista as acepções teórico-filósóficas sustentadas até então.

1.7.3 Roteiros de leitura

Num contexto de leitura em que a escola se preocupa com o conhecimento da literatura a partir de um estudo histórico e não do deciframento das obras, a fim de entender as diferentes representações da realidade em tempos diversos, Saraiva e Mügge (2006) sugerem uma proposta de organização da leitura na escola, também abarcada por concepções advindas da Estética da Recepção. Conforme as autoras, “formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a consciência saudável consigo mesmo e com os outros, e a experiência lúdica com o imaginário” (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p. 12).

A obra *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* é resultado de um projeto organizado na cidade de Dois Irmãos (interior gaúcho) no ano de 2004. Ao considerar o contexto de apresentação da leitura nas escolas, os pesquisadores (e outros colaboradores, cujos nomes são mencionados na obra) sistematizaram atividades que destaquem o papel central do leitor na produção de sentidos a partir do texto, tendo em vista as premissas de que (1) não se aprende o que não se gosta; (2) para que a aprendizagem se concretize, é preciso que o estudante expresse de modo pessoal, o que aprendeu; e (3) o aprendizado não depende apenas da inteligência, mas também da estimulação do imaginário.

A literatura concretiza sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações criadas pela imaginação, além de promover o exercício de liberdade ao deixar lacunas abertas à pluralidade de sentidos, cabendo ao leitor a tarefa de concretizar a existência do texto a partir desses vazios. Segundo Saraiva e Mügge, “o texto literário serve para iluminar a vida dos leitores, funciona como uma espécie de espelho do leitor. Assim, ele pode viver ou (re) viver a vida através da obra, numa experiência de autorrevelação que o auxilia a ordenar seu caos interior” (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p. 38).

Levando as habilidades de compreender/interpretar e aplicar em consideração, os roteiros de leitura propostos estão organizados em três momentos,

sequencialmente: (1) atividade introdutória de recepção ao texto, (2) leitura compreensiva e interpretativa do texto e (3) transferência e aplicação da leitura.

A primeira etapa, *Atividade introdutória de recepção ao texto*, é o momento de provocar os estudantes à leitura do texto e convidá-los a comunicar seus conhecimentos atuais e visões a respeito da temática que o texto suscita, com o objetivo de proporcionar a reflexão e a problematização de situações, assim como o levantamento de hipóteses a respeito dos assuntos que a leitura veicula, além do título. Essas ponderações iniciais são importantes nas etapas posteriores, já que o sujeito pode confrontar seus pensamentos com o que a leitura oferece.

A segunda etapa, *Leitura compreensiva e interpretativa do texto*, é a realização da leitura-alvo e efetivação da criação de sentidos do leitor a partir do texto. Já que a compreensão/interpretação é resultado de experiências de leitura do sujeito, sobrepostas umas às outras, esse momento do roteiro de leitura procura responder à pergunta: “qual é o sentido do texto?”. Há diversas formas de condução da leitura e uma multiplicidade de atividades podem ser planejadas para verificar as formas com as quais os leitores entendem e produzem sentidos. O importante, entretanto, é que o professor atue adequadamente como mediador nesses processos, questionando e incitando o pensamento dos estudantes, mas deixando-os livres para significarem o texto a partir de suas experiências e expectativas. Nessa fase, a polissemia inerente ao texto literário fica mais evidente.

A terceira etapa, *Transferência e aplicação da leitura*, estabelece um diálogo entre texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o da época de sua produção. Nesse momento, os estudantes são desafiados a produzir discursos baseados na leitura que fizeram e socializarem suas produções. Isso pode ser concretizado com atividades de produção textual de diferentes gêneros de texto, que evidenciem os processos de significação, aplicados pelo leitor, e deixem explícitos os conhecimentos que a leitura envolveu e a alteração no seu horizonte de expectativas, fazendo-o repensar suas proposições iniciais.

Esses roteiros, tal qual explanados, encaixam-se numa organização de atividades pré, durante e pós-leitura, valorizando o que o leitor pensa antes e depois de ler o texto, provocando uma alteração nas suas formas de conceber diferentes

aspectos da realidade, traduzidos na obra literária. Entretanto, é adequado mencionar que nenhum texto pode ser submetido a uma modelo/esquema de leitura inflexível. Considerar a diversidade de leitura dos textos é valorizar seus atributos estéticos – e é essa ideia que precisa ser difundida e aplicada na escola.

Este capítulo procurou apresentar os pressupostos teóricos de base a um projeto que se destina a criar estratégias para formar leitores literários. Os capítulos seguintes recaem sobre a aplicação prática da fundamentação teórica aqui exposta, caracterizando os sujeitos e a pesquisa executada com vistas à formação de hábitos e competências em literatura. O objetivo é verificar se os pressupostos metodológicos de abordagem do texto literário apresentados nessa seção contribuem para que a competência de leitura dos estudantes seja aprimorada, oferecendo-lhes espaços para atribuição de sentidos plurais ao texto literário.

2 OFICINA DE LEITURA: EXPERIENCIANDO O TEXTO

2.1 OS JOVENS E SUAS PRÉ-CONCEPÇÕES DE LEITURA

A adolescência, em sentido amplo, é um período da vida marcado por diversas mudanças físicas e psicológicas, que se destacam em função da rapidez e da intensidade com que acontecem. Típicas da maturidade, as mudanças fisiológicas fazem o jovem questionar-se a respeito de sua própria identidade; além disso, ele percebe que seus interesses também mudam, e vive um processo de (trans)formação de personalidade em busca de sua autocompreensão e compreensão dos outros, necessidades básicas para o bem viver na sociedade e para seu crescimento enquanto sujeito.

Benjamin (1993, p. 118-119), ao discorrer sobre algumas relações dos estudantes com os saberes, aponta a contestação como um traço marcante dessa fase da vida, cujas relações são agravadas à medida que o jovem concebe a ciência como algo dissociado da vida. Levando isso em consideração, a escola precisa encontrar meios de possibilitar ao jovem o estabelecimento de relações entre os saberes e sua própria vida, de modo que contribua com seu progresso cognitivo e humanitário.

Aliado a esses fatores, o adolescente precisa, ao mesmo tempo, tomar algumas decisões. O Ensino Médio constitui três anos escolares breves e intensos em sua formação: de modo geral, na procura de quem ele é, define e redefine seu círculo social, muitas vezes imposto por gostos e preferências particulares; é a época também de sua inserção no círculo das diversões com amigos e das paixões juvenis. Ainda, ao final do terceiro ano, o estudante geralmente precisa definir sua profissão, que pode orientar o projeto de toda sua vida, através da escolha do curso universitário no qual deseja ingressar pelo vestibular.

Ao mesmo tempo, essa fase da vida do jovem não é marcada apenas por turbulências. Muitas vezes, durante a puberdade, o adolescente vê seu potencial

cognitivo florescer e apresenta seu intelecto propenso a desenvolver habilidades. Segundo Vigotski (2009, p. 286), o desenvolvimento de conceitos (que parte do espontâneos, conhecidos pela criança e avança aos científicos, trabalhados na escola), por exemplo, inicia ainda na infância, mas as funções intelectuais que formam a base do processo de formação desses conceitos amadurecem e se desenvolvem somente em idades posteriores. Nesse cenário, o professor precisa não apenas compreender as mutações e sensações pelas quais os jovens passam, mas pensar formas de usar o ensino em benefício da formação desse jovem.

Sabe-se que, num âmbito geral, o estudante não gosta de ler. Tal afirmação baseia-se na observação da realidade escolar e também em resultados de exames oficiais (já apontados anteriormente). A leitura, sob o olhar do jovem, resume-se a habilidades de compreender o que está no papel como forma de demonstrar, mecanicamente, a posse de um saber de informação (geralmente para ter resultados satisfatórios numa prova, passar no vestibular ou simplesmente fazer exercícios de leitura e compreensão de textos por solicitação da professora). O cenário é este: o texto 'morre' nas mãos do estudante, ou ainda, nem chega a existir, já que não é estabelecido nenhum tipo de vínculo entre leitor e leitura.

Ademais, a observação da realidade escolar denuncia que o jovem contemporâneo, de forma geral, encontra outras fontes de prazer externas ao livro: jogos, bate-papos na *Internet*, filmes e televisão são alguns dos passatempos mais comuns entre os adolescentes hoje em dia. O livro literário, muitas vezes, é visto como algo sem vida, desinteressante e inacessível (há estudantes que não lêem, porque não sabem ler, não entendem o que leem). Pela escola, ele passa a ser um objeto que, ao invés de libertar, aprisiona.

Um dos desafios do professor enquanto mediador de leituras e conhecimento é educar o olhar do estudante para a obra literária como um produto artístico. Sob esse foco, o texto de literatura cumprirá a função de acolher o adolescente e suas atribuições e cooperar com o desenvolvimento de seu intelecto, conhecimento, imaginação e sensibilidade. Através dessa experiência estética com a palavra é possível vislumbrar o verdadeiro estado do ser humano, entender e atuar na realidade.

2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA

A escola é a principal instituição responsável pela educação formal dos sujeitos. Tomando o conhecimento como um processo complexo cujo acesso acontece através da linguagem, a leitura é concebida como uma necessidade para a formação intelectual e social do humano. Sendo o homem resultado de sua educação, que indivíduos a escola vem formando a partir das suas práticas? O conhecimento está sendo problematizado, posto à dúvida, de modo que se crie um espírito investigativo na busca e na produção de novos saberes e alternativas para as possíveis eventualidades?

Nesse contexto, a escola tem como um de seus propósitos centrais fomentar leitores curiosos, criativos e preparados para viver com autonomia e responsabilidade. A leitura é a porta de entrada para o desenvolvimento dessas habilidades, já que ela 'brinca' com a imaginação do leitor, oportuniza a recriação de realidades e a hipotetização de soluções e comportamentos para as mais variadas situações.

Sob esse ângulo, a empiria da investigação preocupa-se em apresentar e verificar a viabilidade de uma proposta metodológica para a abordagem do texto literário na escola, a partir da organização de uma oficina de leitura de contos, a ser ministrada pela pesquisadora. Em função da limitação do tempo, a organização dessas práticas em oficinas parece ser a alternativa mais plausível, já que conta com um número reduzido de participantes num espaço de tempo menor. Apesar dessa restrição, pretende-se que os resultados da pesquisa contribuam para o cenário atual da escola, no sentido de possibilitar uma visão singular das formas de abordagem da leitura literária e propor meios alternativos para tornar o texto literário clássico acessível e prazeroso aos estudantes, cooperando, indubitavelmente, com sua humanização.

O local de aplicação da pesquisa foi uma escola de Ensino Médio da rede privada do município de Veranópolis²²/RS, na época, local de atuação profissional da professora-pesquisadora. Os estudantes convidados a participar das oficinas foram alunos da terceira série do Ensino Médio. A escolha pela série final desse nível de ensino explica-se por 3 motivos: 1º, pelo fato de os sujeitos serem alunos concluintes, numa busca de verificação do nível de proficiência de leitura que eles atingiram durante seu processo de escolaridade; 2º, por não serem alunos regulares da professora-pesquisadora (o que poderia interferir no processo e resultados da investigação); e, por fim (3º), por razões relativas à experiência, faixa etária e grau de maturidade dos estudantes em relação à leitura literária. Entende-se que numa proposta de oficina, é inviável trabalhar com um número alto de alunos; daí explica-se a escolha (máxima) por dez estudantes. As oficinas ocorreram de abril a junho de 2010, contando com um encontro semanal de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Um aspecto relevante desta investigação é o fato de ela não se restringir apenas a diagnosticar a realidade para analisar os dados. A pretensão aqui é ir à prática e demonstrar, de fato, uma abordagem eficaz de aproximação dos estudantes à literatura clássica com prazer. Essa prática tem o intuito de fornecer uma contribuição real a professores e a alunos, buscando aproximar não somente estudantes de livros, mas também professores de boas iniciativas no que concerne à leitura.

Por ora, outra razão para a aplicação de tal metodologia é o fato de a pesquisa não medir apenas resultados quantitativos, mas também qualitativos. A arte é um campo do saber difícil de ser reduzida a números e estatísticas. A experimentação e o diálogo fomentado entre texto e leitor são melhor avaliados a

²² Veranópolis é uma pequena cidade da serra gaúcha, localizada a 170 km da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, entre os municípios de Bento Gonçalves e Vila Flores (próximo à Nova Prata). De clima subtropical, a 705m de altitude, Veranópolis conta com uma população de 26.121 habitantes (Estimativa IBGE 2009 – Censo 2007 apontava 23.904) e uma área de 289,4km². Foi apontado como o município com o 9º melhor índice de desenvolvimento sócioeconômico no estado (índice de 0,788 em escala de 1,00), segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE) do RS. Sua colonização é tipicamente italiana, cujo início deu-se no século XIX. Por muito tempo foi considerada a “Terra da Maçã”, devido ao início das plantações das macieiras por volta de 1935, pela família Bin. Ainda hoje comemora-se um festival típico da cidade, a Festa Nacional da Maçã (FEMAÇÃ) (VERANÓPOLIS, 2010).

partir de uma descrição analítica das reflexões que o estudante faz antes, durante e depois da leitura, suas percepções diante do material artístico e suas produções a respeito das temáticas que o texto origina.

2.3 INSTRUMENTOS DE APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS

Na tentativa de buscar uma possível solução para o problema que a investigação apresenta, relacionado à necessidade da mediação docente para o aperfeiçoamento da proficiência leitora-literária dos estudantes, foram escolhidas algumas ferramentas para coletar o *corpus* da pesquisa. Tais instrumentos possibilitam uma caracterização geral do público participante, o conhecimento de seus gostos e interesses e também o diagnóstico de suas habilidades com a linguagem literária, para, posteriormente, testar algumas estratégias de abordagem aos contos clássicos, visando a verificar se há melhoramento nas habilidades de ler dos estudantes.

As seções seguintes explicitam quais foram os instrumentos de coleta utilizados e de que modo foram aplicados. A seleção desses auxiliares obedece ao planejamento de (1) fazer um diagnóstico do público; (1) verificar formas de ler e compreender um conto literário, através de um pré-teste; (3) analisar especificidades de suas leituras e contribuições durante as discussões sobre as narrativas; (4) verificar se, após a mediação realizada via oficina, os estudantes evidenciam alguns níveis de aperfeiçoamento na leitura literária; e (5) avaliar a realização da oficina e sua validade, bem como verificar o grau de satisfação dos estudantes participantes.

A atividade que introduziu a aplicação da pesquisa foi o preenchimento de um questionário inicial ao estudante (APÊNDICE A) para fins de conhecimento dos sujeitos e de suas concepções e necessidades acerca da leitura. Cada sujeito recebeu uma folha (duas páginas) com 16 questões a serem respondidas individualmente. Esse questionário foi organizado em 3 seções, intituladas “Seus hábitos de leitura”, “Seus hábitos de leitura na escola” e “Suas opiniões sobre

leitura”, composto, no total, por dez questões abertas, três semi-abertas e três fechadas.

A primeira parte procurou diagnosticar a respeito da rotina de leitura dos participantes em casa, onde os mediadores de leitura são geralmente os pais (quando intervêm nos hábitos de ler dos filhos). As questões diziam respeito ao gosto e frequência de leitura dos estudantes, os gêneros de textos lidos em casa, as razões que os motivam (ou não) a ler e os tipos de livros que mais os atraem.

A segunda parte objetivou averiguar os hábitos de leitura na escola, especificamente na aula de literatura, onde os mediadores principais são os professores. As perguntas versavam sobre se os sujeitos leem na escola, o que leem, quando e com que frequência, suas opiniões sobre a importância da aula de literatura na escola, e sugestões que eles poderiam ter para essas aulas. Além disso, também foi solicitado que os sujeitos descrevessem uma aula de literatura que gostaram e outra que não gostaram.

A terceira e última parte do questionário teve por objetivo analisar a visão geral que os sujeitos têm sobre o ler, com base em perguntas relativas ao papel da leitura em suas vidas, se eles próprios se consideram estudantes-leitores e, se for o caso, quais os motivos que impulsionaram para tal, além das razões que os fizeram participar voluntariamente da oficina de leitura proposta.

O instrumento não solicitou qualquer forma de identificação dos sujeitos ou da instituição a qual eles pertencem. O único dado solicitado foi a idade dos participantes, já que a faixa etária pode ser um fator influenciador dos hábitos e modos de ler dos indivíduos. Nenhuma questão abordou o sexo do estudante, embora os participantes tenham sido quatro meninas. O presente instrumento constitui-se como parte da pesquisa para fins de sondagem e diagnóstico do público em relação à leitura. Os dados dele provenientes foram tabulados e analisados na seção “Perfil dos sujeitos da pesquisa” deste trabalho.

Em seguida, os estudantes receberam o conto “Bilhete Premiado” e foram solicitados a responderem algumas questões sobre o conto (pré-teste). O pré-teste (APÊNDICE B) é um documento composto por 15 questões de compreensão/interpretação textual do conto “Bilhete premiado” (ANEXO E) de Anton

P. Tchekhov²³, parte da obra *A dama do cachorrinho e outros contos* (Editora 34, 1999).

Após concluírem o preenchimento do questionário inicial, cada participante recebeu uma cópia do conto e uma folha com questões. A professora-pesquisadora explicou como (individualmente) e o porquê da realização daquela atividade (verificação da compreensão/interpretação leitora dos sujeitos da pesquisa). Os estudantes foram convidados a ler silenciosamente o conto e, então, responder as questões propostas individualmente.

As perguntas contemplaram os diversos aspectos da narrativa (personagens, enredo, conflito, temática) voltados à compreensão/interpretação da história, perguntas abertas, que deram espaço para o estudante significar o conto conforme suas experiências, e propostas de reflexão e posicionamento a partir de atitudes tomadas pelos personagens, envoltas na temática humana que envolve a narrativa. Grande parte das perguntas solicitou que os sujeitos apontassem no texto trechos que os inclinavam para determinados entendimentos, a fim de verificar de forma mais pontual os modos de compreensão e criação de significados a partir da leitura.

Nenhum pré-teste foi identificado. As participantes fizeram a leitura e atividades referentes ao conto por mais ou menos 1 hora. Como a duração das oficinas foi pensada para ser em torno de 1h30 (máximo), a fim de não comprometer o desempenho dos envolvidos, eles não conseguiram responder todas as questões (uma participante respondeu 12 das 15 questões e as outras três conseguiram responder 10 questões).

²³Anton Pavlovitch Tchekhov viveu entre 1860 e 1904. Passou sua infância em Tangaróg, onde seu pai possuía uma venda. Este o fazia trabalhar todo dia. Quando Tchekhov tinha 16 anos, seu pai faliu e a família mudou-se para Moscou; o então jovem Anton permaneceu na cidade natal e dava aulas particulares para garantir sua subsistência. Após concluir o curso secundário (atual Ensino Médio), juntou-se à família na capital russa, onde ingressou na faculdade de Medicina, exercendo a profissão de médico de 1884 a 1897. O autor russo costumava afirmar que a medicina era sua esposa legítima e a literatura, sua amante. Iniciou sua carreira de escritor enviando crônicas a pequenas revistas humorísticas, e teve grande êxito. Aos 25 anos Tchekhov já era um grande escritor, autor de narrativas que subvertiam a estrutura tradicional do conto e traziam para a literatura russa a realidade local e capital do país. Foi bastante influenciado pela doutrina de Tolstói. Em 1901 casou-se com Olga Knipper, atriz de teatro de Moscou, local em que teve diversas peças dramatizadas. Tchekhov morreu em Badenweiler, na Alemanha, numa viagem empreendida com a mulher. Deixou dezenas de contos e novelas, bem como peças teatrais. (TCHEKHOV, 1999, p. 9-13).

Essa atividade teve o objetivo de medir a capacidade de compreensão/interpretação de um conto literário *sem* a mediação do professor. Espera-se que, posteriormente à realização das oficinas, as participantes possam explorar o texto com maior profundidade e destacar pontos da leitura que não tinham percebido no primeiro contato com o texto, de modo a criar significações particulares à polissemia da literatura, preenchendo os ‘vazios’ do conto.

As estratégias de leitura dos contos literários basearam-se na compreensão/interpretação do enredo e de outros elementos da narrativa, explorando a polissemia inerente à literatura clássica. Assim, a partir de tarefas pré, durante e pós-leitura, os participantes foram desafiados a criar suas próprias significações a respeito do material lido.

Para cada roteiro de leitura com um conto foram planejados alguns objetivos gerais, conforme o tipo de reflexão e as sensações que o texto poderia proporcionar. É importante destacar que, dentre todo o *corpus* coletado, a pesquisadora privilegiou as amostras que ficaram mais evidentes em relação ao objetivo da pesquisa, que é verificar se a metodologia didática testada ao ensino da literatura na escola contribui para a fomentação de uma competência leitora-literária. Assim, a análise deu-se a partir do estudo cuidadoso das produções dos estudantes a partir de seus intercâmbios com os contos.

O método utilizado para analisar tais intervenções (além das fichas de atividades individuais elaboradas especificamente para os contos, apresentadas nos apêndices) foi a técnica de observação direta²⁴ (registros e intervenção a partir das observação da realidade). Esses dados foram descritos e analisados no capítulo três da pesquisa, e constituíram um corpus central para a pergunta que norteia a investigação, já que tem na mediação do professor uma hipótese possível para o refinamento da competência leitora-literária dos estudantes.

²⁴ Segundo Marconi e Lakatos, a técnica de observação direta é um dos diversos procedimentos utilizados na coleta de dados de uma pesquisa. O observação direta intensiva, um dos métodos aqui adotados, caracteriza-se pela observação da realidade que se pretende analisar e o exame dos fenômenos que estão sendo estudados. Como a pesquisadora atuou diretamente na investigação, esse método de pesquisa caracteriza-se por “observação participante” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 111).

A gravação de algumas discussões também havia sido pensada como um instrumento para captar os processos de significação da leitura dos participantes. Entretanto, como ela foi realizada em apenas um dos encontros, o material ali coletado não foi utilizado para fins de análise na investigação.

A metodologia de abordagem dos 4 contos trabalhados na oficina foi organizado à luz de Saraiva e Mügge (2006), que construíram uma obra de fundamentação teórica e prática para a literatura na escola. Cada planejamento com um dos quatro contos trabalhados abrangeu três etapas, já descritas no capítulo 1 da investigação (seção 1.4.4): (1) “Atividade introdutória de recepção ao texto”, momento de uma discussão inicial que os façam pensar e debater acerca da temática suscitada pelo conto. Essa primeira fase é momento de motivar os estudantes para o texto, atizar sua curiosidade; (2) “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, momento em que a leitura do conto é realizada a atividades são planejadas para proporcionar e verificar a compreensão do conto pelas participantes, e (3) “Transferência e aplicação da leitura”, momento de confrontar as visões do texto com o presente e oportunizar a expressão das participantes em torno dos temas discutidos e do conto lido.

A metodologia aplicada na oficina entende que o texto literário promove o exercício de liberdade ao deixar lacunas abertas à pluralidade de sentidos, e o leitor, centro do processo de significação, concretiza a existência do texto a partir de suas experiências. A tabela 1 ilustra a sistematização da oficina:

Tabela 1. Sistematização dos encontros, datas e contos trabalhados

Encontro n°	Data	Conto
2 ²⁵ e 3	19 e 26-4-10	Olhos mortos de sono
4	10-5-10	Gricha
5 e 6	24 e 31-5-10	A morte do funcionário
7 e 8	07 e 14-6-10	A dama do cachorrinho

Fonte: acervo pessoal (2010).

²⁵ O primeiro encontro da oficina aconteceu no dia 05-4-10 e destinou-se à aplicação do questionário inicial e do pré-teste. O último encontro ocorreu no dia 14-6-10, em que foram aplicados o pós-teste e o questionário final de avaliação. Nos dias 3 e 17-5-10 não houve encontros de leitura em função de compromissos profissionais da professora-pesquisadora (participação em congressos).

A ordenação dos contos foi organizada a partir das respostas coletadas no questionário inicial de sondagem aplicado na pesquisa. Essa sequência procurou iniciar do que seria menos interessante para as estudantes até o mais interessante. Os dois primeiros contos têm algumas proximidades, pelo fato de terem como personagens duas babás; o terceiro conto gira em torno de um acontecimento extremamente casual, mas é a ação que move toda a narrativa; e o último conto trata de um romance entre dois personagens, tema de maior preferência conforme depoimentos das participantes. Os quatro contos foram selecionados da obra de Tchekhov, *A dama do cachorrinho* e outros contos (Editora 34, 1999), e sua seleção justifica-se por razões da temática e da extensão dos textos.

Após a aplicação dos roteiros com esses contos, o pós-teste (APÊNDICE B) foi aplicado no último encontro das oficinas de leitura. O documento constitui-se exatamente da mesma forma que o pré-teste: leitura do conto “Bilhete premiado” e três páginas com quinze questões de compreensão/interpretação para serem resolvidas individualmente.

A professora-pesquisadora entregou as folhas às alunas e solicitou que lessem o conto e respondessem novamente as questões. Manter o mesmo conto e as mesmas questões é necessário para averiguar se, depois da sistematização de leitura mediada dos quatro contos literários, as participantes conseguem, de forma autônoma (isso quer dizer, sozinhas, sem o auxílio do mediador), criar e expressar sentidos à narrativa, anteriormente não percebidos.

É importante lembrar que o pós-teste não foi o único instrumento para medir tais produções, já que as atividades de cada etapa dos roteiros de leitura oficina, traduzidas na intervenção intencional da professora-pesquisadora na leitura e discussão dos contos, também oferecem subsídios de análise da criação de sentidos ao texto por parte das participantes.

Como encerramento, após o término do pré-teste, a professora pesquisadora recolheu o material desenvolvido pelas participantes e entregou um questionário final ao estudante (APÊNDICE G) para as alunas responderem. Esse questionário foi composto de oito questões (cinco semi-abertas e três abertas).

As perguntas direcionaram-se a (1) uma avaliação pessoal dos encontros realizados (se elas gostaram ou não e o porquê, qual dos contos trabalhados foi o mais interessante em sua opinião), (2) uma reflexão sobre o conhecimento envolvido na leitura (se elas pensam que aprenderam com os encontros, o que aprenderam, se a leitura contribuiu para a melhoria de sua competência leitora), e (3) também a uma ponderação sobre a importância da mediação na leitura (se elas pensam que haveria alguma diferença em terem feito a leitura sozinhas ou não e se há algum procedimento/atividade que foi feita e que elas gostariam que estivesse presente na aula de literatura na escola).

Partindo das premissas de que a aprendizagem envolve prazer e de que o estudante precisa estar consciente de seus progressos e avaliá-los de modo constante (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p. 12), os questionamentos propostos contribuíram para verificar a satisfação das participantes e a aprendizagem ocorrida nos encontros de leitura. Além do mais, o material coletado a partir de tais perguntas é fonte relevante de análise, principalmente quando comparada às respostas coletadas no questionário inicial, referente às expectativas e às concepções de leitura das jovens, para verificar se seus anseios foram, de algum modo, correspondidos.

2.4 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As oficinas de leitura foram pensadas como um meio de propor e testar o uso de determinadas estratégias para a abordagem do texto literário na escola, enraizadas nas concepções decorrentes da Estética da Recepção, cujo foco da compreensão/interpretação do texto reside no leitor, suas expectativas e significações.

Após serem convidados a participar das oficinas de leitura, apenas cinco estudantes inscreveram-se inicialmente e, posteriormente, somente quatro frequentaram os encontros de leitura. Apesar do número reduzido, acredita-se que

os dados coletados forneceram indícios e materiais suficientes para fins de análise e cumprimento dos objetivos aos quais a pesquisa se propõe. Os quatro sujeitos são estudantes de dezesseis anos (três participantes) e dezessete anos (um participante).

As informações presentes no questionário inicial traçam um perfil dos envolvidos na pesquisa no que tange às suas concepções e hábitos de leitura. Tais dados são apresentados nas tabelas seguintes, organizadas por seções tal qual esteve dividido o questionário:

Tabela 2 – Respostas dos sujeitos na seção “Seus hábitos de leitura” do questionário inicial

Nº da questão	1	2	3	4	5	6
Questão	Você gosta de ler?	O que você lê?	Com que frequência você lê?	Por que você lê?	Você lê livros?	Que tipos de livro a atraem?
Resposta e nº de sujeitos que forneceu a resposta	Sim - 4	Jornais - 4 Revistas - 4 Ficção - 2 N-ficção - 2 Auto-ajuda - 1 Textos escolares - 1	3-4x/sem - 2 Nas férias - 1 Todos os dias - 1 1x/sem - 1	Conhecimento - 3 Gosto pessoal/lazer - 2 Melhorar escrita - 1 Ampliar vocabulário - 1 Manter informada - 1	Sim - 4	Auto-ajuda - 3 Romance - 3 Ação/aventura - 2 Documentário - 1 Biografia - 1 Técnico - 1 Didático - 1 Artigo - 1 Poesia - 1 Fic. Científica - 1 Histórias reais - 1

Fonte: acervo pessoal (2010)

Esse *corpus* sugere que os sujeitos leem e gostam de ler. Dentre os gêneros mencionados por eles, predominam os textos de caráter informativo (constante em jornais e revistas). Dos quatro participantes, dois indicaram ‘ficção’ (literatura) como uma forma de leitura presente em seu cotidiano. Considerando a situação leitora geral do público estudantil (a respeito da leitura literária na escola), apresentada no referencial teórico desta pesquisa, o fato de metade dos sujeitos afirmarem ler literatura é um número, de certa forma, significativo.

A leitura parece ser uma atividade presente em suas rotinas. Ao menos uma vez por semana todos os sujeitos afirmam ler. Entretanto, há algumas variáveis a serem consideradas: como os sujeitos entendem a leitura? Isto é, que tipo de leitura (sinais, textos escolares, textos instrucionais, textos da Internet, etc)? Tendo em vista a pergunta anterior sobre a frequência de leitura (o que você lê?), presume-se que eles levaram em consideração os gêneros que eles próprios indicaram.

A maioria dos sujeitos busca a leitura como uma forma de conhecimento e prazer, o que vai ao encontro de um dos objetivos da pesquisa. Outro dado encontrado é animador diante do cenário brasileiro de leitura literária: todos os sujeitos apontaram ler livros, o que, entretanto, não significa necessariamente, ler literatura. Os gêneros são bastante variados, mas os de romance e ação e aventura, típicos da literatura de ficção, foram alguns dos mais apontados. Tais elementos são animadores se comparados ao perfil genérico dos leitores de literatura das escolas brasileiras; eles podem ser indicadores positivos no processo de recepção e produção de sentidos do texto literário.

A leitura é uma atividade presente não apenas em casa, como indicado nos dados revelados na seção anterior, mas também na escola. A leitura dos gêneros escolares²⁶ (didáticos) prevalecem naquele espaço, e a leitura de narrativas é uma atividade pouco presente na sala de aula. Conforme a voz dos sujeitos, a literatura vem a ser uma atividade que não corrobora com suas expectativas: ao passo que buscam a leitura como forma de prazer e de conhecimento e esperam discutir assuntos que extrapolam os limites do conteúdo escolar, que poderiam ser despertados a partir da riqueza do material literário. Segundo o que foi coletado na seção anterior (questão número quatro), a aula de literatura resume-se a algumas funções práticas de buscar informações, não oferecendo espaço para a multiplicidade de sentidos. A expectativa dos jovens em relação à leitura é posta em evidência quando um deles afirma que a aula de literatura é “muito superficial e

²⁶ Conforme Schneuly e Dolz, os gêneros escolares são “resultado do funcionamento da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, aprendido pela prática da linguagem.”. (SCHNEULY e DOLZ, 1999, p. 9)

requer pouco do aluno”. A próxima tabela sintetiza os dados da segunda seção do questionário inicial.

Tabela 3 – Respostas dos sujeitos na seção “Seus hábitos de leitura na escola” do questionário inicial

Nº da questão	7	8	9	10	11	12
Questão	Você lê na escola?	O que você lê na escola?	Como você vê a aula de literatura na escola?	A aula de literatura desempenha algum papel na sua formação?	Descreva uma aula que gostou e outra que não gostou.	Se sugerisse alguma alteração à aula de literatura, qual(is) seria(m)?
Resposta e nº de sujeitos que forneceu a resposta	Sim - 4	Didático- 3 Revista-1 Artigos – 1 Livros - 1	Importante para compreender o pensamento das pessoas na época em que a obra foi escrita – 2 Importante para conhecer as fases de leitura do passado e entender o presente – 1 Muito superficial, pois requer pouco do aluno, nas leituras obrigatórias e na interpretação - 1	Para melhorar o modo de pensar – 3 Para conhecer coisas novas – 3 Para interpretar melhor textos – 1 Para melhorar modo de escrever – 1 Para ter conhecimento ortográfico e gramatical – 1	GOSTARAM: Linha do tempo para localizar períodos literários – 1 Explicação dos períodos literários com comentários sobre sociedade, política – 1 Leram contos – 1 Trabalhos em grupo – 1 NÃO GOSTARAM: Estudaram um conteúdo (período literário) que foi muito mal explicado - 4	Aulas interativas – 1 Atividades diferentes – 1 Discussões sobre períodos literários e leituras obrigatórias – 1 Enfatizar mais o contexto histórico das obras – 1 Ir além de explicar os períodos literários, discutir outros assuntos como política, sociedade, leituras - 1

Fonte: acervo pessoal (2010)

Os sujeitos concebem a leitura, além de fonte de prazer e de saber, como uma atividade cognitiva, que envolve também emoção e prazer. Eles esperam aprimorar suas formas de pensar quando leem e também “conhecer coisas novas”. Mais uma vez, parece que há um grupo de estudantes desejosos por uma literatura que preencha seus anseios, e a escola está tratando esse fato com certo descaso.

Ao mesmo tempo, os participantes demonstram ver a literatura na escola com uma visão conteudista. Eles não conseguem ir além do que o texto literário pode oferecer – parece que as funções de gozo estético e fonte de conhecer são algo extra-escolar. A aula de literatura na escola, segundo delineada a partir de respostas dos sujeitos, está presa a uma visão historicista da literatura, dividida em fases de produção literária, em que conteúdos são explicados. Essa informação remete ao perfil brasileiro traçado em diversas pesquisas realizadas sobre leitura na escola, em que a atividade de ler, que deveria ser preferencial numa aula de literatura, é diminuída frente a conteúdos e períodos históricos de teoria literária. Os estudantes esperam mais das aulas de literatura, mas faltam ações efetivas por parte dos professores, de modo a atender tais necessidades e deflagrar a leitura como atividade de prazer e conhecimento, como os próprios sujeitos pontuaram.

A tabela seguinte organiza os dados levantados na última seção do questionário.

Tabela 4 – Respostas dos sujeitos na seção “Suas opiniões sobre leitura” do questionário inicial

Nº da questão	13	14	15	16
Questão	Qual o papel da leitura na sua vida? Por quê?	Você se considera um estudante leitor?	Em caso afirmativo, quais foram os fatores que o incentivaram ao hábito de ler?	Quais as razões que o motivaram a participar dessa oficina?
Resposta e nº de sujeitos que forneceu a resposta	Conhecimento – 2 Informação – 2 Ocupa a mente de forma benigna – 1 Aperfeiçoa a interpretação – 1 Aperfeiçoa a opinião sobre vários assuntos- 1	Sim - 4	Incentivo dos pais – 1 Vontade e necessidade de estar bem informada – 1 Gostou por obrigação, descobriu o prazer - 1	Melhorar o modo de pensar – 3 Conhecer coisas novas – 3 Interpretar melhor textos – 1 Melhorar modo de escrever – 1 Ter conhecimento ortográfico e gramatical - 1

Fonte: acervo pessoal (2010)

Nesta última seção, os estudantes reafirmaram suas expectativas de conhecimento em relação à leitura, tanto em relação à importância da atividade em suas vidas quanto às razões que os motivaram a fazer parte do grupo de leitores das oficinas. Ao se autoidentificarem como sujeitos-leitores, as fontes de incentivo são diversas, mas em nenhum momento foi mencionado o professor como mediador nesse processo de formação. Aí reside um dado relevante para a pesquisa: há carência de professores mediadores de leitura na escola, que sejam responsáveis por uma prática que incentive os estudantes a ler com prazer e desenvolva um processo de formação de leitores autônomos. Nesse sentido, essa investigação é um ponto referencial para uma proposta didática de leitura na escola, que atenda as necessidades não apenas escolares, mas, sobretudo, vitais dos sujeitos, deflagrando um ler que se estenda para além dos limites do espaço escolar.

Outras pesquisas têm se preocupado com as formas de apresentação e mediação da literatura na escola. Volmer (2008) estudou a mediação da narrativa literária no livro didático mais utilizado na cidade de Novo Hamburgo (RS) Heller (2010) analisou uma proposta de abordagem dos clássicos de Machado de Assis no Ensino Médio, a partir da releitura dramatizada das obras machadianas, tendo em vista a preocupação com a formação de leitores autônomos e criativos. Barbuto (2009) examinou o conceito de cânone clássico a partir da literatura italiana, atualizando a importância dessa leitura para a formação de leitores-cidadãos. Roters (2009) ratificou o cunho historicista ao qual o ensino de literatura está vinculado que, por consequência, apresenta uma realidade escolar que ensina história da literatura e não deixa espaço para o aluno ler efetivamente. Tais estudos denunciam um cenário educativo que pouco valoriza a leitura clássica e desconhece seu valor na formação dos jovens. A presente investigação compõe-se de mais uma alternativa de atualização desse cenário nas instituições escolares, como forma de alterar os índices que revelam essa desconsideração com o clássico e possibilitar a criação de um novo rosto à aula de literatura.

2.5 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO

A organização da pesquisa na aplicação de uma oficina literária de contos tem o objetivo de verificar se a abordagem do texto literário clássico na escola é possível de ser feita através da aplicação de estratégias específicas a esse gênero textual. Esse objetivo traduz-se na questão norteadora da investigação: *a instrumentalização para a leitura do texto literário, em especial do conto, respeitando as especificidades desse gênero, implica o aprimoramento de uma competência leitora da literatura?*

Assim, uma das hipóteses dessa investigação manifesta-se na necessidade de uma mediação de leitura planejada na sala de aula para que os estudantes possam compreender e significar o texto de modo profundo, não superficial. Considera-se que, sem uma intervenção inicial do professor, os alunos talvez não sejam capazes de hipotetizar e produzir significações originais ao texto literário.

Além do exposto, acredita-se que, conforme as estratégias de leitura aos contos, baseadas no questionamento constante e na reflexão sobre as temáticas presentes nas narrativas, os estudantes podem sentir-se mais interessados na leitura e ávidos em dar contribuições. Quando o conhecimento faz referência, de alguma forma, ao tocante de sua vida, inicia-se um processo de identificação e produção de saberes. Isso quer dizer que, a motivação, nesse caso entendida como a curiosidade e vontade de ler o texto de literatura, é elemento integrante essencial para que a fruição ocorra na leitura.

Pensa-se ser esse um dos caminhos para a formação de leitores literários autônomos. O professor-mediador desempenha uma função fundamental no sentido de ajudar a olhar as entrelinhas do texto, como forma de desenvolver essa habilidade de modo independente, e proporcionar espaço para o pensamento, imaginação e criação de sentidos por parte dos leitores, enfim, para viver a leitura literária como uma experiência.

3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DESDOBRAMENTOS FINAIS

3.1 O PRIMEIRO CONTO: “OLHOS MORTOS DE SONO”²⁷

Este é um dos contos em que Tchekhov apresenta figuras comuns do cotidiano envolvidas em situações diversas, geralmente testadas em seu limite. Em “Olhos mortos de sono”²⁸ (ANEXO F), a babá, chamada Varka, “luta” incansavelmente para poder ter algumas horas tranquilas de sono, tão merecidas diante do choro ensurdecedor do bebê do qual toma conta e do abuso de seus patrões. A busca pelo descanso é o conflito que se estabelece entre a protagonista e os personagens que a cercam, conflito agravado ainda pelo fato de Varka ter problemas de doença na família que, por sinal, é pobre. O desfecho do conto acontece de modo surpreendente, já que Varka, num ato de total insanidade, mata a criança, símbolo de seu ‘inimigo’ no conto, que tanto a atrapalha em seu sono e consegue, por fim, resolver o seu problema (conseguir dormir).

As atividades referentes a esse conto visaram não somente à reflexão sobre o material humano, mas também à sensibilização dos leitores a partir do fecho inusitado do texto, provocador de certo estranhamento, capaz de mobilizar os sujeitos a pensar as problemáticas humanas que a narrativa apresenta.

Inicialmente, os sujeitos foram convidados a fazer algumas previsões sobre o conto a partir do seu título, anunciado pela professora-pesquisadora, através de perguntas como “O que sugere o título do conto?”, “Quem pode estar com olhos mortos de sono?”, “Por que razão alguém pode ficar em tal estado?”. Além disso, a pesquisadora especificou o questionamento, ao indagar quando elas ficam com olhos tal qual anuncia o título. Neste momento, pôde-se perceber que as alunas

²⁷ O conto completo encontra-se no APÊNDICE C dessa pesquisa, assim como todos os outros contos trabalhados na oficina de leitura. Os roteiros de leitura encontram-se na seção ANEXOS da investigação, e contêm a descrição detalhada e as atividades realizadas com cada conto.

²⁸ Nessa investigação, não é realizada uma análise de cada um dos contos pois o foco do estudo é a recepção do texto pelos estudantes e a mediação docente nesse processo.

expuseram-se mais rapidamente, pois ao reportarem o fato às suas próprias vidas, foram capazes de expor mais ideias a respeito, baseando-se em suas experiências.

A previsão e a discussão inicial do conto estenderam-se para uma segunda atividade: foram projetadas algumas imagens (ANEXO A) no *data show*, relacionadas a personagens e a cenários do conto (pessoa dormindo, céu noturno, escuridão, sombras, bebê chorando, babá cuidando de um bebê) e os sujeitos foram convidados a avançar em suas hipóteses considerando as figuras. Algumas relações foram facilmente estabelecidas entre os personagens, como, por exemplo, as cores escuras, conectadas pelas estudantes a assuntos relacionados à morte, tristeza, sofrimento, etc. A professora-pesquisadora pediu que os sujeitos olhassem com cuidado a palavra ‘mortos’ e analisassem seus possíveis sentidos (como sinônimo de ‘cansaço’ e no seu sentido literal, oposto à ‘vivo’). Nesse momento, as alunas direcionaram o pensamento para um viés que até então não haviam considerado (a possibilidade de o conto abranger a morte de um personagem). Seus olhares e comentários foram evidências de que elas estavam sendo provocadas para o texto e produzindo ideias, mesmo anteriores à leitura. Essas hipóteses foram registradas no cartaz em meio aos participantes e à professora-pesquisadora, por dois dos sujeitos, que se dispuseram voluntariamente.

Em função da escrita literária do conto (traduzido do russo para o português) e do contexto de sua produção (século XIX), houve a necessidade de realização de uma atividade preparatória de vocabulário, para que a leitura não fosse interrompida muitas vezes em função de algumas palavras desconhecidas impedissem a compreensão/interpretação do texto. Então, a professora-pesquisadora entregou a cada participante uma folha com trechos das frases com o vocabulário, em que deviam deduzir um significado aproximado a partir do contexto e fazer anotações. Essa atividade foi realizada coletivamente. Para a correção, a professora-pesquisadora projetou imagens (ANEXO B) que equivalem, aproximadamente, ao significado dos termos no contexto em que estão postos.

O conto foi lido em voz alta²⁹ expressivamente e com interrupções previamente planejadas. Essa modalidade de leitura foi escolhida como uma forma de guiar, orientar as estudantes durante a leitura e processamento do texto, principalmente por ser o primeiro conto do autor que elas leriam. Ao total, houve quatro momentos em que o texto foi interrompido³⁰ (linhas 22, 48, 95 e 173³¹). A primeira interrupção, logo ao final da primeira página, deveu-se ao fato de que até ali o conto apresenta os dois personagens principais (a babá e o bebê) e descreve o espaço inicial da narrativa, que também traz elementos que podem interferir na compreensão/interpretação da história. A segunda parada, também quase ao final da segunda página, é feita exatamente quando há repetição do mesmo verso em que aconteceu a primeira parada. A terceira, apresentou novos personagens e eventos, e as alunas poderiam já ter percebido qual conflito envolvia o conto/qual problema precisava ser resolvido na história (o choro incessável da criança), embora essa informação não estivesse explícita no texto. Ainda, na última pausa (penúltima página), os sujeitos foram provocados a levantar hipóteses, rememorando aquelas iniciais pensadas antes mesmo de começar a leitura. O fim do conto denuncia o desenlace da babá Varka com o bebê, solucionando seu problema (que, surpreendentemente, é matar a criança). Esse, por certo, foi o conto que mais gerou polêmica a respeito do julgamento de Varka e foi também, conforme análise dos questionários finais, um dos contos que as participantes mais tiveram prazer de ler. Em outras palavras, o estranhamento causado pelo desfecho do conto influenciou no prazer e na motivação para ler, atuando como um aspecto benéfico nos processos de compreensão/interpretação do conto.

²⁹Sobre a leitura em voz alta: “A leitura em voz alta tem que ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. [...] que se queira realizar o prazer da realização sonora de um texto literário. [...] longe do despropósito de ler sistematicamente textos em voz alta que todos têm diante dos olhos e que podem ser lidos de maneira muito mais rápida e eficaz se não houver necessidade de ir acompanhando uma leitura alheia.” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 69)

³⁰ As interrupções foram empregadas como um estratégia de reflexão, levantamento de hipóteses e confrontação das expectativas dos leitores com a leitura que faziam do conto.

³¹ Linha 22: “Báiu-báiuchki-baiú, vou cantar-te uma canção...”; linha 48: “Báiu-báiuchki-baiú, vou cantar-te uma canção...”; linha 95: “Depois de meia hora, ouve-se chegar à isbá uma telega pequena, enviada pelos patrões. Iefim apronta-se e vai...”; linha 173: “Há momentos em que se tem vontade de não ligar a coisa alguma, arremessar-se no chão e dormir”.

No momento dessas interrupções, uma aluna pegava um envelope que estava em cima de uma mesa (os sujeitos e a professora-pesquisadora estavam organizadas num círculo com as classes) com perguntas a respeito do trecho lido, para o grupo discutir e levantar hipóteses coletivamente. A sistemática foi mantida até o final da leitura do conto.

As perguntas do primeiro envelope contemplaram o entendimento de alguns aspectos iniciais da narrativa e a compreensão/interpretação de alguns trechos que contribuíram para caracterizar o cenário. Ao serem questionadas sobre personagens e sua caracterização e o espaço que estava sendo descrito, os sujeitos não apresentaram dificuldades e localizaram aquelas informações. Já nas questões que envolveram mais pontualmente a leitura particular de cada sujeito, as respostas não foram imediatas, o que demonstra uma atitude inicial de reflexão anterior à produção de significados. Quando questionadas, por exemplo, “O que a frase ‘falta ar’ na linha 12 pode indicar?”, houve silêncio por vários segundos antes de pronunciarem suas respostas. O sujeito 1 (doravante S1) falou: “parece que é um lugar abafado”³²; o sujeito 2 (doravante S2) comentou: “eu acho que nessa cozinha não tem janela, profe”; o sujeito 3 (doravante S3) disse “eu acho que esse lugar é meio nojento....tipo aqueles lugares que fedem a comida...”; o sujeito 4 (doravante S4) nada comentou, só acompanhou a discussão. Voltando o olhar para a protagonista Varka, as participantes hipotetizaram sobre o possível sofrimento da babá, em função da descrição do cenário inicial onde ela se encontrava e da caracterização apontada pela narrativa (uma cozinha pequena e suja, segundo entendimento dos sujeitos, e uma criança que não para de chorar um minuto sequer). Outra pergunta foi feita a respeito do conflito que moveria a narrativa: “Vocês acham que o conflito posto na história será entre a Varka (a babá) e o bebê?”. O S3 falou rapidamente: “Ai profe, eu acho que não... imagina se uma história vai ficar falando de um choro de um bebê e de uma babá!”. Esse dado mostra-se interessante justamente pelo fato de poder declarar a linearidade das narrativas as quais os estudantes estão acostumados a ler (aquelas que têm um início, um conflito bem explícito e um fim

³²As falas dos sujeitos foram transcritas a partir da observação da professora-pesquisadora com o máximo de proximidade de suas falas originais, respeitando a oralidade presente na linguagem utilizada.

meio óbvio, geralmente “feliz”). Assim, a escolha de Tchekhov e do conto em questão justificam-se não apenas por fazerem parte do acervo do PNBE, como posto anteriormente, mas também pelo fato de colocar os estudantes em contato com outros tipos de contos (os de Tchekhov, no caso, são contos de atmosfera³³) e novas perspectivas de perceber os textos literários que são, por essência, complexos e provocadores. Convém ressaltar que essa não é a literatura prevista nos currículos escolares do Ensino Médio.

Debatido o início do conto e problematizadas algumas questões que poderiam vir a acontecer na sequência, procedeu-se a leitura da segunda parte da narrativa. Os sujeitos apontaram sem maiores dificuldades novos personagens introduzidos o conflito (o patrão e o aprendiz) e puderam confirmar um pouco mais claramente o sofrimento de Varka. Como afirmou o S4: “sim, só por ele [o autor] dizer a palavra ‘patrão’ quer dizer que a babá é subordinada”; e o S1 complementou: “mas e aquela parte que diz que vão encher ela de pancada...”. O segundo parágrafo da página 210 (linha 31³⁴) descreve um pensamento, uma sensação da babá, extremamente cansada e almejando um sono tranquilo. As estudantes foram desafiadas a reler esse trecho e expressar o que entendiam sobre as sensações de Varka naquele instante. Novamente as partes do conto que mais envolveram “preenchimento de vazios” foram aquelas em que os estudantes investiram maior tempo na discussão, fato que confirma, novamente, a oportunidade de reflexão proporcionada pela leitura literária. Depois de um tempo em silêncio, o S3 disse: “Hmm, eu não sei, profe...”; o S2 arriscou: “eu acho que ela [Varka] tá sonhando... como que pode do nada aparecer homens e cavalos e lama?”; e depois o S3 voltou a expressar-se: “talvez pode ser alguma coisa que ela ta imaginando de tão cansada que ela tá”. A professora-pesquisadora chamou a atenção das jovens para a expressão “canto

³³ O conto de atmosfera caracteriza-se por focalizar o reflexo dos acontecimentos no interior das personagens. Muitas vezes confundido com o conto psicológico, que trabalha com a psicologia dos sujeitos, tal qual o nome afirma, o conto de atmosfera “envolve” qual personagem for, numa espécie de clima que torna a atmosfera do conto inconfundível. E esse envolvimento, consequência do meio e das relações que ali acontecem, reflete-se nas ações das personagens do conto. (HOHLFELDT, 1988, p. 137-155).

³⁴ “Bruxuleia o candeeiro. A mancha verde e as sombras põem-se em movimento, entram pelos olhos entrecerrados, imóveis, de Varka, confundem-se, em seu cérebro meio adormecido, em imagens nebulosas. Ela vê nuvens escuras, que se perseguem pelo céu, gritando como aquela criança. (...)”.

noturno”, mistura do som do choro do bebê com outros sons dos arredores. Sobre essa questão, o S1 afirmou: “a palavra ‘canto’ parece alguma coisa calma, mas acho que aqui não é isso...”; o S2 complementou: “canto noturno é aqueles barulhinhos que a gente escuta antes de dormir...”; e ponderou o S4: “mas aqui no texto diz que ‘o berço range...’ ” [e leu o trecho³⁵ em que há menção do canto noturno].

As atividades anteriores à leitura do conto e as partes um e dois do conto (segundo divisão da professora-pesquisadora, indicadas nos apêndices) foram as atividades realizadas no primeiro encontro de leitura dos contos. Ao encerrar, a professora-pesquisadora pediu que as estudantes não lessem o conto em casa, para que pudesse ser mantido o suspense da história até a semana seguinte. O curioso aqui é que um sujeito (S3) logo entregou sua cópia e disse: “pra garantir, profe; fica com a minha cópia”. Em seguida, todos os outros três sujeitos fizeram o mesmo. Mesmo sendo a iniciativa de apenas um deles, isso demonstra que a leitura e a discussão organizada do conto suscitaram a curiosidade e o envolvimento dos participantes para a leitura. Além disso, já é possível verificar que, se os estudantes estivessem lendo esse conto sozinhos, sem ajuda de um mediador, talvez não tivessem pensado em algumas questões específicas da narrativa, que podem ser determinantes para a compreensão da história e para a criação de significados de forma menos superficial. Esse foi um dos objetivos da professora-pesquisadora ao organizar o roteiro de leitura com ‘paradas estratégicas’ e atentar a pontos especiais do texto para a discussão em grupo. Afinal, a exploração e consequente compreensão/interpretação do texto são fatores que interferem na motivação e no prazer de ler.

No encontro seguinte, procederam-se a leitura e a discussão das partes três e quatro do conto (conforme divisão da professora-pesquisadora) e uma atividade individual pós-leitura. Essa atividade final contribuiu para a verificação e a garantia

³⁵ “O berço range, como se fora um lamento, Varka vai ronronando – e tudo isto funde-se num canto noturno, acalentador, que é tão doce ouvir, quando se vai para a cama. Agora, porém, esse canto apenas irrita e constringe, porque traz um entorpecimento, e dormir é impossível.” (p. 210, linhas 24-29)

da criação de sentidos pelas estudantes de forma individualizada, através de uma tarefa escrita³⁶, relacionada ao enredo e/ou à temática do conto.

A professora-pesquisadora reiniciou a leitura na página 212, linha 95. Neste encontro, apenas duas alunas estavam presentes (as outras duas ausentes justificaram sua falta na semana seguinte). Lidos os trechos pré-organizados, anteriores à penúltima parada para discussão, uma participante pegou o envelope e leu os questionamentos, um a um. A aparição do pai doente de Varka (a babá) trouxe novos elementos sobre a protagonista. Ao serem questionadas a respeito, o S3 comentou: “eles devem ser bem pobres mesmo, mas ao menos a família da casa que ela trabalha ajudou, né?”. Então, a professora-pesquisadora lançou outra pergunta: “Por que vocês acham que eles devem ser bem pobres?”. O mesmo sujeito completou: “ah, pelo jeito que o médico tratou ele e também os patrões tiveram que emprestar um transporte para eles irem no hospital porque eles não tinham...”. Tais leituras a respeito de Varka, seu pai e sua condição talvez passassem despercebidas se não fossem acompanhadas de um olhar mais cauteloso. O entendimento evidenciado pelo sujeito em questão aponta uma leitura compreensiva/interpretativa relacionada ao contexto da narrativa. Essa criação de sentidos possibilitou a tessitura do conto tal qual as percepções de cada sujeito, evidenciando a sensibilização acerca da situação da protagonista.

Ainda, após a descrição da cena em que o pai da babá vai ao hospital, há uma sequência de ações que intensificam o trabalho de Varka. Os questionamentos ajudaram as estudantes a dar-se conta desses elementos, que contribuíram para o progresso da construção da protagonista. Aliás, já que os contos de Tchekhov focalizam com profundidade a atmosfera das personagens, em detrimento das ações propriamente ditas, foi relevante possibilitar essa percepção às alunas participantes, de modo que um dos objetivos da oficina de leitura foi, também, oportunizar o contato com a escrita do autor russo e apropriar-se, de certa forma, de seu estilo. A repetição da mesma estrutura frasal por certos trechos do conto contribuiu para que as alunas notassem o quanto árduas e intensas eram as tarefas

³⁶Segundo Moraes, a escrita sempre assume uma forma qualificada do pensamento, pois além de proporcionar a expressão do que é conhecido, oportuniza a compreensão dos temas tratados e a interação com outros pontos de vista (MORAES, 2010, p. 142).

da babá. Ao voltarem sua atenção para tais trechos (“Varka, vai acender o fogão!”, “Varka, vai pôr o samovar!”, “Varka, limpa as galochas do patrão!”, todos na p. 213), o S2 comentou: “Profe, parece que ela mal acabou de fazer uma coisa e já tem que fazer outra!”.

Antes de iniciar a leitura das duas últimas páginas do conto, a professora-pesquisadora retomou com os sujeitos as hipóteses por eles feitas previamente à leitura do texto. O S2 imediatamente retrucou: “Ah, algumas coisas estavam certas...”, e então a pesquisadora voltou a questionar: “Quais, por exemplo?”, e o mesmo sujeito continuou: “o sofrimento da babá... mas eu pensei que fosse acontecer alguma coisa na história, porque o conto falou só disso...”. Nesse momento, a outra participante concordou com a colocação da colega, afirmando com a cabeça. Esse foi o momento mais importante para apresentar mais explicitamente uma das características marcantes da escrita tchekhoviana: a sobreposição da psicologia dos personagens, em função de seu meio, em relação às ações propriamente ditas, típica do conto de atmosfera. A professora-pesquisadora fez esse comentário com as alunas e ainda voltou a questionar o título, explorando a palavra “mortos”. Em seguida, perguntou a respeito do conflito que se estabeleceu no conto. As participantes demoraram para identificar, e a pesquisadora refez a questão de outra forma: “qual o problema que precisa ser resolvido na narrativa?”. Então o S2 disse: “o cansaço da babá”. Identificado o conflito, as alunas foram convidadas a hipotetizar quais atitudes que a babá tomaria (se é que tomaria) para resolver seu problema. As ideias a partir desse questionamento foram variadas: S2: “eu acho que pela passividade dela na história vai continuar tudo igual”; S3: “eu acho que ela vai fugir”. É possível perceber que os sujeitos incorporaram a condição submissa presente na personagem e estabeleceram relações a partir das estratégias de pergunta-resposta organizadas nesse roteiro de trabalho com o conto.

Em todos os momentos da leitura de “Olhos mortos de sono”, constatou-se que as perguntas acerca da narrativa foram fundamentais para que os sujeitos pudessem parar, refletir, hipotetizar e constatar elementos da narrativa – é necessário oferecer tempo para pensar. À medida que emitiam suas opiniões e

entendimentos, crescia a expectativa a respeito do final da história que, a propósito, foi chocante para as participantes. Depois do debate, a professora-pesquisadora começou a fazer a leitura final do conto. Os dois últimos parágrafos do texto deixaram os sujeitos “em choque” (expressão utilizada por Gadamer ao discorrer sobre os processos hermenêuticos), ao verificar que suas hipóteses eram exatamente contrárias ao que Varka fez no final. Matar uma criança, símbolo do inimigo estabelecido no conflito, é algo muito forte, e surpreendente, considerando as características da protagonista no conto. O momento final também possibilitou a reflexão sobre a evolução da personagem na narrativa, e as participantes tiveram a chance de julgar sua atitude. O S3 disse: “ela é louca!”. O S2 complementou: “meu deus, eu nunca teria imaginado isso!” (as respostas demonstraram a inconformidade dos sujeitos em relação à conduta de Varka). Sem o objetivo de ‘fechar’ a questão, a professora-pesquisadora fez algumas pequenas intervenções, possibilitando que os estudantes não apenas julgassem, mas também refletissem sobre a condição de Varka e as razões que a levaram a fazer isso. O julgamento acompanhado de argumentos evidencia uma postura científica por parte dos sujeitos.

Como atividade de transferência (pós-leitura), a professora-pesquisadora questionou os sujeitos a respeito do que aconteceria na sequência, se o conto tivesse continuidade. Em seguida, explicou oralmente a proposta escrita, solicitando que os sujeitos se colocassem no lugar da babá Varka e escrevessem uma carta a um (a) amiga/amigo/parente, falando de seus planos, o que faria naquele momento já que matou a criança da casa onde trabalhava, etc. Essa atividade estava planejada para ser feita no laboratório de informática da escola, mas em função do tempo e do deslocamento que isso geraria, resolveu-se escrever cartas³⁷ ao invés de emails. As alunas escreveram e trocaram as cartas entre si e, por fim, entregaram

³⁷ Cabe pontuar que o foco da atividade não é explorar o gênero carta e/ou email, mas sim promover o desenvolvimento da criatividade e da imaginação a partir da conjecturação do que poderia vir a acontecer com Varka após os feitos da narrativa. Ademais, a carta é um gênero de texto que envolve uma escrita bastante pessoal, o que pode sugerir mais elementos de análise que envolvem as percepções e sensações das participantes diante da leitura dos contos.

para a professora-pesquisadora. As cartas foram reveladoras de traços de uma escrita/narrativa literária³⁸, conforme o trecho seguinte:

“É sábado de manhã. Eu acabei de acordar de um sono intenso e apaziguador. (...) Ontem a³⁹ noite quando percebi que o problema da minha vida se resumia na criança que eu cuido, resolvi matá-la. Eu estrangulei o bebê, e agora estou ao seu lado decidindo o que fazer. (...) Por favor, me aceite em sua casa. Sei que seremos felizes morando juntas. E fica tranqüila, pois quem faz (mata) uma vez, não necessariamente fará (matará) duas. Eu ainda sou a mesma dos tempos de infância”

(Carta do plano de Varka, atividade pós-leitura do conto “Olhos mortos de sono”, escrita por S3)

Além do exposto, a escrita denunciou a compreensão da narrativa, apontada pelo fato de a criança ser o problema da vida da babá. O S3 incorporou também certo tom de ingenuidade, sem culpar-se tanto pelo ocorrido, tranquilizando sua amiga que não faria o mesmo com ela e rememorando tempos de infância. Além disso, o trecho demonstrou que o sujeito foi capaz de acrescentar detalhes além dos quais a tarefa solicitou, trazendo para esta escrita certo nível de polissemia, que faz o leitor da carta pensar, por exemplo, a respeito da coragem que Varka evidenciou possuir, da relação entre ela e sua amiga, dos tempos de infância, etc.

Foi possível perceber a incorporação do novo vocabulário apresentado no conto e o senso de justiça da estudante na escrita de uma carta em que Varka assume responsabilidade pelo crime que cometeu. O texto redigido pelo S2 também apresenta características de uma linguagem literária, expressa pelo trecho:

³⁸Sobre a escrita literária: “O fenômeno da literatura representa o ponto onde confluem a arte e a ciência. [...] ela (*a literatura*) impõe uma tarefa específica para o transformar-se em compreensão. Não há nada tão estranho e tão exigente para a compreensão como a escrita. [...] Mas a diferença essencial dessas “linguagens” diferentes reside [...] na diversidade da pretensão de verdade de cada uma delas [...] a formulação que se dá na linguagem permite que o significado a ser expresso possa produzir efeito. (GADAMER, 2005, p. 229)

³⁹ O correto, conforme as normas gramaticais do português brasileiro, seria “à noite”; entretanto, procurou-se manter a originalidade dos dados, conforme escritos pelos sujeitos da pesquisa.

“Depois de muito tempo na minha árdua rotina, sem nem ao menos poder dormir ou descansar, cometi um erro terrível. Sem pensar duas vezes, no limite do cansaço, matei a criança da qual tomava conta, visto que percebi ser o único empecilho que me impedia de relaxar. Confesso que foi um ato impensado e espontâneo, e agora já não sei o que fazer. Fugi da isbá de meus patrões e me encontro agora no bosque próximo à cidade. Sei que todos estão à minha procura e se permanecer aqui, irão me encontrar. Caso isso aconteça, meu destino se resumirá em morte súbita por enforcamento. (...) Amiga, olhe para mim! Não tenho nada nem ninguém! Acredito que mesmo sendo difícil para mim, o melhor a fazer nessa hora é me entregar às autoridades e deixar que seja feita a justiça.”

(Carta do plano de Varka, atividade pós-leitura do conto “Olhos mortos de sono”, escrita por S2)

Ao término do roteiro de leitura do primeiro conto, é possível verificar que, quando desafiados, os jovens produzem significações peculiares à leitura do texto, suas percepções e suas experiências. Pôde-se diagnosticar não apenas a compreensão/interpretação da narrativa pelos sujeitos, mas uma leitura reveladora da capacidade imaginativa e criadora desses estudantes. Retomando as concepções de aprendizagem⁴⁰ postas por Moraes (2010, p. 138), os sujeitos fizeram a leitura com verdadeira autoria, mediados por estratégias que os posicionaram sob a forma de co-autores do texto.

3.2 O SEGUNDO CONTO: “GRICHA”⁴¹

“Gricha” (ANEXO G) é um conto literário curto (duas páginas). Nessa história, Tchekhov utiliza a visão infantil com ternura e delicadeza para descrever o mundo sob os olhos da infância. O conto relata um passeio de um pequeno, o qual dá título ao conto, com a babá, e descreve com destreza as percepções da criança, os

⁴⁰ Segundo Moraes, a aprendizagem implica na reconstrução de algo já anteriormente aprendido, num processo em que a linguagem e a pesquisa são elementos potencializadores da atividade de aprender. Ao considerar essa definição, os professores criam oportunidades significativas de produção de aprendizagens, colocando os estudantes como protagonistas desse processo (MORAES, 2010, p. 135).

⁴¹ APÊNDICE D.

estranhamentos do mundo adulto e a incompreensão da criança diante dos fatos cotidianos. O autor desafia o pensamento do leitor com mais audácia no momento em que a situação, de certa forma, inverte-se: ao final da narrativa, Gricha inicia um choro incessante, e a mãe, desta vez, é quem demonstra não compreender o mundo da criança, repetindo, inclusive, um pensamento do bebê: “Por que será?” (linhas 91 e 120). O fechamento da história dá espaço para o leitor conjecturar suas continuidades, tal qual acontece na vida rotineira dos indivíduos.

O roteiro de leitura elaborado a partir dele foi executado num único encontro. O objetivo que norteou a leitura e a discussão do conto foi refletir e expressar ideias a respeito da individualidade humana e da compreensão (ou falta dela) diante das relações pessoais. Nesta oficina, as quatro participantes estavam presentes (embora a S1 tenha chegado atrasada em função de um compromisso de escola e a S4 tenha saído antes – em torno de trinta minutos antes do término da oficina – por razão de uma consulta médica).

A atividade introdutória de recepção ao texto baseou-se numa roda de discussão a respeito de bebês: seus estereótipos, suas atitudes mais típicas, seus pensamentos, seus modos de conceber o mundo, seus relacionamentos com as outras pessoas, sua linguagem, seus desejos, etc. Em seguida, os sujeitos foram convidados a acompanhar a professora-pesquisadora até a janela da sala de aula e observar o que estava acontecendo sob os olhos de um bebê, e fazer comentários a respeito. A fala dos sujeitos reportou algumas memórias pessoais infantis, como “Eu acho que eu não entenderia porque aquele homem tá empurrando aquele carrinho” (S3); “Eu acho que eu iria ficar prestando atenção no barulho daquele brinquedo” (S4); “Eu ia querer ir brincar com aquelas crianças” (S2). Essa atividade de observação, assim como a discussão inicial, esteve relacionada ao fato de que todo o conto é descrito por uma criança e suas percepções do mundo. Assim, posteriormente, os sujeitos poderiam estabelecer relações e criar sentidos ao material lido, partindo de suas vivências.

Feita a atividade pré-leitura, a professora-pesquisadora entregou uma cópia do conto a cada estudante e solicitou que fizessem a leitura silenciosa, a fim de perceberem como Gricha é descrito na narrativa e quais impressões ele tem dos

acontecimentos que o cercam na história. Logo após a orientação, o S3 pediu que a leitura fosse feita pela professora-pesquisadora em voz alta, e os outros dois sujeitos presentes concordaram e reforçaram a solicitação. A reação da pesquisadora foi saber o porquê de tal pedido, e os sujeitos responderam que seria melhor, pois prestariam mais atenção e entenderiam melhor a história. Isso pode indicar que o ler orientado, feito em voz alta na semana passada, foi um aspecto positivo, que contribuiu para fluência e a consequente produção de sentidos a partir do conto. Além disso, essa solicitação pode sugerir uma necessidade de mediação inicial da leitura, já que eles se sentem mais confortáveis se o ritmo é feito pelo mediador (nesse caso, o professor-pesquisador). Ler em voz alta parece ter sido uma estratégia eficaz para os contos nesta oficina, haja visto o número reduzido de estudantes (numa sala de aula regular talvez isso nem sempre seja viável, uma vez que a leitura oralizada ‘uniformiza’ o ritmo de leitura dos jovens e a velocidade de seu entendimento).

Assim, a mediadora fez algumas pequenas adaptações às atividades e iniciou a oralização do conto, sem fazer nenhuma interrupção ou comentário (ao contrário do que foi feito no roteiro com o conto anterior), em função de sua brevidade. Ao término da leitura, a professora-pesquisadora retomou a primeira tarefa proposta e alguns dos trechos apontados estão organizados na tabela seguinte.

Tabela 5 - Compreensão dos sujeitos em relação ao personagem “Gricha”⁴²

Descrição de Gricha	“Gricha, menino pequeno, rechonchudo, que nasceu há dois anos e oito meses...” (linhas 1-6)
Leitura do mundo de Gricha (suas percepções)	<p>“Até agora, Gricha conhecia apenas o mundo quadrangular, onde, num dos cantos, fica sua cama, noutro, o baú...” (linhas 9-17)</p> <p>“Há tantos papais, mães e tias, que não se sabe sobre quem precipitar-se correndo” (linhas 36-37)</p> <p>“Gricha fica todo frio de horror e lança um olhar interrogador para a babá...” (linhas 45-46)</p> <p>“Gricha acompanha os soldados com os olhos e começa a marchar no mesmo ritmo...” (linhas 47-49)</p> <p>“Tem vontade de dizer que não seria mau levar igualmente papai, mãe e o gato, mas a língua diz coisa completamente diversa do necessário.” (linhas 79-80)</p>

Fonte: acervo pessoal (2010)

⁴² Essa atividade foi organizada propositalmente para os estudantes extraírem *do texto* trechos que os inclinavam para o entendimento de Gricha e suas relações com o mundo, a fim de verificar, mais precisamente, que trechos do conto (sempre polissêmicos) foram “traduzidos” pelos estudantes conforme seus entendimentos da tarefa proposta.

A partir das indicações dos sujeitos, é possível afirmar que eles foram capazes de localizar no texto informações referentes ao protagonista do conto, sempre acompanhadas de suas justificativas para a escolha dos trechos expostos (isto é, ao localizar no conto as partes que faziam referência ao protagonista, os estudantes foram convidados a parafrasear o que haviam entendido daqueles trechos). A fim de verificar mais pontual e individualmente a compreensão do texto e a criação de sentidos a partir da leitura, foi entregue uma folha com seis questões de compreensão/interpretação do conto como atividade compreensiva-interpretativa. Passados em torno de trinta minutos, as respostas foram socializadas e, ao término, a pesquisadora recolheu o material. As percepções dos sujeitos em relação ao conto estão tabuladas da seguinte forma:

Tabela 6 – Compreensão dos sujeitos em relação ao conto “Gricha”⁴³

Nº	1	2	3	4	5
Questão sobre	Os momentos da narrativa	A evolução do pensamento do bebê	A percepção do bebê nas linhas 7-8	A repetição da frase “Por que será?” em linhas diferentes	O mundo infantil a partir do conto; as pré-concepções das pessoas sobre bebês
S1	Quarto – rua – casa	De uma atitude de aceitação a uma atitude de contrariação (à babá)	Aprendia a caminhar, percebia coisas novas no mundo e surpreendia-se com isso	Quem profere: Gricha; sua mãe. Gricha sente falta de ar e a mãe não entende porque ele está com febre. Isso indica que os adultos têm atitudes próprias e os bebês são dependentes deles.	Geralmente os adultos pensam que as crianças não entendem o mundo
S2	Quarto – rua – casa	Evolui o pensamento a partir das coisas novas que vê no mundo	Era submisso à babá; se impressionava e ficava confuso com o mundo, sem ter ajuda de ninguém para entendê-lo	Quem profere: Gricha; sua mãe. A pergunta surge da falta de compreensão dos fatos. As crianças são curiosas e os adultos se acham mais espertos e falham em aceitar explicações mais	Se os adultos agissem de forma mais curiosa (tal qual fazem os bebês), seriam pessoas melhores.

⁴³ A questão número 6 não foi tabulada, porque durante a atividade de observação (pré-leitura) não foram feitos registros escritos por parte dos sujeitos conforme planejado – então não foi necessário que eles respondessem a sexta questão da ficha, presente nos anexos.

				fáceis.	
S3	Quarto – fora de casa – casa	Evolui o pensamento a partir de novas descobertas	Estava em fase de descoberta do mundo, percebendo a perplexidade do mundo; era inseguro	Quem profere: Gricha; sua mãe. Gricha teve curiosidade sobre o mundo e a mãe sobre o choro. As crianças são tão espertas como os adultos; ambos procuram respostas de modo ingênuo.	Os adultos têm julgamentos padronizados. Julgam as crianças como seres que não pensam.
S4	Quarto – cidade- casa	Não evolui, porque Gricha não representa um problema para a babá (tal qual o bebê representava para Varka no conto anterior) ⁴⁴	Estava sem graça, com vergonha e indeciso	Quem profere: Gricha; sua mãe. A pergunta surge para entender o que tinha acontecido anteriormente. Crianças e adultos são curiosas e tentam entender o mundo à sua forma.	Os adultos pensam que as crianças nada entendem, vivem só na imaginação.

Fonte: acervo pessoal (2010)

As questões de compreensão/interpretação textual não apresentaram dificuldade para os sujeitos. Elas puderam, por exemplo, identificar os espaços principais das ações do conto (rua e casa). Da mesma forma, ao serem convidadas a refletir sobre as questões, os sujeitos foram capazes de agregar suas leituras de algumas ações e percepções da babá e do bebê. A segunda pergunta da ficha, por exemplo, questionou a respeito da evolução do pensamento da babá durante a narrativa. Três das quatro estudantes afirmaram haver essa alteração no pensamento da criança justamente pelo fato de ele ser apresentado a elementos, até então, por ele desconhecidos; um sujeito ainda acrescentou que o bebê passou de uma atividade de aceitação para uma atitude de questionamento. Por se tratarem de questões polissêmicas, o “não-dito” do conto possibilitou tais deduções, baseadas nas descrições feitas do pensamento da criança e de suas percepções do mundo. Outro ponto relevante nessa questão é que um sujeito pontuou não ter havido nenhum tipo de alteração no pensamento da babá, já que a criança não representou problema para a babá na história. Tal conclusão pode ter resultado do

⁴⁴A menção ao outro conto (“Olhos mortos de sono”) foi feita, porque o enunciado da pergunta fazia referência a ele, de forma a contextualizá-la e fornecer um ponto de apoio à questão.

fato de o enunciado da questão fazer referência ao conto anterior (“Olhos mortos de sono”), que protagonizavam um bebê e uma babá, em que o primeiro se traduzia no conflito da narrativa, por ser um empecilho para o sono de Varka (babá). A mudança de pensamento, sob o olhar desse sujeito, esteve relacionada a uma problematização, isto é: os indivíduos passam a questionar-se e refletirem sobre diferentes temáticas a partir dos pequenos impasses que os envolvem. O conflito, assim, foi percebido como algo positivo ao personagem, já que cooperou para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva em direção à resolução de determinado problema.

O questionamento seguinte propôs às estudantes que refletissem a respeito do bebê, segundo seus pensamentos expressos nas linhas 7-8⁴⁵ da página 144. Conforme as leituras dos sujeitos, talvez o termo ‘perplexidade’ tenha ficado despercebido, até porque ele ainda vem adjetivado por ‘extrema’. Uma possível leitura da palavra pode fazer referência ao grau de complexidade do pensamento e das fases de desenvolvimento da criança (figura representativa do grau de complexidade de entendimento do ser humano); entretanto, os sujeitos direcionaram o entendimento desse termo para a perplexidade que o mundo representava para o bebê, ou seja: Gricha ficava perplexo devido ao que aprendia pela observação do mundo através de seu carrinho, no passeio com a babá.

Outras interpretações fizeram referência à necessidade de auxílio à criança no seu entendimento do mundo, e ainda tocou-se na questão de submissão da criança em relação à babá: talvez o sujeito que mencionou isso não tenha aplicado o termo com correção ou tenha entendido a palavra em relação à posição de dependência da criança em relação à babá. Percebe-se que os sujeitos puderam agregar seus entendimentos próprios à afirmação da história, mas se a discussão tivesse continuado (talvez se as perguntas tivessem sido discutidas verbalmente), a professora poderia ter intervindo mais, no sentido de dar continuidade ampliar o campo de discussão acerca da temática do conto.

⁴⁵ “Toda sua figurinha desajeitada, que vai caminhando com timidez e indecisão, reflete uma perplexidade extrema.”

O enunciado “Por que será?” (linhas 91 e 120) apareceu repetido duas vezes no texto, referenciando interlocutores distintos. Os sujeitos foram capazes de diferenciar ambas as interlocuções (uma proferida pelo bebê e outra pela mãe). Diante do tema que o conto envolvia, as participantes foram convidadas a refletir sobre essa repetição, numa tentativa de criar algum sentido correlacionado ao contexto do conto. Dados interessantes resultaram dessa provocação: os sujeitos pontuaram a relação de dependência das crianças em relação aos adultos, e perceberam a diversidade de seus pensamentos; outras relações foram estabelecidas a partir da ingenuidade tanto da criança quanto do adulto – Gricha tinha calor e não sabia porquê; a mãe não entendia o motivo da febre de Gricha; a questão da curiosidade e da dúvida foram postas à discussão e geraram criações diversas, como a menção da esperteza dos adultos, concebida pelo sujeito negativamente, frente à constante curiosidade infantil. Outra dedução interessante extraída daqui é a concepção positiva que os sujeitos têm do termo ‘curiosidade’, como algo que leva ao conhecimento e à descoberta de novos elementos que envolvem o mundo dos indivíduos, refletida em seus apontamentos.

No tocante à universalidade presente no conto, os sujeitos foram desafiados a pensar no que poderia ser dito a respeito da relação entre crianças e adultos. Dessa questão, surgiram perfis de bebês como seres pensantes e curiosos, contrários aos adultos, que julgam muitas vezes sem conhecer, acreditam ter posse de um saber absoluto. Mais uma vez uma atitude pró-ativa por parte dos adultos foi requerida nos argumentos dos sujeitos, como necessidade para compreender fatos e pessoas. Uma estudante ainda mencionou a ‘imaginação’ da criança como uma característica positiva, mas que muitas vezes é concebida como irrelevante por parte dos adultos, quando, na verdade, é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Como fecho da discussão de alguns trechos do conto, baseados nas questões elaboradas, pontua-se que os sujeitos conseguiram ler as entrelinhas do texto, aglutinando experiências próprias à narrativa e revisando e/ou construindo percepções do mundo e de si mesmo a partir do enredo.

Como atividade pós-leitura (conforme os roteiros de leitura, chamada ‘Aplicação e transferência da leitura’), a professora-pesquisadora direcionou a

incompreensão entre as perspectivas de Gricha, sua babá e sua mãe para as possibilidades de comunicação entre os sujeitos e suas famílias. Esse ponto foi levantado tendo em vista o contexto da narrativa e também a faixa etária dos estudantes, já que, por se tratar da adolescência, podem ocorrer diversos conflitos em função da má compreensão ou até mesmo incompreensão de uns (filhos) em relação a outros (pais). Os pontos colocados pelos sujeitos foram dificuldades inerentes à sua faixa etária, seus pensamentos, que algumas vezes podem ser incompreendidos por seus pais. O S1 assim se posicionou: “ela [mãe] sempre acha que eu vou beber, que eu não vou me cuidar”; S2: “pra fazer os temas da escola...ela [mãe] acha que porque eu deixo pra última hora eu não faço”; S3: “tem coisas que não dá pra falar, eles não vão entender de qualquer jeito”. O S4 nada comentou nessa parte da discussão, pois teve que sair antes (em torno de trinta minutos) da oficina por razões pessoais. Os apontamentos das participantes evidenciaram semelhanças com a relação de incompreensão dos adultos. Entretanto, essa ‘incompatibilidade’ de pensamento pode ser vista como algo inerente à diferença de faixa etária entre uns (filhos) e outros (adultos/pais), e positiva se gerar discussão e crescimento a ambos os lados.

Enfim, essa discussão funcionou como ponto de partida para a atividade seguinte. A cada participante foi entregue uma folha com uma proposta de produção textual. Antes de explicar, a professora-pesquisadora tentou levantar algumas questões inerentes ao gênero textual (bula⁴⁶) a partir do vocabulário exposto na folha. Então, as alunas deveriam redigir uma bula destinada a seus pais, falando sobre elas mesmas. Devido à abstração da atividade (inerente à própria questão difícil que a tarefa impõe, de os indivíduos entenderem a si mesmos e ‘receitarem’ formas de outros indivíduos fazerem isso), os sujeitos evidenciaram algumas dúvidas iniciais em relação à tarefa, mas que não foram empecilho para sua

⁴⁶ Novamente o foco da atividade não é o gênero em si, mas o tipo de escrita que o gênero pode suscitar. Como a conversa a partir da leitura foi direcionada a algo mais próximo da vida dos jovens (seus relacionamentos e mal-entendidos com seus pais), pensou-se na bula como uma possibilidade de expressão do estudante na tentativa de “fazer-se entender” diante de sua família. O folha (bula) entregue para ser preenchida pelas estudantes já continha algumas partes de uma bula (adaptadas); antes de iniciar a atividade, a professora-pesquisadora conversou oral e brevemente com os sujeitos sobre as características do gênero “bula”.

realização. Os textos resultantes dessa produção apontam para uma autocaracterização dos sujeitos feita por eles mesmos, e dos modos “ideais” de tratamento que eles gostariam de receber, tal qual se evidencia nos trechos: “Deve ser tratada com carinho e respeito, por pessoas que compreendam seu jeito de ser e a faça, feliz” (S1, Modo de aplicação); “Indicada para pessoas que aceitam o modo que cada um tem de viver e pensar, e antes de criticar as atitudes alheias, tentar respeitar as individualidades” (S2, Indicações); “A pessoas falsas, egoístas, que se acham superior aos demais, injustas, que não aceitam outras opiniões e “mimadas”” (S4, Reações adversas).

Ao finalizar o roteiro de leitura com o conto “Gricha”, percebe-se que as funções da literatura (mover imaginários, problematizar a realidade, referenciar o universo próprio dos leitores) foram preenchidas pela leitura que os sujeitos fizeram do conto e as criações peculiares que empreenderam, evidenciadas por seus testemunhos nas atividades das fichas 1 e 2, além de outras contribuições no decorrer das atividades. Mais uma vez se torna claro que, quando provocados a pensarem e produzirem, os estudantes são capazes de ir muito além do que o mero preenchimento de respostas a questões ‘fechadas’, principalmente ao se tratar de textos literários.

3.3 O TERCEIRO CONTO: “A MORTE DO FUNCIONÁRIO”⁴⁷

Este é mais uma história de Tchekhov que deixa o leitor surpreso com as ações e pensamentos que caracterizam personagens e a atmosfera do conto. Numa apresentação teatral, um oficial de justiça, chamado Ivan, espirra de repente, sem perceber, de imediato, que havia molhado o senhor que sentava a sua frente. Ao perceber esse inconveniente, Ivan foi desculpar-se ao general, que respondeu não haver problema algum no pequeno incidente. O fato que move a narrativa é a inquietude e inconformidade de Ivan por ter molhado o general com seu espirro.

⁴⁷ APÊNDICE E.

Entre indas e vindas, ele tenta diferentes formas de desculpar-se, sem perceber que o general não havia visto problema algum no ocorrido. Até que, certo dia, o general perde a paciência com Ivan e o expulsa de seu local de trabalho. Inesperadamente, e com um profundo sentimento de culpa e remorso, Ivan vai para casa extremamente chateado, deita em seu divã e vem a falecer, ainda com seu “uniforme de gala”.

“A morte do funcionário” (ANEXO H) é um conto tchekhoviano que, apesar de tratar da morte, tal qual afirma o título, não a aborda da mesma forma que o conto “Varka” o fez. Já que o enredo se desenvolve a partir da sensação de culpa e da tentativa de perdão de um funcionário em relação ao seu patrão, depois de ter espirrado e ter pensado ‘molhá-lo’ num espetáculo de teatro, o objetivo que norteou as vivências com essa narrativa foi debater questões de incompreensão, encontros e desencontros que podem haver entre as pessoas refletindo a respeito dos comportamentos e das posturas dos personagens, que expressam a condição humana como algo peculiar, relativo e breve.

Como tarefa introdutória ao texto, a professora organizou uma atividade de discussão inicial baseada no poema “Quadrilha” (ANEXO C), de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1983, p. 146), pelo fato de que a sua essência trata desses desencontros que podem acontecer na vida dos indivíduos. Além do mais, tal atividade evidencia uma tentativa de abordar a literatura intertextualmente, garantindo o direito ao acesso a textos clássicos de diferentes gêneros, de modo a potencializar pensamentos e formas de expressão. O referido poema de Drummond foi projetado em *data show* num vídeo⁴⁸ de aproximadamente quarenta segundos (os participantes não receberam cópia impressa do poema). A escolha pelo vídeo explica-se pela movimentação que ele deu ao poema e pelo jogo de imagens e vozes proporcionadas (a leitura era de Paulo Autran), que podem atuar como elementos instigadores das sensações que a poesia pode trazer do leitor.

Inicialmente, a professora-pesquisadora apresentou o título do poema e questionou seu significado. Imediatamente, S1 afirmou lembrar-se das quadrilhas de São João. Então, a pesquisadora voltou a perguntar a respeito das características

⁴⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2hG9PsqJGds>, acesso em 15-9-10.

de uma quadrilha junina, e os dois sujeitos presentes (S1 e S2) disseram que ela acontece com uma pessoa seguida da outra e que, se um indivíduo ‘erra’ (a dança, presume-se) toda a quadrilha “estraga”. Em seguida, elas foram convidadas a olhar o termo no dicionário (a professora-pesquisadora sempre levou consigo o Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) em todos os encontros), e encontraram o seguinte: “ 1 bando de ladrões; 2 dança típica da festa junina” (Houaiss et al, 2001, p. 365).

Em seguida, o vídeo foi projetado. Imediatamente após o seu término, a reação das duas participantes foi risos. Ao serem questionadas sobre a razão dos risos, o S2 concluiu: “deu tudo errado nessa história!”. Antes de prosseguir a conversa partindo de tal comentário, a professora-pesquisadora reproduziu o vídeo mais algumas vezes, já que a S1 não tinha se pronunciado a seu respeito, e também por ser curto e demandar, talvez, mais de uma leitura para que se inicie o processo de produção de significados pelo poema.

Para verificar a compreensão dos sujeitos em relação à “Quadrilha”, foram propostos alguns questionamentos a serem discutidos oralmente. O primeiro deles pedia às participantes que identificassem relações entre o poema e o seu título. Abrindo esse espaço, os comentários foram bastante criativos e evidenciaram as redes de significado estabelecidas pelas estudantes: “bom, quadrilha porque o que as pessoas do poema sentiam tinha a ver uma com a outra, e com a outra, e com a outra [...] assim, tipo roda de quadrilha” (S1); “podia ser o título ‘dominó’ também, porque as peças dependem uma da outra pra se encaixarem, e se uma cair, caem todas as outras também” (S2). Esses posicionamentos evidenciam a produção de sentidos possível de ser construída a partir do convite à reflexão sobre o texto, que é também resultado dos conhecimentos que as alunas têm do mundo e de sua imaginação. No momento em que os sujeitos se expressam, dizendo o texto de outro jeito, estão desenvolvendo competências de leitura.

Dentre outras questões secundárias, as estudantes foram incitadas a pensar sobre os dois movimentos que constituem o poema, identificando seus versos iniciais (de cada movimento). Esses versos foram facilmente reconhecidos, ditos por ambas as estudantes: “o primeiro, aquele que inicia ‘João amava Teresa’; e o

segundo aquele que diz o que aconteceu com cada uma das pessoas ('João foi pros Estados Unidos')". A pesquisadora solicitou que as alunas justificassem tais versos, e as respostas foram: "sim, profe, a primeira parte diz quem gostava de quem, e a segunda parte diz o que aconteceu com cada um deles" (S2). Ambas as participantes evidenciaram capacidade de síntese ao verbalizar tais respostas, o que demonstra, de fato, compreensão do texto.

Ao final desta parte, a professora-pesquisadora direcionou a conversa para a questão do desencontro que aconteceu no poema: a única pessoa que não amava ninguém foi quem se casou no final. Obviamente a pesquisadora não anunciou isso, mas fez algumas perguntas às participantes para que pensassem a respeito. Antes de verbalizar suas ideias, pediram que o poema fosse reproduzido mais uma vez. Depois de o terem visto novamente, e passados alguns segundos, verbalizaram: "humm, é porque ninguém ficou com quem gostava, e a única pessoa que ia pro convento é aquela que se deu bem". E a professora-pesquisadora teceu alguns breves comentários, com o intuito de deixar a questão em aberto, ao fazê-las pensar quantas vezes isso acontece na vida pessoas, e se algum tipo de desencontro, semelhante ou não a esse já tinha lhes acontecido.

Efervescidas tais discussões, passou-se ao segundo momento do roteiro de leitura, que compreende a leitura do texto propriamente dita. Como de praxe, cada estudante recebeu uma cópia do conto e a professora-pesquisadora iniciou a leitura em voz alta. Porém, antes disso (pré-leitura), as estudantes foram convidadas a hipotetizar sobre o título do conto e a temática da poesia. A reação inicial foi de estranhamento, já que, à primeira vista, "A morte do funcionário" tem poucos aspectos coincidentes com o que foi debatido em "Quadrilha". Entretanto, a professora-pesquisadora retomou com as estudantes os temas discutidos no poema de Drummond e provocou-as a pensar em possíveis entrelaçamentos. Algumas das considerações feitas foram: "talvez a morte do funcionário tenha sido por causa de algum desentendimento amoroso" (S1); "ou por alguma coisa errada no trabalho, senão por que a palavra 'funcionário' estaria no título?" (S2); ainda, a S2 complementou: "se bem que pelos outros contos que a gente leu desse autor, deu pra perceber que ele é meio imprevisível, né?".

Dois pontos são bastante relevantes para o olhar analítico dessas contribuições. Em primeiro lugar, o estranhamento causado na tentativa de estabelecer relações entre dois textos que não possuem vínculos explícitos. A arte, segundo Gadamer (2005, p. 151), é sempre um encontro com o inacabado, gerador de certo estranhamento, pois o belo não se constitui de algo esteticamente perfeito, mas de algo que suscita confronto do homem consigo mesmo. E em segundo lugar, o comentário proferido pelo sujeito em relação ao estilo dos contos de Tchekhov, o que demonstra, mesmo que parcialmente, um ponto de partida de apropriação ao estilo literário do escritor, e que gera, por consequência, algumas expectativas em relação à leitura dos contos.

Ainda antes de iniciar a leitura, a professora-pesquisadora projetou em *data show* quatro frases do conto⁴⁹, de modo a contribuir com a hipotetização das estudantes em relação ao texto e a possibilitar meios de refletir sobre as problemáticas que o conto viria a suscitar. Além do mais, tais frases contextualizaram as discussões fomentadas e possibilitaram a comparação das previsões anteriores e das realizadas no momento de leitura. As sentenças dos *slides* e as hipóteses das estudantes estão dispostas na tabela seguinte.

Tabela 7 - Hipóteses dos sujeitos acerca do conto “A morte do funcionário”

Frases dos slides	Ideias levantadas pelos sujeitos (S1 e S2)⁵⁰
“É muito comum encontrar-se, nos contos, este mas, de repente. Os autores têm razão: a vida é tão cheia de coisas inesperadas!”	Relação entre a palavra ‘inesperadas’ e ‘desencontros’ Vai acontecer alguma coisa que a gente não espera
“Diz que esqueceu, mas há maldade em seus olhos”;	Foi uma morte calculada, não foi ao acaso A pessoa não perdoou
“Ficou pensando, pensando, mas não conseguiu redigi-la. Foi preciso ir explicar-se pessoalmente no dia seguinte.”;	Sentimento de culpa e tentativa de resolver o problema Essa pessoa que escreve a carta matou alguém
“Recuou para a porta, sem ver, sem ouvir coisa alguma, saiu para a rua e caminhou lentamente...”	A pessoa recém matou alguém

Fonte: acervo pessoal (2010)

⁴⁹ (1) “É muito comum encontrar-se, nos contos, este mas, de repente. Os autores têm razão: a vida é tão cheia de coisas inesperadas!” (linhas 5-7); (2) “Diz que esqueceu, mas há maldade em seus olhos” (linha 42); (3) “Ficou pensando, pensando, mas não conseguiu redigi-la. Foi preciso ir explicar-se pessoalmente no dia seguinte.” (linhas 88-90); e (4) “Recuou para a porta sem ver, sem ouvir coisa alguma, saiu para a rua e caminhou lentamente...” (linhas 103-106).

⁵⁰ As respostas dos S3 e S4 não foram analisadas pois eles estiverem ausentes nesse dia.

Levando-se em conta as concepções de educação aqui tomadas, voltadas ao pensamento e ao desenvolvimento da sensibilidade pela arte da pergunta, o aperfeiçoamento da habilidade de ler literatura vem sendo construído desde as atividades pré-leitura sistematizadas, já que os sujeitos conseguiram conjecturar e criar significações pertinentes às temáticas que estavam sendo propostas. Além do exposto, as hipóteses construídas nessa segunda atividade pré-leitura direcionaram-se a um ler/pensar contextualizado e racional, que contribuiu para a compreensão do conto, já que, no momento da leitura da narrativa, entraram em confronto as ideias prévias e as expectativas com a palavra escrita.

Desta vez, não foi planejado nenhum tipo de interrupção durante a leitura do conto, pois este é o terceiro roteiro de leitura, o que fornece mais suporte e preparação para as alunas nos seus processos leitores, e também porque a narrativa constituía-se de apenas três páginas. Realizada a leitura em voz alta pela professora-pesquisadora, e acompanhada silenciosamente pelos sujeitos, cada um deles recebeu uma folha com uma espécie de diagrama a ser completado com elementos da narrativa.

Neste momento, por motivos pessoais, o S2 teve que deixar a oficina de leitura. Então, apenas o S1 realizou a atividade proposta. Não apenas neste encontro, mas como também em outros, houve esse tipo de imprevisto (alunas que faltaram, alunas que chegaram atrasadas, alunas que saíram antes). Entretanto, a base de análise dos dados focalizou as produções e significações dos estudantes presentes, independentemente do número de participantes.

A compreensão do conto pelo S1 é verificada sistematizada na tabela:

Tabela 8 – Compreensão dos sujeitos sobre o conto “A morte do funcionário”

Personagens		Espaço	Tempo	Foco narrativo	Conflito	Ações de resolução	Fechamento
Principais	Secundários						
Ivan (funcionário) e o General	Esposa de Ivan	Teatro, casa de Ivan, casa do General, trabalho	-	Terceira pessoal	O espirito do oficial que atingiu o general	Conversas com o general, pedidos de desculpas, pensamentos em como desculpar-se	Morte súbita do funcionário

Fonte: acervo pessoal (2010)

As respostas do sujeito apontam para uma identificação adequada dos aspectos constituintes da narrativa, o que evidencia o domínio do leitor a respeito dos elementos do texto, habilidade necessária à atribuição de sentidos na leitura. O sujeito em questão (S1) voltou ao texto algumas vezes para certificar-se de seus elementos, durante o preenchimento da ficha. Em função do tempo, não foi possível executar nenhuma atividade de aplicação de transferência da leitura. A narrativa poderia ter sido retomada no encontro seguinte e o fechamento do roteiro feito, mas como apenas duas alunas estavam presentes neste dia e apenas uma delas conseguiu ficar até o fim, essa alternativa tornou-se inviável. Entretanto, o *corpus* extraído das atividades pré e durante leitura foi suficiente para o debate e criação do contorno da narrativa, dados potencializadores da atividade de ler.

3.4 O QUARTO CONTO: A DAMA DO CACHORRINHO⁵¹

Dmíttri Gurov, casado e com três filhos, entediado com seu relacionamento matrimonial, passa a trair sua esposa. Suas aventuras amorosas eram passageiras,

⁵¹ APÊNDICE F.

bem como suas concepções de amor, e tinha um severo desprezo pela “raça” feminina, a qual ele próprio chamava de “inferior”. O cenário muda quando conhece Anna Sierguévna, a dama que passeava pelas ruas de Ialta com seu cachorrinho, que também não estava feliz com seu casamento. Os dois passam a ser amantes e começam a descobrir o amor à medida que o tempo passa e seus encontros se intensificam. Ambos amam-se com sentimento de culpa, mas eles mesmos se perdoam ao perceber que aquele sentimento os havia transformado. Juntos conversam sobre o desconforto da traição e do amor escondido e pensam em iniciar uma nova vida juntos, mas sem saber por onde começar... O final do conto deixa claro que “o fim ainda estava distante e que o mais difícil e complexo apenas se iniciava” (p.333).

Conforme exposto, o conflito de “A dama do cachorrinho” (ANEXO I) apresenta uma relação adúltera de amor, entre duas pessoas já comprometidas. O tema abordado é apreciado pelos sujeitos, conforme apontado em seus questionários iniciais, considerando sua faixa etária e alguns de seus interesses nessa fase de sua vida, além de os participantes da pesquisa serem todas do sexo feminino. O objetivo que moveu a leitura do conto foi refletir e discutir sobre os sentimentos de amor e adultério, pensando nas alterações de concepções que eles podem sofrer com o passar dos tempos, nas diferentes sociedades, de modo a criar significações à narrativa com base nas ações e comportamentos dos personagens.

Inicialmente, uma conversa rápida possibilitou que as estudantes debatessem suas concepções de amor, paixão e adultério. Algumas das contribuições foram: “amor é o sentimento mais profundo que pode unir as pessoas” (S3); “amor é a base da felicidade” (S4); “o amor é fixo e a paixão é passageira” (S1) (não há menção à fala do S2 pois ele não estava presente nesse dia). Além disso, foram rapidamente problematizadas algumas polêmicas sobre os valores que o amor carrega nas diferentes épocas, e se é possível haver amor depois de uma traição. Os três sujeitos pontuaram que na época atual há mais liberdade no amor e menos valores de respeito; sobre a segunda questão, todas concordaram com o fato de que é possível uma relação ser restabelecida após uma traição, mas é muito difícil em razão da desconfiança de uma parte e do arrependimento de outra.

A breve discussão teve em vista a atividade pré-leitura com a música “Pra você guardei o amor”, de Nando Reis (ANEXO D). Essa música, além de abordar o tema proposto, contém muitos traços poéticos, explora o som das palavras em cada verso e é do agrado das jovens. A canção foi reproduzida duas vezes, e as estudantes puderam ouvir e acompanhar a letra. O foco da discussão foi a concepção de amor veiculada na cantiga, de forma a confrontar com o que foi debatido anteriormente. As colocações mais relevantes direcionaram-se ao entendimento de um “amor doce” (S3) de um homem fiel e apaixonado que está esperando por uma mulher que não está com ele no momento. A professora-pesquisadora pediu que os sujeitos apontassem alguns versos que indicassem a “doçura” desse amor, e as respostas foram: “Sorrir, vem colorir solar/ que o convite do silêncio exhibe em cada olhar/se o coração bater forte e arder, no fogo o gelo vai queimar/no giz do gesto o jeito pronto de piscar os cilhos”. Tais versos constituem exemplos de imagens que a música suscita justamente pela leveza do vocabulário e pela possibilidade de imaginar aquelas palavras e criar sentidos relacionados ao tema da canção.

Em seguida, a professora-pesquisadora entregou as cópias do conto a cada estudante e anunciou o título. Algumas previsões rápidas foram feitas, todas elas baseadas num caso de amor que envolve a tal dama. Ao serem questionadas “por que a dama *do cachorrinho?*”, as pontuações foram desde as mais óbvias (“porque ela tem um cachorrinho”, S2) até as mais contextualizadas às discussões (“porque serve pra indicar a delicadeza dela”, S3; “deve ser um *poodle*, profe, cachorro de madame, ainda mais naquela época!”, S4).

O roteiro foi sistematizado desta forma: a leitura de cada parte do conto foi feita em voz alta, tal qual dividida e identificada pelo autor, e as estudantes fizeram anotações numa ficha específica após a leitura e a discussão de cada parte da história. Os itens que basearam as anotações tiveram por objetivo a verificação, por parte dos sujeitos, do crescimento das personagens e das ações da narrativa, desde o início do conflito, até o seu fecho. Além do mais, foram destacados alguns trechos do conto que poderiam interferir no processo de concretização da história pelos

sujeitos, com o objetivo de fazê-los parar e pensar de que forma determinados trechos/palavras poderiam interferir na narrativa.

As participantes não apresentaram dificuldades no preenchimento e organização das informações sobre os elementos da narrativa, evidenciando um domínio geral sobre as ações e efeitos da história. Entretanto, a professora-pesquisadora chamou a atenção para algumas frases do conto que, se olhadas com cuidado, podem suscitar pontos de reflexão mais profundos que, por consequência, vem a desencadear novos elementos a serem utilizados na construção das significações pela leitura. Alguns dos entendimentos dessas frases são apontados na tabela:

Tabela 9 - Leitura de frases específicas de “A dama do cahorrinho”

Frases	Parte 1	Parte 2		Parte 3		Parte 4	
		“Raça inferior”	“Quantos encontros diferentes acontecem na vida!”	“Sou uma mulher má, ignóbil, desprezo-me e nem penso em me defender”	“Começara a oprimi-lo um desejo intenso de partilhar com alguém suas recordações”	“E ele passou muito tempo andando pela rua e junto ao muro, esperando aquele acaso.”	“Cada existência individual baseia-se no mistério”
Entendimentos	Ele (Guróv) é preconceituoso e machista	Guróv é galinha; Não sabemos o que pode acontecer amanhã	Assume sua posição inferior ao homem e sabe que é culpada	Se ele quer falar com alguém sobre Anna, é porque está começando a gostar dela	Saía de propósito para ver se ele a encontrava	Podemos prever, mas nunca vamos ter certeza com quem vamos ficar, ou o que pode acontecer com a gente	O amor, o relacionam entoe a convivência não são tarefa fácil de se levar

Fonte: acervo pessoal (2010)

A compreensão/intepretação das frases indicadas na tabela demonstra que os sujeitos foram capazes de empreender sentidos próprios e contextualizados ao

que leram, desenvolvendo assim não apenas domínio da compreensão global do conto, mas também um olhar particular a algumas minúcias da narrativa que, talvez, passassem despercebidas sem o auxílio de um mediador. Inserido nesse processo de significação de tais frases, estão agregadas também as habilidades de dedução, a partir das pistas contextuais do texto e das hipóteses e expectativas que as leitores têm diante da narrativa, bem como a argumentação das escolhas das estudantes, convidadas a partilhar suas leituras e explicá-las, conforme seus entendimentos. Esse espaço oferecido pelo mediador respeita o caráter polissêmico do texto, não apenas atendendo as leituras primárias do público, como também promovendo a expansão do seu pensamento e a possibilidade de novas leituras a partir do mesmo enunciado.

À medida que cada uma das quatro partes do conto era lida e alguns elementos da narrativa anotados, as estudantes foram também desafiadas a criar subtítulos para cada parte do conto (que, originalmente, são organizados numericamente apenas), o que não apenas incita a potencialização da criatividade e imaginação, mas requer a capacidade de compreensão/intepretação da referida parte do texto e a habilidade de sintetizar as ações ali empreendidas. As criações, feitas coletivamente, foram as seguintes: I = “Início de uma paixão”; II = “A despedida”; III = “Reencontro”; e IV = “A descoberta do amor”. Através de tais escolhas, percebe-se a complexidade de organização do conto e a percepção desse aspecto pelos sujeitos, em que a despedida, geralmente no final das histórias, surge exatamente no meio do enredo; e a descoberta do amor, que poderia ser logo ao início, de modo a situar o conflito da história, acontece somente ao final⁵².

Outro aspecto resultante da análise é que, antes de iniciar a leitura da quarta e última parte do conto, a professora-pesquisadora retomou com as estudantes, através de perguntas direcionadas a elas, a trajetória da narrativa e procurou levantar algumas hipóteses sobre o final de Guróv e Anna. Curioso é que, dos

⁵² É importante destacar que foram respeitadas as leituras que as estudantes fizeram de cada parte do conto, principalmente do seu fechamento. A conversa entre Guróv e Anna, que finaliza a história, foi percebida pelas alunas como a descoberta do amor, concebido como um sentimento complexo; para elas, até então o que sentiam um pelo outro era apenas paixão, e quando perceberam a realidade de seu envolvimento, decidiram iniciar uma vida nova, desfrutando do amor de verdade. E a partir daí poderia se fazer uma outra história...

quatro sujeitos presentes neste último encontro, três deles afirmaram desejar que o casal ficasse junto, apesar da situação adúltera na qual eles se envolveram. Ao serem questionadas a respeito do adultério nessa relação, um dos sujeitos falou: “profe, se a mulher de verdade fosse importante, ela teria aparecido mais na história” (S4). Essa indicação aponta para uma escolha racional, justificada e que, certamente, implica a representação de uma realidade verossímil e promove meios de desenvolver o pensamento a partir das ações e das direções que o conto tomou. O outro sujeito, único que declarou desejar a separação do casal, justificou assim a sua escolha: “profe, pra ter graça eles têm que ficar separados!”. Essa afirmativa não somente coloca o leitor na posição de co-autor do texto, mas também revela o desejo de uma não-linearidade em relação às expectativas do texto, que foge ao que acontece em muitas narrativas, que privilegiam os “ finais felizes ” para os mocinhos e mocinhas. Além disso, tal anseio expressa uma possibilidade inicial de desenvolvimento de leitores clássicos, aqueles que ao realizar a leitura, sabem que o óbvio não se faz presente, e que o texto todo apresenta aspectos divergentes de uma leitura comum e popular, geralmente representativa de uma unicidade de compreensão/interpretação. Retomando o enredo do conto, a separação de Anna e Guróv, tal qual indicada pelos sujeitos, causaria o “sofrimento” dos leitores, já que o foco das ações da história voltou-se a eles e que, segundo as estudantes, o amor verdadeiro despertou uma vida nova.

Além de evidenciar a psicologia dos personagens como molas propulsoras das ações da narrativa, a escrita de Tchekhov privilegia os finais abertos, pois dão maior autonomia ao leitor para significar o texto, além de propiciar maior grau de reflexão e imaginação. Tendo isso em vista, a atividade pós-leitura que encerra esse roteiro de atividades com o conto desafiou os sujeitos a tecerem um comentário sobre “o que vem depois do fim”, isto é, escreverem um parágrafo sobre o que eles pensam que aconteceria depois de estabelecido o fecho da história. A continuidade do enredo sob os olhos dos sujeitos denunciou sua percepção de que, na verdade, mesmo ao final do conto, o conflito que ali se desenvolveu não foi resolvido. Segundo três dos quatro sujeitos, Gurov e Anna ficariam juntos; e um dos sujeitos,

conforme já havia se posicionado antes, deixa o casal separado. Essas ideias estão expostas na tabela:

Tabela 10 - Desfecho de “A dama do cachorrinho” segundo os sujeitos.

S1	Ana e Guróv separam-se de seus respectivos cônjuges, enfrentando todos os preconceitos da época. Vencem todas as barreiras de seu amor têm filhos e vivem uma vida comum e feliz.
S2	Ana e Guróv continuam se encontrando cada vez mais seguidamente. Seus companheiros sentem um distanciamento no casamento, devido ao comportamento frio de Ana e Guróv. Seus cônjuges, casados disso, pedem o divórcio. Ambos separam-se, saem de casa e vivem felizes.
S3	Guróv propõe que fujam secretamente. Ana não quer. Ela sugere que se separem antes de fugirem juntos. Ana se separa e Guróv mente sobre a separação. Ambos fogem e vivem o amor que tanto queriam.
S4	Ana e Guróv decidem manter o amor em segredo, a fim de evitar problemas, divórcios e ficarem “falados”. Ana tem medo de amar e se machucar. Talvez com o tempo e a distância, o desejo de se amarem vai esfriando e uma vai esquecendo o outro, e ambos voltam, assim, à vida que tinha antes de terem se encontrado.

Fonte: acervo pessoal (2010)

Todos os dados coletados nessa oficina, que engloba roteiros de leitura com quatro contos de Tchekhov⁵³, foram ao encontro das hipóteses e à pergunta norteadora da investigação (baseada na mediação de leitura para um fruir profundo e polissêmico do texto), e pode também confirmar as expectativas em relação ao pré e pós-teste, assunto da seção seguinte deste capítulo final. O aperfeiçoamento das formas de leitura das estudantes foi evidenciado através das produções resultantes das estratégias planejadas para a leitura de cada conto, acompanhadas da socialização e argumentação das ideias. Nesse sentido, percebeu-se que a expressão do entendimento e das percepções dos jovens, agregadas às suas expectativas, é um elemento importante para a concretização do texto, pois oferece

⁵³A ordem de abordagem dos quatro contos (Olhos mortos de sono, Gricha, A morte do funcionário e A dama do cachorrinho) seguiu os seguintes critérios: iniciar com algo mais chocante, que dê uma primeira impressão surpreendente do autor, e concluir com o conto que, segundo a pesquisadora, atrairia mais os sujeitos em função de seus perfis (meninas, o tema romance); e dois contos intermediários (o segundo, em que o elemento bebê poderia fazer referência ao conto ‘Olhos mortos de sono’; e o terceiro, também fazendo referência à questão ‘morte’ trabalhada no primeiro conto, só que abordada de modo mais cômico.

espaço para o estudante co-construir a narrativa e significá-la a seu modo. Verbalizar, nesse contexto, contribui para o compreender/interpretar.

3.5 O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE

O último encontro de leitura contemplou a realização individual do pós-teste e de uma avaliação global das oficinas. Nesta parte da pesquisa, serão apresentados o *corpus* coletado a partir da aplicação do pós-teste e o confronto de dados com o pré-teste, realizado no primeiro encontro em abril. Três pós-testes foram avaliados, pois um dos sujeitos (S4) não compareceu a este último encontro, apesar de ter feito o pré-teste.

O objetivo é verificar se a leitura do mesmo conto, explorado exatamente da mesma maneira, provocou mudança do modo de perceber o texto em dois momentos diferentes: logo ao início da oficina (primeiro encontro) e após o seu término (último encontro), depois da leitura e da mediação dos quatro contos estudados. É importante fazer a ressalva de que esta comparação não foi o único instrumento utilizado para fazer a medição dos graus de interação entre leitores e contos, mas serviu para confirmar o que foi diagnosticado no processo das oficinas a respeito da formação de habilidades e refinamento de competências de ler literatura.

O teste foi composto de 15 questões sobre o conto “Bilhete Premiado”⁵⁴, mas nem todas puderam ser avaliadas, visto que, em razão do tempo no momento de realização do pré-teste (já justificado previamente), os sujeitos não conseguiram responder 5 das questões preparadas para o teste. Uma das orientações do teste (tanto pré quanto pós), é que os sujeitos não precisariam responder as questões

⁵⁴ Este conto trabalha com a possibilidade de uma casal ter ganhado um grande prêmio na loteria. Tchekhov explora o pensamento humano a partir das conjecturas e sentimentos confusos e contraditórios que os protagonistas fazem a partir dessa hipótese (principalmente Ivan, o marido), que gira em torno do dinheiro. A simples possibilidade de enriquecer repentinamente causa alterações no cotidiano dos protagonistas enquanto casal, enquanto família e também enquanto seres humanos.

sequencialmente.⁵⁵ Por uma escolha deles, decidiram depois da questão 9, responder a última do teste, talvez pelo fato de ela solicitar um posicionamento pessoal, relacionado à temática do conto.

A tabela a seguir mostra, por indicação da cor preta, quais foram as respostas em que houve ampliação da percepção do conto e, em cor cinza, as pouco alteradas. As colunas deixadas em cor branca apontam as respostas que não puderam ser examinadas, devido às razões já postas (má organização do tempo). Vale lembrar que três sujeitos são considerados, pois o S4 não realizou o pós-teste.

Tabela 11 - Amostra das questões analisadas e da ampliação da leitura dos sujeitos a partir do pré e pós-teste

Questão nº/sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
S1	■	■	■	■	■	■	■	■	■						■
S2	■	■	■	■	■	■	■	■	■						■
S3	■	■	■	■	■	■	■	■	■						■

Fonte: acervo pessoal (2010)

Tomando-se um total de dez questões postas à exame, pode-se afirmar que o percentual de alteração da perspectiva de leitura dos sujeitos é, de certa forma, bom. As questões 4-9, que evidenciaram o maior nível de alteração, são justamente aquelas que exigem mais da capacidade criadora dos sujeitos, no sentido de identificar trechos do conto que justifiquem suas respostas e desafiem os estudantes

⁵⁵ Entretanto, a solicitação que deveria ter sido feita pela pesquisadora é a de que os sujeitos precisariam responder no pós-teste as mesmas perguntas que responder no pré, de modo a oferecer mais material para ser analisado.

a significar os vazios do texto. Esse é um aspecto qualitativo que supera a marca quantitativa indicada. O confronto dessas respostas encontra-se na tabela seguinte:

Tabela 12 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 1

	Questão	Resposta no pré-teste	Resposta no pós-teste
1	Quem são os personagens do conto e o que é possível saber sobre eles?	Caracterização das personagens nas linhas 1, 4 e 64.	Caracterização das personagens nas linhas 1-4, 48-52, 5, 47, 53-59.
5	O conto promove um estado de dúvida por parte do leitor em relação ao fato de Ivan e sua esposa saberem e/ou quererem ver se eles são realmente os ganhadores ou não. Você consegue perceber isso na leitura? Em caso afirmativo, em que linhas?	Sim, na p. 156.	Sim, nas linhas 47-48.
7	Observe o trecho da p.156: “Estavam apenas pensando nos números 9499 e 75.000, representavam-nos em sua imaginação e nem chegavam a pensar em sua própria felicidade, que era tão viável.” Que característica humana está presente nessa frase?	Imaginação, poder de sonhar e sair da realidade.	Materialismo antes da felicidade espiritual.

Fonte: acervo pessoal (2010)

O alargamento da compreensão/intepretação das personagens do conto é percebido pela expansão das linhas em que o S1 consegue caracterizá-los (no pré-teste identificou essa caracterização em apenas 3 linhas diferentes e no pós-teste em várias linhas). O estado de dúvida, posto à prova em diferentes momento da história, também foi percebido em outro trecho pela estudante, e não apenas em uma única parte da narrativa (no pós-teste a estudante conseguiu perceber isso ainda mais no início do conto). A questão 7 do teste é a que mais evidencia a alteração de leitura e o horizonte da referida aluna, já que seu olhar primeiro sugere as noções de sonho e imaginação, confrontadas com a relidade, e a segunda leitura aponta um entendimento mais vertical, direcionado ao materialismo da personagem, ao hipotetizar o fato de ganhar na loteria. Tanto a expansão quanto a alteração das

significâncias apontadas pelo sujeito abrem espaço para novas possibilidades de fruição, confluindo para o desenvolvimento de novas percepções e entendimentos do texto.

Tabela 13 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 2

	Questão	Resposta no pré-teste	Resposta no pós-teste
4	A narrativa move-se em torno das percepções das personagens. Que pensamentos tinham Ivan e a esposa, em relação ao prêmio da loteria?	Ela é a ganhadora e eu serei seu escravo.	Quero viajar sozinho e conhecer lugares e mulheres.
5	O conto promove um estado de dúvida por parte do leitor em relação ao fato de Ivan e sua esposa saberem e/ou quererem ver se eles são realmente os ganhadores ou não. Você consegue perceber isso na leitura? Em caso afirmativo, em que linhas?	Como seria a vida do casal na riqueza.	“Ainda teremos tempo de nos desiludir”
6	Que razões você atribui a essa condição de sonho/confrontação da realidade por parte dos personagens?	Ivan é um homem satisfeito com sua própria sorte.	Ivan é um homem sonhador e que está desfrutando desse sonho. Fazer planos é divertido, ainda mais quando há possibilidade de realizá-los.
8	Na p.157, o narrador faz uma bela descrição do sonho de Ivan, ou seja, como seria uma pouco de sua vida após receber o prêmio da loteria. Logo em seguida, há uma descrição extremamente oposta ao que foi descrito. Que impacto isso causa em você, leitor? Que aspecto da vida de Ivan, representativa da nossa vida também, o texto pode suscitar?	Passa a odiar a esposa em função da dependência que teria dela por causa do dinheiro.	Egoísmo de Ivan ao pensar em ser feliz sozinho com o dinheiro.
15	Como você se posiciona a respeito dessa ideia a partir do texto? Argumente.	Dinheiro é importante mas não a única fonte de felicidade. Quem trabalha só pelo dinheiro não é feliz.	Dinheiro não é responsável pela felicidade, apesar de ser importante. Neste conto, por exemplo, ele é causa de discórdia e infelicidade. As coisas mais simples da vida são as que mais trazem alegria.

Fonte: acervo pessoal (2010).

A respeito do S2, pode-se afirmar que os campos de percepção do texto tiveram alterações bastante consideráveis, já que algumas de suas colocações divergiram quase que totalmente da primeira para a segunda leitura. Na questão número 4, por exemplo, que solicita entender os pensamentos dos protagonistas sobre o prêmio, a aluna apresentou uma visão bastante diversa da primeira para a segunda leitura: de uma condição de submissão de Ivan quanto à esposa à uma situação de independência e liberdade para gozar do prêmio da loteria. Essa mudança não aponta, de forma alguma, inadequação na compreensão/interpretação leitora, e sim, mudança no tangente à percepção do estudante no momento da leitura. Ler é abrir-se a possibilidades, que se refletem em novas formas de ver e pensar objetos, indivíduos e situações.

Ainda sobre o confronto de ideias do S2, parece que o foco de alteração na leitura foi o personagem Ivan: de uma acomodação inicial para uma desestabilização emocional, mesmo que esteja ainda no plano dos sonhos; do sentimento explícito de ódio ao sentimento egoísta de querer aproveitar o prêmio sozinho. Ao refletir sobre a relação dinheiro x felicidade, é notável o posicionamento do indivíduo quanto ao fato de que o primeiro não é o único responsável pelo segundo; mas percebe-se que, no pós-teste, a estudante foi capaz de posicionar-se com argumentos mais consistentes para defesa de sua ideia. O aprimoramento do ler acontece, assim, pela mudança de perspectiva, ampliação das percepções dos acontecimentos do enredo e das personagens e também pelo aprofundamento das razões que explicam o posicionamento e o entendimento da narrativa por parte da estudante.

Da mesma forma, esse processo de expansão de leitura e de reconhecimento da polissemia do conto foi percebido pelos comentários realizados pelo S3, que apontam a identificação de alguns aspectos do conto em diferentes partes do enredo (só percebidas na segunda leitura do conto), bem como a mudança de compreensão de algumas questões que envolvem as personagens e a universalização de seus pensamentos. Isso fica notável, por exemplo, na questão número 8, a respeito da descrição do sonho de Ivan caso ganhasse na loteria: primeiramente, o estudante conseguiu notar, no personagem, a hipotetização de pontos positivos e negativos que estariam envolvidos no recebimento do prêmio; já na segunda leitura, o

estudante foi capaz de transferir os sentimentos e pensamentos do personagem ao ser humano comum, caracterizando-o como um indivíduo que, dependendo das circunstâncias, pode ser egoísta e um eterno insatisfeito. Esses traços são reveladores da imperfeição humana e, ao mesmo tempo, da constante busca do indivíduo por algo que ele sabe, talvez, que não conseguirá ter por completo. Tais colocações estão visíveis na próxima tabela:

Tabela 14 – Respostas do pré e pós-teste do Sujeito 3

	Questão	Resposta no pré-teste	Resposta no pós-teste
1	Quem são os personagens do conto e o que é possível saber sobre eles?	Caracterização das personagens nas linhas 3, 5 e 134.	Caracterização das personagens nas linhas 1-3, 76-77, 124, 134.
8	Na p.157, o narrador faz uma bela descrição do sonho de Ivan, ou seja, como seria uma pouco de sua vida após receber o prêmio da loteria. Logo em seguida, há uma descrição extremamente oposta ao que foi descrito. Que impacto isso causa em você, leitor? Que aspecto da vida de Ivan, representativa da nossa vida também, o texto pode suscitar?	Diferentes pensamentos sobre o assunto. O positivo e o negativo fazem parte da vida.	Contradição que mostra o quanto podemos ser egoístas por causa de nossos sonhos. Insatisfação constante.
9	Na página 158 há uma alteração do estado de felicidade e sonho para um sentimento diferente por parte de Ivan. Que sentimento é esse? Quais são as ponderações que ele faz a respeito do bilhete, de seus sonhos e de sua mulher?	Repulsa e desgosto pela companhia da mulher	Necessidade de mudança e liberdade.

Fonte: acervo pessoal (2010)

Conforme percebido, as respostas alteradas indicaram a fusão de novos elementos, até então despercebidos na primeira leitura, a identificação de novos trechos do conto, que justificaram as respostas dos sujeitos, e também a abertura de novas visões e perspectivas em relação ao enredo e as concepções trazidas pela narrativa. Isso traduz a característica da universalidade inerente ao texto clássico, que pode ser lido e relido e sempre trará novos horizontes ao leitor (CALVINO, 2006, p. 11).

3.6 A AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA OFICINA

Após o término do pós-teste, cada participante recebeu uma folha com oito questões de avaliação da oficina de leitura. Todas as perguntas caracterizaram-se por serem abertas, de cunho pessoal e descritivo. O objetivo do preenchimento desse questionário final foi avaliar o nível de satisfação (prazer e aprendizagem) dos participantes nos encontros de leitura, já que gosto, prazer e afetividade são elementos influenciadores da aprendizagem.

Houve uma satisfação geral no envolvimento dos sujeitos em todos os encontros, cujos depoimentos estão elencados nas tabelas seguintes. Os dados gerados por essa avaliação foram divididos em várias tabelas conforme o tipo de pergunta (por proximidade e/ou complementaridade), a fim de facilitar o entendimento e a visualização da leitura. A cor preta indica o conto mais apreciado pelo sujeito e a cor cinza o menos apreciado. Os resultados são reveladores de um grupo bastante autêntico e heterogêneo, conforme a tabela.

Tabela 15 - Contos de maior e menor preferência dos sujeitos

	Bilhete premiado	Olhos mortos de sono	Gricha	A morte do funcionário	A dama do cachorrinho
S1					
S2					
S3					
S4					

Fonte: acervo pessoal (2010)

Ao serem solicitadas a explicar suas escolhas para tais preferências, as justificativas foram bastante variadas, revelando diferentes personalidades e estilos e, ao mesmo tempo, verificando que os contos pré-selecionados para leitura nas oficinas contemplaram a heterogeneidade do público-leitor, conforme a tabela na

próxima página. As cores preta e cinza estão em conformidade com a legenda utilizada na tabela anterior.

Tabela 16 - Justificativas para as preferências dos sujeitos

	Gostaram porque			Não gostaram porque			
	É surpreendente e prende a atenção	Em razão do tema, que faz pensar	Mostra a realidade de modo profundo e chocante	Tem final vago, não dá para entender	Não atingiu minha expectativa	O conflito não é interessante	Não despertou o interesse
S1							
S2							
S3							
S4							

Fonte: acervo pessoal (2010)

Quando questionadas sobre o fator ‘aprendizagem’ e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura literária, as respostas foram mais uma vez reveladoras da diversidade de visões dos sujeitos. As quatro declararam ter aperfeiçoado seus níveis de leitura, em que os principais conhecimentos envolvidos na literatura, segundo elas, são o fazer pensar/proporcionar a reflexão e o fato de as leituras associarem-se às suas vidas. Essas respostas mostram que os sujeitos têm consciência de seus progressos em termos de leitura e percebem os benefícios que a literatura clássica pode proporcionar, tal qual eles próprios pontuaram:

Tabela 17 - Conhecimentos e competências literárias desenvolvidas com a leitura dos contos

Sujeitos /suas respostas	Descreve com detalhes	Histórias incomuns com finais imprevisíveis	Textos relacionados a nossa vida	Conhecimento da cultura Russa	Mostra diferentes maneiras de ver o mundo	Melhora a escrita e o vocabulário	Melhora a interpretação	É preciso sair do convencional dentro da literatura	Proporciona a reflexão/faz pensar uma situação sob diferentes ângulos	São envolventes
S1										
S2										
S3										
S4										

Fonte: acervo pessoal (2010)

A respeito das perguntas sobre mediação de leitura, três dos quatro sujeitos alegaram que haveria diferença se eles tivessem lido os contos sozinhos, pois não conseguiriam estabelecer relações com outros assuntos, atentar para vários detalhes dos contos e nem mesmo compreender algumas partes da narrativa. Além disso, um sujeito (S2) afirmou: “Haveria diferença na compreensão dos contos se eu tivesse lido sozinha, pois eu não teria a oportunidade de pausar a leitura e discutir a minha interpretação”. Tal enunciado reitera a importância da mediação para que o texto seja experimentado com profundidade, de modo que os leitores consigam perceber minúcias que talvez não fossem capazes de ver sozinhos. Outro depoimento importante, referente à ampliação de horizontes que a literatura pode propiciar foi ratificado pela fala do S3: “Sem os debates promovidos eu não conseguiria chegar a algumas conclusões e manteria minha visão sempre igual”. Um sujeito apenas disse que não haveria diferença se a leitura fosse realizada individualmente, pois “percebe-se claramente o que o autor quis dizer” (S4).

A última pergunta do questionário final de avaliação foi “Há alguma atividade e/ou procedimento feito nas oficinas que você gostaria que estivessem presentes nas suas aulas de literatura na escola? Em caso afirmativo, qual (is)?”. Essa única questão confirmou o que foi exposto sobre a realidade da leitura literária na escola, sobretudo a respeito das expectativas dos jovens quanto à aula de literatura. O S1,

por exemplo, assim se posicionou: “Sim, na minha opinião, as atividades com os textos nas aulas de literatura deveriam ser como as das oficinas”.

Além desse sujeito, os outros também declararam seus desejos por espaços de leitura e discussão. Os estudantes querem aulas mais dinâmicas, interessantes e divertidas, que despertem o gosto pela leitura e os apresentem a novas formas de perceber a realidade, o que acaba contribuindo, sem dúvida, para a melhoria dos seus níveis de compreensão/intepretação, segundo seus depoimentos. Para melhor visualizar o que eles esperam de uma aula de literatura na escola, os dados dessa questão coletados estão assim tabulados:

Tabela 18 – Expectativas dos sujeitos em relação às aulas de literatura na escola

S U J E I T O S	Debate, discussão	Aulas mais dinâmicas	Maior variedade de autores (além dos obrigatórios)	Atividades antes e depois da leitura	Estabeleci-mento de relações com outros textos	Esquemas e sínteses sobre os textos
S1						
S2						
S3						
S4						

Fonte: acervo pessoal (2010)

Os dados demonstram que os objetivos, não apenas aqueles referentes à aplicação do questionário, como também os relacionados à aplicação da pesquisa empírica em sua totalidade, foram atingidos. A partir daí, já é possível delinear um perfil de jovens leitores desta época e de possibilidades de abordagem da literatura clássica na sala de aula, de modo que ela preencha suas expectativas e possibilite a expansão do pensamento dos estudantes acerca de novas formas de ser, sentir, perceber e experienciar o mundo a partir dos livros literários. Dessa forma, a abordagem da “obra difícil” passa a ser acessada pelo leitor, um indivíduo com alto

potencial de desenvolvimento, mediante estratégias preparadas pelo professor e modos de mediar que respeitem o caráter estético e polissêmico da obra e, ao mesmo tempo, “ensinem” o sujeito a ler, garantindo seu acesso à arte clássica através da literatura, nesse caso, o conto.

3.7 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ABORDAGEM DIDÁTICA DA LITERATURA NA ESCOLA

Os textos literários mostram aos seus leitores uma infinidade de realidades; algumas delas, somente experienciáveis nos livros. Um dos grandes benefícios de ser leitor de literatura (nesse caso, de contos) é que a narrativa penetra no seu íntimo, mesmo que inconscientemente, fazendo-o conjecturar sobre uma ampla gama de situações e de comportamentos. Essa experiência com a realidade demonstra a eterna (auto)constituição ao qual o ser humano está submetido, altamente potencializada pela própria literatura.

As metodologias utilizadas na execução da oficina de leitura, passíveis de serem aplicadas na escola, constituíram apenas amostragens do intercâmbio possível de ser promovido entre leitores e textos. Na empiria dessa pesquisa, os resultados foram positivos, pois evidenciaram o desenvolvimento processual de competências de leitura não somente no instrumento final de avaliação (pós-teste), como também no decorrer das atividades com os contos. Isso indica a aprendizagem da leitura literária como um processo a ser constituído gradualmente, que envolve uma série de processos cognitivos e é capaz de gerar uma aprendizagem cumulativa, profunda e duradoura.

A partir dessa experiência, faz-se necessário considerar o texto de literatura como algo vivo na medida em que é estabelecida uma relação de dialogicidade com seu leitor. Entretanto, para que tal interação aconteça, é preciso de um mediador entre os dois agentes de leitura que, como visto previamente, é o professor, já que as práticas formais de leitura literárias ocorrem, primordialmente, no ambiente

escolar. A mediação, nesse contexto, constituiu-se como um fator fundamental para a organização de práticas literárias que desenvolvam leitores potenciais. Moraes, ao referenciar a condição de diálogo que pode ocorrer através dos múltiplos usos da linguagem, afirma que

é pela escuta das conversas e diálogos dos alunos que o professor saberá os momentos em que precisa intervir e mediar. A aleatoriedade de participações está associada aos diferentes modos de entendimento dos participantes e das reconstruções que estão realizando, e o desafio mediador para o professor é conseguir tornar efetiva a grande rede de múltiplos pontos de entrada e as muitas conexões que vão se estabelecendo em diálogos e conversas dos alunos, direcionando o processo para que todos os participantes possam realizar reconstruções significativas. (MORAES, 2010, p. 143)

A educação literária projetada numa pedagogia que privilegie o questionamento constante e atribua ao estudante a condição de autor na produção de seus conhecimentos é um caminho, certamente, para a formação de uma sociedade mais livre, democrática, igualitária e humana. Nessa direção, é inegável a contribuição que a obra literária clássica tem a oferecer às gerações, atuais e futuras, cuja formação precisa estar presente e ser garantida na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto de fechamento visa a retomar as ideias fundamentais que orientaram a construção de cada capítulo da dissertação, de modo a verificar, a partir dos subsídios teórico-práticos delineados, em que medida o(s) objetivo(s), referente(s) à necessidade da mediação para o surgimento de uma competência leitora, foi/foram atingido(s).

O primeiro capítulo apresentou o quadro teórico de sustentação dos conceitos que embasam a investigação, com o propósito de evidenciar sob que posição as noções de educação, leitura literária, mediação e escolarização da literatura justificaram a metodologia da pesquisa aplicada e o exame do *corpus* coletado.

O segundo capítulo focalizou a descrição da investigação empírica (oficina de leitura literária), os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, a caracterização dos sujeitos envolvidos e algumas hipóteses que foram levantadas, considerando-se o aporte teórico acolhido no estudo.

O terceiro capítulo destinou-se a interpretar os dados coletados nas atividades pré, durante e pós leitura dos contos literários com o intuito de averiguar, a partir das respostas das estudantes, se houve aprimoramento da sua competência leitora-literária, concebida como a possibilidade de criação de sentidos que a literatura de ficção clássica proporciona.

Nesse sentido, o objetivo da investigação traduziu-se na oferta de uma oficina de leitura de contos literários que testasse a aplicação de algumas estratégias didáticas ao texto literário na sala de aula, como forma de propiciar o intercâmbio de vivências entre os participantes, a experiência da obra clássica pela narrativa (o conto) e a polissemia inerente a esse gênero textual como uma possibilidade de abertura ao pensamento e à imaginação.

Frente a isso, a discussão dos resultados sugere que a metodologia aplicada às oficinas literárias mostrou-se eficaz no que concerne tanto à verificação das hipóteses quanto dos objetivos da investigação. Os estudantes do EM evidenciaram a ampliação de suas concepções de leitura através do contato com uma literatura

clássica até então desconhecida, tirando proveito de seu direito de experienciar esse gênero da narrativa e, através de atividades que promoveram reflexão, troca de ideias e o fomento da criatividade e imaginação, foram capazes de ler e compreender/interpretar os contos à sua maneira, considerando suas expectativas e vivências.

O questionamento constante e o planejamento didático, baseados na criação e confirmação/refutação de hipóteses, foram responsáveis pela curiosidade incitada nos estudantes, geradora da motivação para a leitura dos contos. As temáticas humanas presentes nas narrativas tchekhovianas foram personalizadas de modo a referenciar, de alguma forma, aspectos da vida dos sujeitos. Essa concepção de abordagem da leitura literária foi fundamental para que o público-leitor não se limitasse a um contato passageiro e superficial com a literatura e que pudesse projetar-se no texto.

Tais ações foram possíveis, via organização docente, quanto às estratégias de abordagem do texto literário com os estudantes, que conseguiram efetivar uma leitura profunda dos contos graças às formas de mediação com as quais foram incitados a pensar sobre o que estavam lendo. A mediação, indubitavelmente, foi o elemento responsável por tais resultados.

Em relação às hipóteses, previa-se que a mediação do professor nos processos de leitura dos estudantes era necessária para que eles pudessem notar algumas sutilezas do texto as quais, sozinhos, talvez, não fossem capazes de perceber; nesse sentido, os sujeitos conseguiram notar a riqueza polissêmica da literatura e, a partir de suas vivências e expectativas, foram capazes de criar significados próprios aos contos, ampliando seu horizonte de percepções. Assim, as estratégias aplicadas aos planejamentos de leitura e às atividades relativas aos contos, cujas bases estão Estética da Recepção, renderam resultados significativos, já que evidenciaram o aprimoramento da competência leitora-literária do público, percebida por suas produções no decorrer da leitura e também no momento final de avaliação (pós-teste).

Ainda, é possível pontuar que a preparação didática que envolveu a leitura dos contos constitui-se como um material relevante de análise, adaptação e

aplicação às aulas de literatura na escola. Os resultados coletados fornecem subsídios de reflexão e estruturação de uma proposta de abordagem à literatura que entenda o texto como um bem artístico necessário à formação cidadã e intelectual do indivíduo. De modo algum indica-se um caminho único para o limiar do florescimento de habilidades leitoras, mas certamente as oficinas são uma possibilidade viável a ser considerada nos diferentes contextos escolares.

As práticas de leitura oferecidas puderam propiciar a experiência literária pelo clássico e acolheram as experiências e expectativas dos leitores, resultando em momentos de reflexão, hipotetização e alteração do horizonte de concepções dos sujeitos. Dessa forma, o texto clássico conseguiu ser atualizado pelos leitores que, por sua vez, demonstraram seu prazer ao realizar as leituras propostas e foram também capazes de perceber a riqueza da obra clássica e a sua importância no seu próprio desenvolvimento intelectual e crítico.

Os questionários inicial e final apontaram, através da voz dos estudantes-participantes das oficinas, que a escola não é um espaço que privilegia o texto literário clássico e parece não efetuar ações para reverter essa situação. Dessa forma, o corpo docente, no geral, acaba por ignorar a formação plena de seu aluno, que envolve não somente conhecimentos práticos, mas também os que dizem respeito às ciências humanas, potencializadores de indivíduos não-alienados, capazes de atuar contra as barbáries da sociedade modernas.

Os resultados aqui expostos são relevadores de uma proposta didática eficaz para o ensino da literatura no Ensino Médio, aproximadora de livros literários clássicos e estudantes, capaz de receber bem o jovem com suas características e expectativas e tornar a leitura literária uma atividade cognitiva vinculada, de alguma forma, à vida do estudante. Dessa forma, as habilidades de compreensão/interpretação e produção de significações a partir do escrito literário clássico podem ser desenvolvidas com prazer na escola. Nesse ponto, reside o aspecto central da pesquisa: a oferta de sugestões que podem subsidiar as práticas didáticas com os textos de literatura na sala de aula.

Ao revisar explicitamente a pergunta da pesquisa (a instrumentalização para a leitura do texto literário, em especial do conto, respeitando as especificidades desse

gênero, implica o aprimoramento de uma competência leitora da literatura?), responde-se que *sim*, os estudantes aperfeiçoaram suas leituras devido às formas com as quais foram apresentados e incitados a olhar o texto literário. Por serem estudantes da série final do Ensino Médio (e sendo este um dos critérios para a escolha da série), verifica-se que os sujeitos já possuíam habilidades de ler/compreender/intepretar, mas que podem ser mais profundamente exploradas, conforme as estratégias de leitura pensadas pelo mediador, fato comprovado pela aplicação da oficina de contos.

A oralização do texto pela professora-pesquisadora constituiu-se como um elemento que interfere positivamente no processo de compreensão/interpretação leitora dos sujeitos. A primeira experiência em que a leitura foi feita em voz alta (roteiro com o primeiro conto na oficina) procurou orientar a fluência da leitura e focalizar a atenção dos sujeitos a determinados trechos do conto. O pedido das estudantes participantes para que os outros contos a serem lidos fosse novamente oralizados confirmou o objetivo pelo qual tal procedimento havia sido pensado, e pode, assim, vir a constituir uma ferramenta metodológica de valor nas atividades de leitura na escola.

A divulgação dos resultados dessa pesquisa em níveis locais e nacionais (através de apresentações em eventos, publicação de artigos e encontros com professores), pode fomentar a discussão do grupo docente a respeito das práticas didáticas de literatura no Ensino Médio, com vistas à discussão de sua relevância frente ao público jovem, numa proposta de reconstrução da abordagem do texto na escola, demonstrando uma concepção educativa direcionada à melhoria dos índices de leitura dos brasileiros, bem como do seu processo civilizatório enquanto indivíduos.

Em tempo, a proposta metodológica de trabalho com a obra *A dama do cachorrinho* vai além do que os currículos do Ensino Médio apresentam, mostrando-se como um alargamento dos programas curriculares brasileiros, que focalizam apenas a literatura brasileira e prendem-se a uma perspectiva histórica dos textos. Na medida em que o PNBE oferece um acervo composto também de literatura estrangeira, contribui com o estudante no acesso à herança da literatura clássica e

ao patrimônio cultural, acessados via leitura dos textos eruditos que, ao serem atualizados na sala de aula, promovem a reflexão sobre as peculiaridades da natureza humana, necessária para a constante reconstrução e adaptação do ser humano em seu meio.

Outras pesquisas podem ser realizadas no sentido de dar continuidade e explorar as questões metodológicas do ensino da literatura e o conceito de mediação como um instrumento pedagógico relevante para a promoção do contato intenso do texto com o estudante, sem desconfigurar seu papel central na produção de significações a partir da leitura. Talvez a aplicação das metodologias propostas a diferentes públicos (Ensino Fundamental e Ensino Superior) possa evidenciar novos resultados e constituir uma pesquisa de aplicação mais longa, que colete maior quantidade de dados e possa expandir e propiciar a criação de outras alternativas além das testadas nessa investigação. Dessa forma, a escolarização da literatura seria debatida tanto no ambiente escolar (professores em atuação) quanto no espaço acadêmico (professores em formação), fomentando um movimento de repensar as práticas literárias na escola que, além dos benefícios cognitivos, atuam como formadores de personalidade, sensibilidade e racionalidade nos estudantes.

Pelo exposto, defende-se a necessidade de um letramento não apenas linguístico, referente às capacidades de decodificar, mas a um letramento literário, referente ao aprender a ler literatura que, de acordo com a pesquisa aqui empreendida, é exequível e necessário. O estudante precisa ser “ensinado” a ler e traduzir a literatura, já que é efetivamente pela prática que o estudante constitui-se leitor proficiente. A leitura literária, assim, concebida sob o processo de letramento literário e, portanto, prática social, tem a função de ultrapassar a mera prática da leitura da simples, provendo o indivíduo de alimento intelectual, responsável pelo desdobramento de sua imaginação, de seu conhecimento e de sua formação global enquanto sujeito.

A escola, sem dúvida, é o local eleito para a efetivação formal de diferentes aprendizagens. Se não for ela, é difícil que outras agências e mediadores responsabilizem-se pela formação clássica dos estudantes. Levando tal premissa em consideração, a escola atual precisa apropriar-se de uma “didatização

adequada” do texto de literatura, isto é, que centralize a leitura e a produção de significados no estudante através do trabalho de *ler* na escola, e não de teoria literária como vem acontecendo em diversos cenários escolares brasileiros. A instituição escolar, enquanto agência educativa formal, tem um papel preponderante na difusão de uma cultura do ler literário, promovendo, dessa maneira, a educação com vistas à humanização dos indivíduos, necessária para a manutenção de uma sociedade democrática, transformadora e civilizada.

A metodologia aplicada aos contos literários e os resultados provenientes da investigação reiteram uma concepção de educação fundada em princípios humanitários, que busque o desenvolvimento do sujeito nas esferas social, pessoal e intelectual. O elemento que melhor traduz essa ideia é percebido pela concepção gadameriana de arte, que consiste no encontro com o inacabado, colocando o homem numa posição de questionamento e confronto consigo mesmo o que, por sua vez, suscita o desenvolvimento de sua humanização.

Acredita-se que a escrita literária clássica oferece subsídios para a formação humana e para o desenvolvimento apurado da cognição, objetivos que podem ser alcançados se entendida a complexidade do ato de ler e a necessidade de uma mediação adequada, a fim de que a obra literária ofereça uma verdadeira experiência estética a seus leitores. Tal proposta pode servir de base para a aplicação a diferentes espaços escolares, não apenas locais, mas de alcance nacional, já que o déficit de leitura atinge todo o patamar brasileiro. Esta é uma nova tentativa no longo e contínuo trabalho de formação de leitores literários na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgan Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. In: _____. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.

BARBUTO, Ana Cristina Costa. **Silvana Gandolfi e a Leitura dos Clássicos**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Departamento de Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós, 1993.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras/ Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2005 – primeiros resultados**: média de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf, acesso em 27-7-10.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do ENEM 2009 por escola**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news10_15.htm, acesso em 27-7-10.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA CULTURA. Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em: http://www.vivaleitura.com.br/pnl2/images/pnl_download.pdf, acesso em 27-7-10.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. V.2.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Lígia Mlitz da. **A poética de Aristóteles**. São Paulo: Ática, 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza: Lógica: a teoria da investigação: A arte como experiência: Vida e educação: Teoria da vida moral.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. Pode a educação participar na reconstrução social? ***Currículo sem Fronteiras***, v.1, n.2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? ***Currículo sem fronteiras***, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Leitura literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HAUSER, Arnold. **Sociología del arte.** Barcelona: Ediciones Guadarrama, 1977.

HELLER, Sabine Elma. **Leitura de clássicos no ensino médio:** possibilidades de cognição. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/dissertacoes/2008/sabrine_heller.pdf, acesso em 30-10-10.

HOHLFELDT, Antonio. **Conto brasileiro contemporâneo.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss:** da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Coord. Galeno Amarin. 2007-2008. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>, acesso em 27-7-10.

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

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

_____. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Trad. João Wanderley Geraldi. n. 19, pp. 20-28, 22 jan/fev/mar/abr 2002.

_____. La defensa de la soledad. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE, 2003, p.597-605.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. Procedimentos básicos; pesquisa bibliográfica, projeto e relatório; publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2009.

MOISÉS, Masaud. **A criação literária**. Poesia. São Paulo: Cultrix, 1997.

MORAES, Roque. O significado de aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Revista Conjectura**. v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. In: _____. Poemas e Ensaios. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. Revista. Disponível em: www.ufrgs.br/proin/versao_2/textos/filosofia.doc, acesso em 22-11-10.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS. Disponível em: <http://www.veranopolis.rs.gov.br/pmveraweb/index.php?id=ptse=32>, acesso em 22-11-10.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura na escola: formação do leitor cidadão. In: **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: ABRALIC, 2006.

ROTTERS, Geni Alberini. **Leitura literária: entre o discurso e a prática do professor**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann. Leitura, literatura, leitor: encontro possível na prática pedagógica. In: ZILBERMAN, Regina; BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArteMed, 1998.

SCHNEULY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**. Trad. Gláís Sales Cordeiro. n. 11, pp. 5-16, Mai/Jun/Jul/Ago 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf, acesso em 01-11-10.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, 2003.

TCHEKHOV, Anton P. **A dama do cachorrinho** e outros contos. São Paulo: Editora 34, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**. Uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

VOLMER, Lovani. **O papel do narrador no processo da compreensão leitora**. Um olhar sobre as narrativas de um livro didático de português (LDP). 2008. 98f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

_____; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura de narrativa literária: proposta de mediação escolar pela voz do narrador. In: FLORES, O. C.. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, v. 1, p. 159-187.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Ensino da literatura: o lugar do texto literário. In: ZINANI, Cecil Albert *et al.* **Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial ao estudante (sondagem)

APÊNDICE B – Pré-teste e pós-teste de leitura (sondagem e verificação)

APÊNDICE C – Roteiro de leitura 1: conto “Olhos mortos de sono”

APÊNDICE D – Roteiro de leitura 2: conto “Gricha”

APÊNDICE E – Roteiro de leitura 3: conto “A morte do funcionário”

APÊNDICE F – Roteiro de leitura 4: conto “A dama do cachorrinho”

APÊNDICE G – Questionário final ao estudante (avaliação)

APÊNDICE A – Questionário inicial ao estudante (sondagem)

Universidade de Caxias do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Pesquisa: *Formação de leitores do texto literário: a mediação docente como estratégia para a competência leitora*

Mestranda: Athany Gutierrez

Questionário inicial ao estudante OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA



Sua idade: _____

I. SEUS HÁBITOS DE LEITURA

- 1) Você gosta de ler? () sim() não
- 2) O que você lê (jornais, revistas, histórias de ficção, quadrinhos, esportes, etc)?

- 3) Com que frequência você lê? (pode assinalar mais de uma alternativa)
() todos os dias () 3 a 4 vezes por semana () 1 vez por semana
() nos fins de semana() nas férias () _____
- 4) Por que você lê?

- 5) Você lê livros? () sim() não
- 6) Que tipos de livros o(a) atraem?
() ficção científica () autoajuda () documentários () biografias
() poesia () religiosos () técnicos () romances
() ação e aventura () _____ () _____

II. SEUS HÁBITOS DE LEITURA NA ESCOLA

- 7) Você lê na escola? () sim() não () _____
- 8) O que você lê na escola?

- 9) Como você vê/classifica a aula de literatura na escola? Por quê?

- 10) A aula de literatura desempenha algum papel na sua formação? Por quê?

11) Descreva uma aula de literatura na escola que você gostou e outra que não gostou.

12) Se você sugerisse alguma alteração às aulas de literatura, qual(quais) seria(m)?

III. SUAS OPINIÕES SOBRE A LEITURA

13) Qual o papel da leitura na sua vida? Por quê?

14) Você se considera um estudante leitor?

15) Em caso afirmativo, quais foram os fatores que o incentivaram ao hábito de ler?

16) Quais as razões que o/a motivaram a participar desta oficina?

APÊNDICE B – Pré-teste e pós-teste de leitura (sondagem e verificação)

Universidade de Caxias do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Pesquisa: *Formação de leitores do texto literário: a mediação docente como estratégia para a competência leitora*

Mestranda: Athany Gutierres

PRÉ-TESTE DE LEITURA

⇒ Leia o conto “Bilhete premiado”⁵⁶ e resolva as atividades que seguem.

1) Quem são os personagens do conto? O que é possível saber a respeito deles?

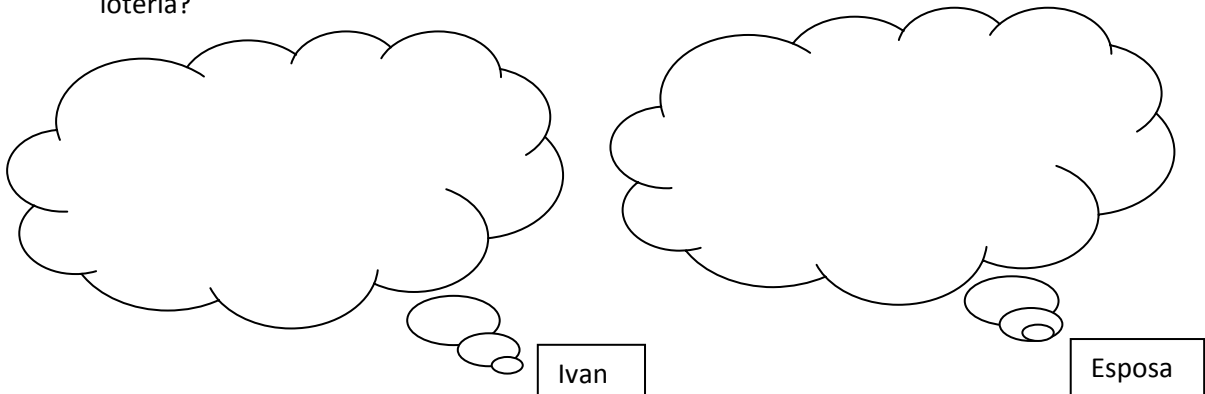
<i>Personagens</i>	<i>Informações sobre eles</i>	<i>Trecho do conto que revela a informação</i>

2) Qual o tema/acontecimento que envolve a história?

3) Ivan e sua família ganharam o prêmio da loteria? Em que momento é possível perceber isso no texto?

⁵⁶ TCHEKHOV, A. P. **A dama do cachorrinho** e outros contos. São Paulo: Editora 34, 1999.

- 4) Você deve ter notado que a narrativa se desenvolve sob o foco das percepções dos personagens. Que pensamentos tinham Ivan e sua esposa, considerando-se o prêmio da loteria?



- 5) O conto promove, na verdade, um estado de dúvida por parte do leitor em relação ao fato de Ivan e sua esposa saberem e/ou querer ver se eles realmente são os ganhadores ou não. Você consegue perceber isso na leitura? Em caso afirmativo, indique em que linhas do conto.

- 6) Que razões você atribui a essa condição de sonho/confrontação da realidade por parte dos personagens?

- 7) Observe o trecho na página 156 (l. 57-59): *“Estavam apenas pensando nos números 9499 e 75.000, representavam-nos em sua imaginação e nem chegavam a pensar em sua própria felicidade, que era tão viável”*. Que característica do ser humano está presente nessa frase?

- 8) Na página 157, o narrador faz uma bela descrição do sonho de Ivan, ou seja, como seria um pouco de sua vida após receber o prêmio da loteria. Logo em seguida, há uma descrição extremamente oposta ao que foi descrito. Que impacto isso causa em você, leitor? Que aspecto da vida de Ivan, representativa da nossa vida também, o texto pode suscitar?

- 9) Na página 158 há uma alteração do estado de felicidade e sonho para um sentimento diferente por parte de Ivan. Que sentimento é esse? Quais são as ponderações que ele faz a respeito do bilhete, de seus sonhos e de sua mulher?

- 10) Anterior a esse fato, é possível ter uma imagem que corrobora com o estado de dúvida e, de certa forma, infelicidade que Ivan teria ao viajar com a mulher. Que trecho do texto é esse? Indique as linhas.

- 11) É possível afirmar que o conto segue uma organização do tipo *realidade – sonho – volta à realidade*. Explique em que partes do conto isso acontece (você pode indicar as linhas ou explicar com suas próprias palavras).

- 12) A realidade é uma decepção para Ivan? Explique.

- 13) Que sentimento humano está presente no protagonista durante toda a narrativa e que tão bem exemplifica a nossa condição enquanto indivíduos? _____

- 14) Como você avalia a atitude de Ivan na narrativa? E da esposa? O que ele/a poderia(m) ter feito/fazer para ir a busca de sua felicidade?

	<i>Atitude/postura tomada</i>	<i>Atitude/postura sugerida</i>
<i>Ivan</i>		
<i>Esposa de Ivan</i>		

- 15) Muito se discute a respeito da premissa “Dinheiro traz felicidade”. Como você se posiciona a respeito dessa ideia a partir do texto? Argumente.

APÊNDICE C – Roteiro de leitura 1: conto “Olhos mortos de sono”

Oficinas de leitura – pesquisa Mestrado

Encontro 2: 19 de abril de 2010 (segunda-feira)

(talvez ocupe parte do encontro de 26-4 também, em razão do tempo)

Conto: *Olhos mortos de sono* (TCHEKHOV)

1. ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DE RECEPÇÃO AO TEXTO

- A ideia é registrar impressões anteriores à leitura num grande cartaz de papel pardo. Estaremos sentadas no chão, em círculo ao redor desse cartaz. Cada etapa dessa atividade preparatória (organizada das letras “a” até “e”) terá um local específico de registro no cartaz (números de 1 a 3), e o desenvolvimento/progresso das ideias é demarcado com flechas. Tais registros serão retomados no encerramento da leitura do conto.

<i>Olhos mortos de sono</i> (Tchekov) – primeiras ideias	
1	
2	↓
3	↓

- a. A professora-pesquisadora anuncia o título do conto a ser lido e escreve-o no quadro, e convida as alunas a levantarem algumas ideias a respeito de situações/momentos/atividades que podem deixar alguém com os “olhos mortos de sono” (convida uma aluna a registrar no *quadro 1, no cartaz*). As alunas podem, inclusive, relatar experiências pessoais em que ficaram em tal estado (de sono).

- b. Em seguida, são projetadas (no data show) algumas imagens relacionadas com cenas e personagens do conto. A professora-pesquisadora solicita que as alunas levantem hipóteses sobre fatos/eventos do conto a ser lido a partir das imagens, tendo em vista o título. (outra aluna registra ideias/palavras/pensamentos no *quadro 2, no cartaz*)
- c. Depois de levantadas essas ideias preliminares (vivências, título, hipóteses), será feito um pequeno exercício de preparação de vocabulário, para que o desconhecimento de alguns termos utilizados no conto não seja empecilho para a quebra do fluxo da leitura e da criação de imagens a partir do que se lê. As alunas receberão uma folha assim:

Você conhece os termos destacados? Leia as frases, converse com seus colegas e pense nos possíveis significados das palavras negritadas. Não é necessário saber o significado exato de cada termo.

- a) “Arde, em frente da imagem, um **candeeiro** verde” (TCHEKHOV, 1999, p. 209)
- b) “... uma corda com **cueiros** e um enorme par de calças negras.” (TCHEKHOV, 1999, p. 209)
- c) “... vê uma estrada larga de **macadame**, coberta de lama quase líquida.” (TCHEKHOV, 1999, p. 210)
- d) “... os homens de **alforje** e as sombras caem por terra, na lama quase líquida.” (TCHEKHOV, 1999, p. 209)
- e) “Mas, eis que se ouve um carro chegar à **isbá**.” (TCHEKHOV, 1999, p. 211)
- f) “... ouve-se chegar à isbá uma **telega** pequena, enviada pelos patrões.” (TCHEKHOV, 1999, p. 212)
- g) “... sua testa choca-se conta uma **bétula**.” (TCHEKHOV, 1999, p. 212)
- h) “... implora a mãe aos **transeuntes**.” (TCHEKHOV, 1999, p. 212)
- i) “Varka, vai pôr o **samovar!**” (TCHEKHOV, 1999, p. 213)
- j) “Varka aperta com as mãos as **têmporas**, que tendem a lenhificar-se, e sorri” (TCHEKHOV, 1999, p. 214)
- k) “Compreende a tudo, reconhece a todos, mas, através da **modorra**, somente não consegue compreender ...” (TCHEKHOV, 1999, p. 215)

- d. Para a “correção” da atividade, a professora-pesquisadora perguntará ao grupo as ideias discutidas e projetará imagens que ilustram o significado das palavras contextualizadas à narrativa.

- e. Por fim desta etapa, após terem lido algumas frases extraídas do conto, e terem se confrontado com outras palavras e ideias, a professora-pesquisadora questionará a respeito das previsões feitas a partir do título e das imagens. (uma terceira aluna registra no *quadro 3, no cartaz*). O cartaz poderá ser exposto numa das paredes da sala de aula.

2. LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

- a. A ideia para trabalhar a leitura e exploração do conto é a professora-pesquisadora ler o conto em voz alta, expressivamente, e parar em locais do texto pré-determinados (estratégicos). A cada parada, uma aluna retira um envelope colorido (total de 4 envelopes) que estará sobre uma mesa, no meio do círculo onde acontece a atividade. Nesses envelopes, haverá perguntas que suscitarão discussões e reflexões por parte dos leitores, abrindo espaço para que compreendam o texto literário e criem significações a partir da polissemia que é oferecida por tal texto. Os momentos de parada e as questões contidas em cartelas nos envelopes são as seguintes:

<i>Momento de parada na leitura do conto</i>	<i>Pergunta do envelope</i>
Primeira parada: fim da página 209	<p>É possível fazer uma imagem mental do cenário em que a história acontece. Vamos pensar e discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem são as duas personagens apresentadas? • Como elas são/estão? • Em que parte da casa elas estão? • Como é este lugar? • O que a frase “Falta ar.” (linha 12) pode indicar a respeito do cenário? • Como é o choro da criança? • Como se apresenta o rosto de Varka?

	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as comparações feitas no penúltimo parágrafo, que contribuem para entender sua fisionomia naquele momento? <p><i>PARA HIPOTETIZAR E DEPOIS CONFRONTAR: será esse o fato que moverá todo o enredo (choro da criança e cansaço da babá)? O que vai acontecer até o final do conto com a babá e a criança?</i></p>
<p>Segunda parada: página 210, linha 48</p>	<ul style="list-style-type: none"> Outros personagens surgem nesta parte. Quem são? A partir desses novos elementos, o que mais podemos saber sobre Varka? Há trechos que descrevem um “canto noturno”. Que sons compõem esse canto? Como Varka se sente com esse canto? Há um momento, dentre o choro da criança e os ruídos noturnos, que Varka imagina uma situação que envolve “homens de alforje”. Por que será que ela imagina isso? O que isso tem a ver com os seus sentimentos do momento? <p><i>PARA HIPOTETIZAR E DEPOIS CONFRONTAR:</i></p> <p><i>Acontecerá agora o primeiro conflito da história; uma situação desconfortante, que precisa de solução. O que você acha que vai acontecer? Com quem? Os personagens envolvidos ou aparecerão novos no enredo?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> A situação de conflito nos apresenta mais elementos de Varka e sua família. O que mais podemos perceber?

<p>Terceira parada: página 212, linha 95</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem está doente? • Quais são as medidas tomadas para ajudar o doente? • Qual a atitude do doente em relação ao auxílio do médico e até mesmo diante de sua própria doença? O que isso pode revelar a respeito do personagem? • Ao encaminhar o doente ao hospital, o médico diz “... no hospital todos estão dormindo...” (linha 87). Que relações podem ser estabelecidas entre essa fala e a situação inicial de Varka e a criança? <p><i>PARA HIPOTETIZAR E DEPOIS CONFRONTAR:</i></p> <p><i>O que acontece com o pai de Varka afinal? Que conseqüências isso pode ter e de que forma pode influenciar o resto do enredo?</i></p>
<p>Quarta parada: página 214, linha 173</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de ter lido esta parte, retome a pergunta da cartela inicial e vamos discutir... Quais relações podem ser estabelecidas entre a morte do pai de Varka e as ações mencionadas até aqui? • Por que Varka não gosta do que faz? • Há frases que denunciam as sensações de Varka durante as diferentes atividades que faz na casa de seus patrões. Que frases são essas no texto? O que elas significam? • Por que, ao mencionar a patroa, há

	<p>uma breve descrição de seu físico? Que impacto isso nos causa, se pensarmos em Varka como a protagonista?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que podemos deduzir dos trechos em que Varka tem a sensação de que os objetos ao seu redor incham? <p><i>PARA HIPOTETIZAR E CONFRONTAR DEPOIS:</i></p> <p><i>Afinal, qual é a “luta” de Varka nesta história? Por que ela não é feliz? Por que ela tem sono? Será que, ao fim das contas, Varka vai ter sossego ou vai continuar na mesma rotina?</i></p>
<p>Últimas paradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - parar na linha 207, antes de iniciar o inimigo (a professora lê esse parágrafo, mas as alunas só ouvem, não acompanham no texto); - e antes do último parágrafo (página 215, linha 217). 	<ul style="list-style-type: none"> • O que muda na rotina de Varka? • Pela terceira vez é mencionada no texto a imagem da mancha verde no teto e das sombras. O que acontece com Varka no momento em que ela pensa nessas imagens? • O que a risada aponta sobre a atitude/pensamento da babá? • Você condena a atitude de Varka ao final da história? Apresente argumentos. • Observe que a caracterização de Varka veio crescendo, se desenvolvendo no transcorrer do conto. Que tal traçarmos um perfil completo dela?

3. TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

- a. Proposta de produção de texto (a professora explicará oralmente para o grupo): imagine a seguinte situação - você é a babá Varka do conto e precisa decidir o que vai fazer da sua vida agora, após ter estrangulado a criança e ter finalmente conseguido dormir. Escreva um email a uma amiga ou amigo relatando toda sua situação e peça ajuda e/ou indique quais são seus planos futuros a partir do ocorrido. Algo precisa ser feito, não é? Pense no seu emprego, na sua família, no seu destino...
- As participantes escreverão o email como se fossem Varka e enviarão a outra colega do grupo que, por sua vez, responderá. Todas as participantes se colocarão na pele de Varka e na situação de amiga dela. Esta atividade será realizada no laboratório de informática da UCS/CETEC. Os emails que elas escreverem e responderem serão anexados com cópia a mim, para eu acompanhar as produções delas e ter o material comigo para análise posterior.

APÊNDICE D – Roteiro de leitura 2: conto “Gricha”

Oficinas de leitura – pesquisa Mestrado

Datas: 10 e 17 de maio 2010 (segunda-feira)

Conto: *Olhos mortos de sono* (TCHEKHOV)

.....

Objetivo: refletir e expressar ideias, verbalmente e por escrito, a respeito da individualidade humana e da compreensão (ou falta dela) diante das relações entre os indivíduos.

1. ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DE RECEPÇÃO DO TEXTO

- a. *Roda de discussão*: vamos ter uma conversa inicial breve sobre bebês: seus estereótipos, suas atitudes mais típicas, seu pensamento, suas relações com as pessoas, sua linguagem, suas vontades, etc.
- b. *Proposta de observação*: ir até a janela (que dá para o pátio de uma escola de ensino fundamental, ao lado do Cetec) ou até mesmo na frente da escola, com papel e caneta. Cada participante deverá observar a rua e escrever suas impressões no papel sob o olhar e a concepção de uma criança (como se eles fossem crianças). Esses registros não devem ser socializados nesse momento; serão guardados para atividade posterior. Essa atividade deve-se ao fato de que, no conto que será lido nesse encontro, o narrador em Tchekhov observa o mundo sob os olhos de Gricha, um bebê, que narra os acontecimentos sob seus pontos de vista.

2. LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

- a. Será entregue a cada participante uma cópia do conto “Gricha”. É solicitado que façam a leitura silenciosa e escolham dois lápis de cor (que estão disponíveis numa caixa) – uma cor para destacarem as descrições que são feitas de Gricha; outra cor, para destacarem trechos que denunciam as atitudes/impressões do mundo e do pensamento de Gricha, protagonista que representa o intelecto infantil através do conto.
- b. Após feita a primeira leitura, as participantes podem socializar os trechos de destaque no conto, em duplas ou no quarteto.
- c. Em seguida, para proporcionar a reflexão e a interpretação mais aprofundada individual da narrativa, será entregue uma ficha com perguntas sobre o conto (ficha 1, próxima folha). Ao término dos exercícios, socializaremos as ideias postas no papel. As fichas de exercícios serão recolhidas pela professora-pesquisadora. A discussão das respostas será gravada.

3. TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

- a. *Breve conversa na roda*: será que as mães sempre entendem nosso pensamento? Será que, mesmo sem verbalizar, elas entendem o que sentimos e/ou o que estamos pensando? Há momentos em que vocês gostariam que as mães de vocês as entendessem melhor? Em que momentos? Por quê? (...)
- b. *Proposta de produção* (ficha 2, na próxima folha).

FICHA 1: Para pensar e registrar....sobre o conto “Gricha”, de Anton Tchekhov

1. Vamos identificar os momentos da narrativa?



2. No conto lido anteriormente, conseguimos perceber a evolução do pensamento da babá Varka durante o transcorrer da narrativa. É possível ter a mesma percepção a respeito do pensamento do protagonista, o bebê Gricha? Explique.

3. Observe as linhas 7 e 8 do conto: “Toda a sua figurinha desajeitada, que vai caminhando com timidez e indecisão, reflete uma perplexidade extrema”. A partir disso, que percepção podemos ter da figura do bebê no conto?

4. O narrador em Tchekhov, por vezes, usa o recurso de repetição de frases ou expressões em momentos diferentes da narrativa. Em “Gricha”, isso acontece com o enunciado “Por que será?”, nas linhas 91 e 120. Observe e escreva:
 - a. quem profere o enunciado em cada uma das linhas;

 - b. qual o pensamento de cada personagem, que envolve a pergunta;

 - c. o que isso revela da personalidade infantil e da personalidade adulta.

5. O conto, em sua globalidade, nos faz repensar um pouco do mundo infantil e dos pré-julgamentos que nós, jovens e adultos, fazemos dos bebês. Quais são algumas de nossas pré-concepções em relação às atitudes infantis, também reveladas pela babá e pela mãe, personagens da narrativa?

6. Pegue um dos papéis de observações que vocês fizeram anteriormente. Leia as observações do colega. Que semelhanças e diferenças há entre as suas impressões, se fossem bebês, e a de Gricha, no conto?

Proposta de produção textual

→ Ao ler o conto “Gricha”, percebemos a incompreensão parcial dos sentimentos de Gricha pela mãe e pela babá. Considere as questões anteriores que discutimos em grupo e escreva um “Manual para o meu entendimento”, semelhante ao gênero ‘bula de remédio’ diretamente de você para sua mãe.

Manual para o entedimento de _____

Indicações:

Modo de aplicação:

Reações adversas:

Período de validade:

Outras recomendações:

Assinatura: _____

APÊNDICE E – Roteiro de leitura 3: conto “A morte do funcionário”

Oficinas de leitura – pesquisa Mestrado

Encontro 3: 24 e 31 de maio de 2010

Conto: A morte do funcionário (TCHEKHOV)

Objetivo: debater sobre questões de incompreensão/encontros e desencontros que houve entre os personagens no conto e hipotetizar a respeito das razões que conduziram esses personagens à tomada de suas posturas, refletindo assim, sobre a condição humana como algo muito peculiar e relativo e a própria vida como algo inusitado e, por que não, breve?

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

1. Atividades baseadas no poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.
 - a. discutir sobre o significado da palavra ‘quadrilha’;
 - b. projetar o poema em vídeo, no data show (som e imagens);
 - c. propor as seguintes questões de discussão (será gravada):
 - que relações podem ser estabelecidas entre o título e a poesia?
 - qual temática envolve o poema?
 - o poema de Drummond faz parte do movimento literário do Modernismo. Que concepção de amor está implícita no poema?;
 - podemos dizer que o poema é constituído de 2 movimentos (duas partes). Identifiquem o verso inicial e final de cada movimento;
 - que relação a poesia pode ter se pensarmos em nossas vidas/na vida das pessoas? Esses tipos de desencontros acontecem?

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

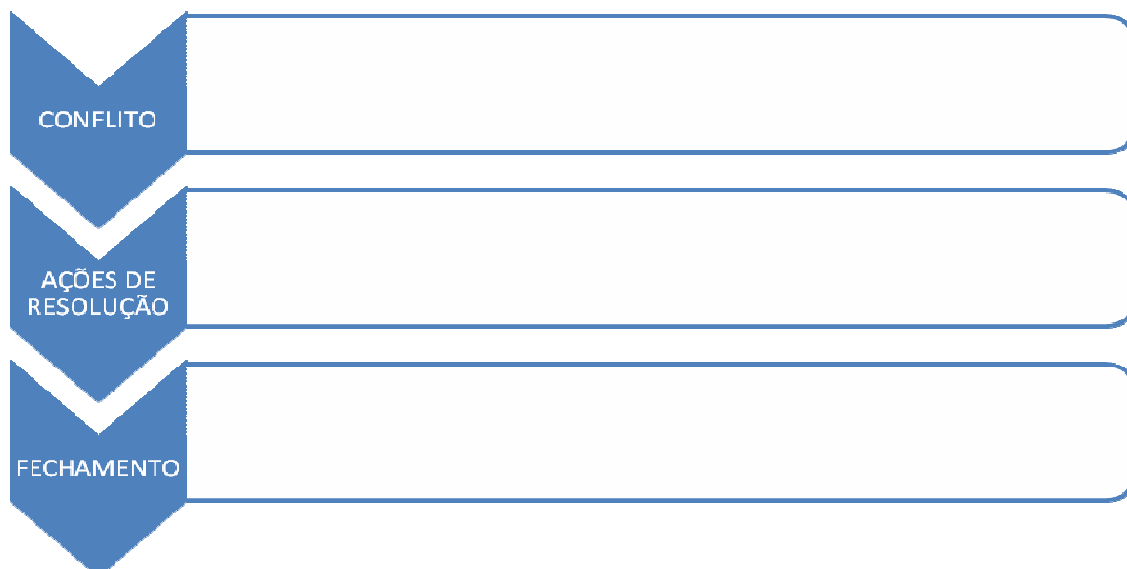
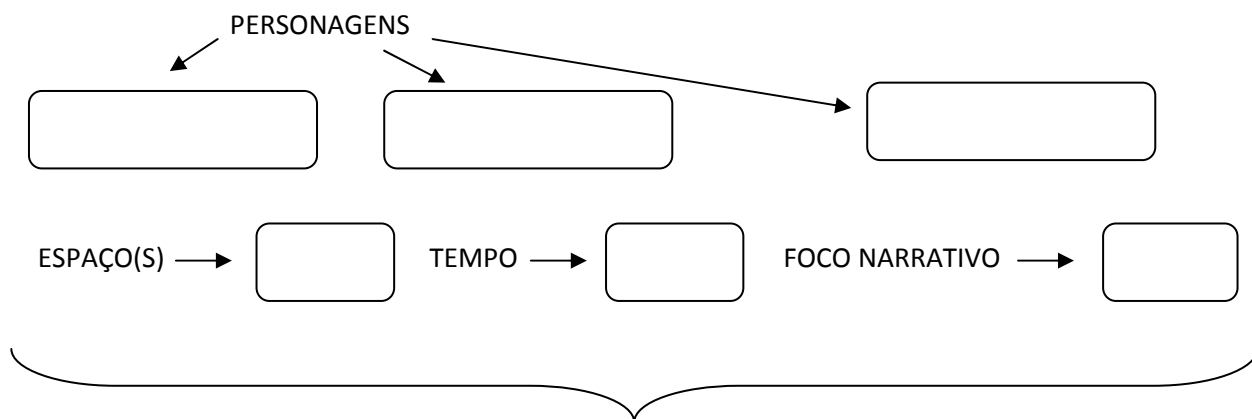
1. Questionamentos iniciais/levantamento de hipóteses a partir do título (ideias são registradas no quadro):
 - À primeira vista, que relações podemos estabelecer entre o poema que ouvimos e o título do conto?
 - O que o conto vai nos falar a respeito de “A morte do funcionário”?

- Considerando a escrita Tchekhoviana, a qual já conhecemos um pouco o estilo, que elementos podem constituir o enredo do conto?
2. Após essa discussão inicial, projetarei no data show 4 frases do conto, para verificarmos/ampliarmos hipóteses acerca da história.
 3. As alunas fazem a leitura silenciosa do conto. Ou a professora pode lê-lo em voz alta.
 4. Feita a leitura, retomar hipóteses e ideias previamente levantadas e confrontar.
 5. Então, será entregue uma folha com uma tabela para as alunas completarem, segundo os elementos da narrativa.

.....

Sobre o conto “A morte do funcionário”, de Tchekhov

Vamos identificar os elementos da narrativa e traçar um ‘perfil’ da história?



APÊNDICE F – Roteiro de leitura 4: conto “A dama do cachorrinho”

Oficinas de leitura – pesquisa Mestrado

Encontro 2: 31 de maio e 7 de junho de 2010

Conto: *Olhos mortos de sono* (TCHEKHOV)

.....

Objetivo: discutir e refletir a respeito dos sentimentos de amor e traição, pensando-os em diferentes momentos da história e do tempo, criando significações ao texto a partir das ações e do perfil dos protagonistas, bem como do fechamento do conto, que dá abertura à multiplicidade de sentidos inerente à literatura.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DE RECEPÇÃO AO TEXTO

1. Os conceitos de *amor*, *paixão* e *adultério* serão discutidos e gravados a partir dos questionamentos iniciais feitos pela professora-pesquisadora:

- O que é amor?
- Há diferença entre amor e paixão? Em caso afirmativo, qual é essa diferença?
- O que é adultério?
- O que levam algumas pessoas a traírem outras?
- O amor e/ou a paixão podem ser razões que conduzem ao adultério?
- É possível haver amor numa relação de traição?
- Que diferentes valores tem se atribuído ao amor em diferentes épocas (século passado, gerações passadas, nossa geração)?

2. Em seguida, cada participante receberá a letra da música “Pra você guardei o amor”, de Nando Reis, que será abordada com vistas aos conceitos discutidos e ao conto a ser lido. Etapas:

- a. Hipotetização acerca do título da canção (quem guardou o amor pra quem?, que relações de amor estão envolvidas na letra da canção? Que valores (de amor) podem estar presentes a partir do título?, etc).
- b. Ouvir, ler e cantar a música.
- c. Breve discussão baseada nas questões previamente discutidas (acima, parte 1), além da compreensão/interpretação da música a partir das questões (a letra é interessante, dá espaço para polissemia em vários sentidos, vou tentar explorar isso com elas):
 - Como é esse amor que o eu-lírico tem guardado para si?
 - Para quem é esse amor?
 - Quais são os motivos pelos quais ele guardou o amor?

- Há vários versos da canção que indica como o eu-lírico entende o amor. Vamos apontar alguns?
 - O eu-lírico utiliza-se de algumas metáforas e imagens para definir sua ideia de amor. Vamos identificar e explicitar o que entendemos dessas imagens e metáforas.
 - (...)
3. Após esse debate inicial, a professora-pesquisadora apresentará o conto a ser lido, dizendo o título e falando muito sucintamente a respeito dele (conto que dá título à obra, um dos mais longos de Tchekhov, dividido em partes, e que tratará da temática debatida). A professora-pesquisadora, então, convida as alunas a hipotetizarem sobre o título, questionando sobre quem é a dama do cachorrinho, por que será tal designação à personagem, e não nomear o personagem, como Tchekhov fez em outros contos, considerando a temática discutida, como o amor/paixão/traição estarão envolvidos?

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

1. A professora-pesquisadora convida as participantes a fazerem a leitura silenciosa da primeira parte do conto, ou se elas preferirem, a professora pode fazer a leitura em voz alta. Toda a leitura do conto procederá conforme as partes. Após o término da leitura de cada uma das quatro partes, serão discutidas algumas questões referentes ao conto, que serão registradas conforme atividade seguinte.

Conto A DAMA DO CACHORRINHO (A. P. Tchekhov)

À medida que a leitura de cada parte do conto é feita, vamos completar algumas impressões que temos a respeito das ações e personagens da narrativa. Ao final da leitura do conto todo, vamos dar subtítulos a cada parte.

<p>1.....</p> <p>Protagonista 1 e caracterização –</p> <p>Protagonista 2 e caracterização –</p> <p>Tempo –</p> <p>Espaço –</p> <p>Ações –</p> <p>Conflito?</p>	<p>2</p> <p>Protagonistas e caracterização psicológica – alguma alteração?</p> <p>Tempo e espaço –</p> <p>Ações –</p>
<p>3.....</p> <p>Protagonistas e caracterização – alguma alteração?</p> <p>Tempo e espaço –</p> <p>Ações –</p>	<p>4</p> <p>Protagonistas e caracterização – alguma alteração?</p> <p>Tempo e espaço –</p> <p>Ações –</p> <p>Solução do conflito –</p>

“Pontos” para discussão em cada parte (além do tópicos a serem completados no quadro acima)

Parte 1

- “Raça inferior!” (Dmítiri ao dirigir-se às mulheres em geral)
- Conceito de ‘aproximação’(p. 314) de Dmítiri ao referenciar seu contato com a dama do cachorrinho

Parte 2

- “E caminharam depressa” (p. 318) – o que isso pode significar, já que até então toda a relação tinha sido ‘devagar’?
- Pensamento de Dmítiri (p. 318) – “Quantos encontros diferentes acontecem na vida!”.
- Fala de Ana (p. 319) – “Sou uma mulher má, ignóbil, desprezo-me e nem penso em me defender. Não enganei o marido, mas a mim mesma.”
- Reflexão sobre a dignidade humana na página 231.
- Pensamento de Dmítiri sobre o encontro com Ana na p. 323.

Parte 3

- O narrador em relação à Dmítiri: “Começara a oprimi-lo um desejo intenso de partilhar com alguém suas recordações”.
- Sobre o encontro ‘casual’ na p. 327.
- Pensamento de Dmítiri em relação à Ana (ciúme) na p. 327.
- Trechos nas p. 328 e 328 que denunciam os sentimentos dos protagonistas uns pelos outros.

Parte 4

- “Doença de senhora” (p. 330).
- Sobre as duas vidas de Dmítiri (p. 331).
- Reflexão sobre a existência (p. 331).
- Pensamento de Dmítiri (p. 332) em relação à Ana: “Bem, que chore um pouco”.
- Último parágrafo da p. 332 – sobre o amor de Ana em relação à Dmítiri.
- Sobre o “primeiro amor de verdade” de Dmítiri (p. 333).
- Última frase do conto em relação à temática e o conflito.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

As alunas serão convidadas a pensar e redigir algumas ideias sobre a continuação da história, já que o conto dá a impressão de “mão ter fim”, principalmente devido à cena final (Ana e Dmítiri conversando, pensando em formas de ficarem juntos – ou não). Elas podem redigir tópicos com ideias ou até mesmo continuar a história/conto, em forma de narrativa. Após, vou convidá-las a partilharem as ideias com as outras colegas e justificarem suas escolhas/pensamentos.

ANEXOS

ANEXO A – Imagens projetadas no data show para a atividade de pré-leitura do conto “Olhos mortos de sono”

ANEXO B – Imagens projetadas no data show para a atividade de correspondência de vocabulário do conto “Olhos mortos de sono”

ANEXO C – Poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade (atividade pré-leitura do conto “A morte do funcionário”)

ANEXO D – Música “Pra você guardei o amor”, de Nando Reis

ANEXO E – Conto “Bilhete Premiado”

ANEXO F – Conto “Olhos mortos de sono”

ANEXO G – Conto “Gricha”

ANEXO H – Conto “A morte do funcionário”

ANEXO I – Conto “A dama do cachorrinho”

ANEXO A – Imagens⁵⁷ projetadas no data show para a atividade de pré-leitura do conto “Olhos mortos de sono”



⁵⁷ Todas as imagens extraídas do site de busca “google”, em maio/2010.

ANEXO B – Imagens⁵⁸ projetadas no data show para a atividade de correspondência de vocabulário do conto “Olhos mortos de sono”



⁵⁸ Todas as imagens extraídas do site de busca “google”, em maio/2010.

ANEXO C – Poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade (atividade pré-leitura do conto “A morte do funcionário”)

Quadrilha

(Carlos Drummond de Andrade)

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

ANEXO D – Música “Pra você guardei o amor”⁵⁹, de Nando Reis

<p>PRA VOCÊ GUARDEI O AMOR (Nando Reis) Composição: Nando Reis</p> <p>Pra você guardei o amor Que nunca soube dar O amor que tive e vi sem me deixar Sentir sem conseguir provar Sem entregar E repartir Pra você guardei o amor Que sempre quis mostrar O amor que vive em mim vem visitar Sorrir, vem colorir solar Vem esquentar E permitir Quem acolher o que ele tem e traz Quem entender o que ele diz No giz do gesto o jeito pronto Do piscar dos cílios Que o convite do silêncio Exibe em cada olhar Guardei Sem ter porque Nem por razão Ou coisa outra qualquer Além de não saber como fazer Pra ter um jeito meu de me mostrar Achei Vendo em você E explicação Nenhuma isso requer Se o coração bater forte e arder No fogo o gelo vai queimar Pra você guardei o amor Que aprendi vendo meus pais O amor que tive e recebi E hoje posso da Céu cheiro e ar na cor que arco-íris Risca ao levitar Vou nascer de novo Lápis, edifício, tevere, ponte Desenhar no seu quadril Meus lábios beijam signos feito sinos Trilho a infância, terço o berço Do seu lar, livre e feliz</p>	<p>Guardei Sem ter porque Nem por razão Ou coisa outra qualquer Além de não saber como fazer Pra ter um jeito meu de me mostrar Achei Vendo em você E explicação Nenhuma isso requer Se o coração bater forte e arder No fogo o gelo vai queimar Pra você guardei o amor Que nunca soube dar O amor que tive e vi sem me deixar Sentir sem conseguir provar Sem entregar E repartir Quem acolher o que ele tem e traz Quem entender o que ele diz No giz do gesto o jeito pronto Do piscar dos cílios Que o convite do silêncio Exibe em cada olhar Guardei Sem ter porque Nem por razão Ou coisa outra qualquer Além de não saber como fazer Pra ter um jeito meu de me mostrar Achei Vendo em você E explicação Nenhuma isso requer Se o coração bater forte e arder No fogo o gelo vai queimar</p>
---	--

⁵⁹ Disponível em: <http://letras.terra.com.br/nando-reis/1491960>, acesso em 01/10/10.

quartos, de rabo espichado, olha com desconfiança para as pessoas e mia tristemente.

— Crianças, já são mais de nove horas! Hora de dormir! — grita mamãe.

Vânia e Nina deitam-se para dormir, choram e passam muito tempo pensando na gata ofendida e no cruel, pérfido, impune Nero.

(1886)

BILHETE PREMIADO

Ivan Dmitritch, homem de condição mediana, que vive com a família nos limites de um orçamento anual de 1.200 rublos, e muito satisfeito com a própria sorte, sentou-se, certa vez, depois da ceia, no divã e começou a ler o jornal.

— Esqueci de espionar hoje o jornal — disse a mulher, enquanto tirava os pratos da mesa — Veja se foi publicada a lista do sorteio.

— Foi, sim — respondeu Ivan Dmitritch. — Mas, você não empenhou o bilhete? Não está perdido?

— Não, já paguei os juros, terça-feira.

— Qual é o número?

— Série 9499, bilhete 26.

— Bem... Vamos ver... 9499 e 26.

Ivan Dmitritch não acreditava na felicidade lotérica. Noutra ocasião, nem olharia para a lista, mas, daquela vez, como estivesse desocupado e com o jornal diante dos olhos, correu o dedo, de alto a baixo, sobre os números das séries. E no mesmo instante, como a zombar de sua incredulidade, já na segunda coluna, em cima, o número 9499 surgiu abruptamente a seus olhos! Sem verificar o número do bilhete, nem atender se lera direito, deixou cair rapidamente o jornal sobre os joelhos e sentiu um frioinho agradável no fundo do estômago, como se lhe tivessem jogado água fria. Parecia uma cócega irritante e gostosa, mas que, ao mesmo tempo, desse inedito.

— Macha¹ — disse baixinho — está aí o 9499!

¹ Diminutivo de Mária.

A mulher olhou para seu rosto surpreso, assustado, e compreendeu que o marido não estava brincando.

— 9499? — perguntou ela, empalidecendo e deixando cair sobre a mesa a toalha dobrada.

— Sim, sim... Realmente, está aí!

— É o número do bilhete?

— Ah, sim! É preciso ver ainda o número do bilhete. Alias, espere um pouco...

— Então, que tal? Apesar de tudo, está aí o número de nossa série! Apesar de tudo, você compreende...

Ivan Dmitritch olhava para a mulher com um sorriso grande e vago, como uma criança a quem se mostrasse um objeto brilhante. A mulher sorria também, era-lhe agradável, como a ele, que o marido tivesse lido apenas a série e não se apressasse a conhecer o número do feliz bilhete. É tão agradável, tão angustiante, alguém espicaçar e extenuar a si mesmo, na esperança de uma felicidade possível!

— A nossa série está aí — disse Ivan Dmitritch, depois de prolongado silêncio. — Isto quer dizer que existe uma possibilidade de recebermos o prêmio. Apenas uma possibilidade, mas existe!

47 — Bem, agora olhe.

48 — Espere. Ainda teremos tempo de nos desiludir. É na segunda coluna, em cima — quer dizer que se trata de um prêmio de 75.000. Isto não é dinheiro, mas uma força, um capital! E se eu, de repente, olhar a lista e lá estiver o 26! Hem? Escuta, e se nós realmente ganharmos?

53 O casal pôs-se a rir e olharam-se por muito tempo, em silêncio. Aquela felicidade possível nublou-lhes o espírito, não podiam sequer sonhar, dizer para que precisavam daqueles 75.000, o que comprariam com aquilo, para onde viajariam. Estavam apenas pensando nos números 9499 e 75.000, representavam-nos em sua imaginação e nem chegavam a pensar na própria felicidade, que era tão viável.

Ivan Dmitritch caminhou algumas vezes de um canto a

outro da sala, com o jornal nas mãos, mas, somente depois de passada a primeira impressão, começou, aos poucos, a senhar.

64 — E que tal, se nós ganharmos? — disse. — Isto significa uma nova vida, uma coisa descomunal! O bilhete é teu, mas, se fosse meu, em primeiro lugar, compraria naturalmente algum imóvel, qualquer coisa como uma propriedade no campo, no valor de 25.000; uns 10.000 iriam: para despesas com mobília nova... uma viagem, pagamento de dívidas e coisas assim... Os 40.000 restantes iam para o banco, eender juros...

— Sim, é bom ter uma propriedade — disse a mulher, sentando-se, as mãos sobre os joelhos.

— É, lá pelo governo de Tula ou de Orlov... Em primeiro lugar, evita-se alugar uma casa de campo no verão; em segundo lugar, é sempre uma renda.

46 47 — E as visões aglomeraram-se na imaginação dele, cada qual mais aprazível e poética. Em todas aquelas imagens, via-se bem alimentado, tranqüilo, sadio, sentia uma tepidez, calor até! Tendo comido uma sopa gelada, ei-lo deitado de ventre para o ar, na areia quente, à margem do rio, ou no jardim, sob uma tília... Faz calor... Perto dele, o filho e a filha rolam na areia, fazem túneis ou apanham bichinhos na relva. Ele cochila docemente, não pensa em nada, sente, com todo o corpo, que não precisa ir para o serviço, nem hoje, nem amanhã, nem depois de amanhã. E fartando-se de ficar deitado, vai ver a fenação, ou dirige-se para o mato, apanhar cogumelos, ou, ainda, fica observando como os mujiques pescam de rede. Ao pôr-do-sol, apanha um lençol, sabonete e arrasta-se para a casa de banho, onde se despe sem pressa, passa muito tempo alisando o peito nu, e entra, depois, na água. O sabão forma círculos foscos, ao lado dos quais pululam peixinhos e balançam-se plantas aquáticas. Depois do banho, toma-se chá com nata e pão de leite... À noite, passeia-se ou joga-se uíste com os vizinhos.

— Sim, é bom comprar uma propriedade — diz a mu-

lher, sonhando também, e vê-se, em seu rosto, que está arrebatada com os pensamentos.

Ivan Dmitritch imagina o outono com muita chuva, com noites frias e, depois, um veranico. Nessa época, é preciso caminhar o mais longamente possível, pelo jardim, pela horta, pela margem do rio, para ficar bem transido de frio, e, em seguida, tomar um bom cálice de vodka e saborear cogumelo salgado ou pepino com funcho; depois, emborcar outro cálice. As crianças estão correndo de volta da horta, trazendo cenoura e nabo, que cheira a terra fresca... A seguir, estira-se sobre o divã e examinar, sem pressa, alguma revista ilustrada, depois cobrir o rosto com a revista, desabotoar o colere, deixar-se envolver pela modorra...

Segue-se ao veranico um tempo cinzento, feio. Chove dia e noite, lacrimam as árvores despidas, o vento é úmido e frio. Cachorros, cavalos, galinhas, estão todos molhados, tristonhos, assustados. Não há onde passear, não se pode sair de casa, não resta senão caminhar o dia todo de um canto a outro, olhando com angústia para as janelas embaciadas. Aborrece!

Ivan Dmitritch parou um instante e olhou para a mulher.

— Sabe, Macha, eu viajaria para o estrangeiro.

E começou a pensar que seria bom, no fim do outono, viajar para o estrangeiro, para o Sul da França, a Itália, a Índia!

— Eu também — disse a mulher — iria, sem falta, para o estrangeiro. Bem, olha o número do bilhete!

— Espere, mais um instante...

Ele caminhava pela sala, cismando sempre. Veio-lhe o pensamento: e se a mulher viajasse realmente para o estrangeiro? Viajar é agradável sozinho, ou em companhia de mulheres sem compromissos, despreocupadas, que vivam apenas o momento presente, e não daquelas que, durante toda a viagem, falem de filhos, suspirem, assustem-se com as despesas. Ivan Dmitritch imaginou a mulher no trem, carregada de cestos e pacotinhos, suspirando sempre por alguma coisa e queixando-se de que a viagem lhe deu dor de cabeça, que já gas-

rou muito dinheiro; a cada momento, é preciso correr para a estação, arranjar água quente, sanduíches, água potável... Ela não quer jantar, porque a refeição é cara...

134 “Iria controlar cada coque de minhas despesas”, pensou, olhando para a mulher. “O bilhete é dela, não é meu! E para que precisa ela viajar para o estrangeiro? O que deixou de ver lá de importante? Vai ficar o tempo todo no quarto do hotel e não me deixará sair também... Eu sei!”

E, pela primeira vez na vida, reparou em que a mulher envelhecera, ficara mais feia, estava impregnada de cheiro de cozinha, enquanto ele ainda era moço, sadio, viçoso, bom para casa; novamente.

“Está claro que tudo isto é bobagem”, pensou, “mas, para que iria ela ao estrangeiro? O que entende daquilo? E eu sei que iria mesmo... Imagino... Mas, na verdade, para ela tanto faz estar em Nápoles ou na aldeia. Serviria apenas para me atrapalhar. Eu dependeria dela. Mal recebesse o dinheiro, ia metê-lo a sete chaves, como fazem as mulheres... Procuraria escondê-lo de mim... Presentearia os parentes dela e, para mim, contaria os coqueques”.

Ivan Dmitritch lembrou-se da parentela. Todos aqueles irmãos, irmãs, irmãszinhas, tias e títiós, apenas tivessem recebido a notícia da sorte-grande, viriam arrastando-se, comegariam a mendigar, sorrir intuosamente, tratá-los com hipocrisia. Gente ridícula, desprezível! Se recebam algo, logo pedem mais; e se a gente recusar, vão maldizer, rogar pragas, desejar-nos todas as desgraças possíveis.

Ivan Dmitritch lembrou-se dos parentes, e seus rostos, para os quais olhara antes com indiferença, já lhe pareciam repulsivos, odiosos.

“É uma gentalha!”, pensou.

E o rosto da mulher começou a parecer-lhe também repulsivo, odioso. Em seu íntimo, borbulhou um rancor contra ela. Pensou com perversidade:

— Não entende nada de dinheiro e, por isso, é avaren-

ta. ganhando o prêmio, me daria 100 rublos, o restante iria para o cofre.

E ele já olhava para a mulher não com um sorriso, mas com ódio. Ela possuía seus próprios sonhos radiantes, seus projetos e idéias. Compreendia perfeitamente em que consistiam os sonhos do marido, percebia sua intenção de avançar na bolada.

“— É bom sonhar por conta alheia”, dizia o olhar dela. “Não, você não pode!”

O marido compreendeu aquele olhar; o ódio ferveu-lhe no peito e, para contrariar a mulher, para causar-lhe mal, olhou rapidamente para a quarta página do jornal e anunciou, triunfante:

— Série 9499, bilhete 46! Não é 26!

A esperança e o ódio desapareceram no mesmo instante e, imediatamente, pareceu a Ivan Dmitritch e a sua mulher que seus quartos eram escuros, pequenos e baixos, que a ceia, comida há pouco, não satisfazia e apenas fazia peso no fundo do estômago, que as noites eram longas e cacetes...

— É o diabo — disse Ivan Dmitritch, começando a impiclar. — Por onde ando, piso sempre uns papezinhos, migalhas, não sei que casquinhas. Nunca se varrem estes quartos! Será preciso deixar esta casa, diabo que me carregue. Vou-me embora, para me enforcar na primeira árvore!

(1887)

VOLÓDIA¹

Num domingo de verão, a umas cinco da tarde, Volódia, de dezessete anos, feio, tímido e de ar doentio, estava sentado num caramanchão da casa de campo dos Chumikhin, aborrecendo-se. Seus tristes pensamentos orientavam-se em três direções. Em primeiro lugar, deveria submeter-se no dia seguinte, segunda-feira, a um exame de Matemática. Sabia que seria excluído se não conseguisse resolver o problema escrito, pois repetira o sexto ano de ginásio e tivera nota anual, em Algebrá, de 2,75. Em segundo lugar, sua permanência em casa dos Chumikhin, gente rica e com pretensões de nobreza, magoa-lhe constantemente o amor-próprio. Tinha a impressão de que *madame* Chumikhina e suas sobrinhas olhavam para ele e para *maman* como para uns parentes pobres e parasitas e que elas não respeitavam *maman*, e riam dela. Uma vez, ouviu sem querer como *madame* Chumikhina dizia no terraço à prima, Ana Fiódorovna, que a *maman* dele continuava querendo fazer-se bonita e passar por mocinha, que jamais pagava as perdas no fogo e tinha um gosto especial pelo calçado e pelo fumo alheios. Diariamente, Volódia implorava a *maman* que não fosse à casa dos Chumikhin, descrevia-lhe o triste papel que ela desempenhava junto àqueles senhores, procurava convencê-la, dizia-lhe grosserias, mas ela, fútil, mimada, que havia malbaratado sua fortuna e a do marido, e que sempre se sentia atraída pela alta sociedade, não o compreendia e, duas

¹ Diminutivo de Vladimír.

lavadeira Aksínia. A boba colocou o filho aqui na entrada e, enquanto estava em minha casa, alguém levou a criança... Acontece cada uma!

— O quê? O que está dizendo? — gritou Migúiev a ple-nos pulmões.

Iermolai, que interpretou a seu modo a ira do patrão, coçou a nuca e emitiu um suspiro.

— Desculpe, Siemión Erástich, — disse — mas estamos de veraneio... não se pode passar sem isso... sem mulher, quero dizer...

E, fixando por um instante os olhos arregalados do pa-trão, que expressavam surpresa e rancor, fungou com ar de culpa e prosseguiu:

— Está claro que é pecado, mas, que se vai fazer... O senhor proibiu a entrada de mulheres estranhas no quintal, é verdade, mas onde é que se vai arranjar mulheres que sejam da gente? Antigamente, no tempo de Agniuchka, eu não dei-xava entrar mulheres estranhas, porque tinha a minha pró-pria, mas agora, o senhor mesmo teve ocasião de ver... não se consegue passar sem as de fora... Em vida de Agniuchka, é verdade, não acontecia desordem, porque...

— Sai daqui, canalha! — gritou Migúiev, batendo os pés, e voltou para dentro de casa.

Ana Filípovna, surpresa e irada, estava sentada no mes-mo lugar e não tirava do pequerrucho os olhos marejados...

— Ora, ora... — balbuciou Migúiev, pálido, torcendo a boca num sorriso. — Estive brincando... A criança não é mi-nha, mas... mas da lavadeira Aksínia. Eu... eu estava brincan-do... Leva-a para o zelador.

(1887)

OLHOS MORTOS DE SONO

É noite. A babá Varka¹, de uns treze anos, embala o berço da criança e vai ronronando, quase imperceptivelmente:

*Báiu-báiučki-baiú,
You cantar-te uma canção...*

Arde, em frente da imagem, um candeeiro verde. Esten-de-se, através do quarto, de um canto a outro, uma corda com cueiros e um enorme par de calças negras. O candeeiro pro-jeta no teto uma grande mancha verde, enquanto os cueiros e as calças lançam sombras compridas sobre o fôgão, sobre o berço e sobre Varka... Quando a luz começa a bruxulear, a mancha e as sombras animam-se e põem-se em movimento, como tangidas pelo vento. Falta ar. Cheira a sopa de repo-²lho e couro de botas.

A criança chora. Seu pranto há muito já se tornou rou-co e cansado, mas continua gritando e não se sabe quando vai parar. Mas Varka está com sono. Seus olhos grudam, a cabeça pende, dói-lhe o pescoço. Não consegue mover as pál-pebras, nem os lábios, e tem a impressão de que seu rosto secou e lenhificou-se, que a cabeça ficou pequena como uma cabeça de alfinete.

— Báiu-báiučki-baiú, — ronrona — vou fazer-te um³ mingauzinho...

*primira
interrupção*

¹ Diminutivo de Varvara.

Um grilo ruidia no fogão. Atrás da porta, no quarto vi-
24 zinho, roncavam o patrão e o aprendiz Afanássi... O berço rangia
como se fora um lamento, Varka vai ronronando — e tudo
isto funde-se num canto noturno, acalentador, que é tão doce
ouvir, quando se vai para a cama. Agora, porém, esse canto
apenas irrita e constrange, porque traz um entorpecimento,
29 e dormir é impossível. Se isto, Deus não o permissa, aconte-
cer, os patrões vão moê-la de pancada.

31 Bruxuleia o candeeiro. A mancha verde e as sombras
põem-se em movimento, entram pelos olhos entrecerrados,
imóveis, de Varka, confundem-se, em seu cérebro meio ador-
meado, em imagens nebulosas. Ela vê nuvens escuras, que se
35 perseguem pelo céu, gritando como aquela criança. Mas eis
que soprou o vento, sumiram as nuvens, e Varka vê uma es-
trada larga de macadame, coberta de lama quase líquida. So-
bre aquela estrada, carroças deslocam-se devagar em fila, ar-
rastam-se homens de alforje ao ombro e perpassam sombras
estranhas. De ambos os lados, vê-se uma floresta, através do
nevoeiro gélido. De repente, os homens de alforje e as som-
bras caem por terra, na lama semilíquida. "Para que isso?",
pergunta Varka. "Dormir, dormir!", respondem-lhe. E eles
adormecem profunda e docemente. Pegas e corvos estão pou-
sados sobre os fios telegráficos, gritam como a criança e pro-
curam acordar os homens.

40 — Báiu-báichki-báiu, vou cantar-te uma canção... —
ronrona Varka e já se vê em certa isbá escura, abafada.

Revolve-se no chão o seu falecido pai, Iefim Stiepanov.
Ela não o vê, mas ouve como rola de dor e geme. Como diz o
doente, a hérnia "tomou conta dele". A dor é tão forte que
ele não pode, agora, dizer palavra e somente sorve o ar e bate
os dentes como se bate num tambor:

— Bu-bu-bu...

Mãe Pielaguéia correu à casa senhorial, para avisar os
patrões de que Iefim estava morrendo. Já saiu há muito e está
demorando demais. Varka fica deitada sobre o fogão, sem

dormir, prestando atenção àquele "bu-bu-bu". Mas, eis que
se ouve um carro chegar à isbá. Os patrões enviaram para ver
o doente um médico jovem, hóspede deles. O médico entra
na isbá. Não se consegue vê-lo no escuro, mas ouve-se como
tosse e faz barulho com a fechadura.

— Acendam a luz — diz ele.

— Bu-bu-bu... — responde Iefim.

Pielaguéia corre para o fogão, à procura dos fósforos.
Depois de um minuto de silêncio, o médico encontra um no
bolso e o acende.

— Nesse instante, paizinho, nesse mesmo instante — diz
Pielaguéia e corre para fora, um pouco depois, e volta com
um toco de vela.

Iefim está com as faces coradas, brilham-lhe os olhos, e
o olhar parece estranhamente penetrante, como se pudesse ver
através do médico e das paredes.

— E então? O que foi que você inventou? — pergunta-
lhe o médico, inclinando-se sobre ele. — O quê! Faz muito
tempo que tem isso?

— Como? Chegou a hora da morte, Vossa Nobreza...
Vou deixar o mundo dos vivos...

— Chega de bobagem... Vamos curá-lo!

— Seja como quiser, Vossa Nobreza, agradecemos hu-
mildemente, mas a gente compreende... Se já chegou a hora
da morte, que se vai fazer?

O médico passa um quarto de hora lidando com Iefim,
depois se levanta e diz:

— Não posso fazer mais nada... Você deve ir para o hos-
pital, eles vão te operar lá. Vá agora mesmo... Sem falta! Já é
um pouco tarde, no hospital estão todos dormindo, mas não
faz mal, vou dar a você um bilheteinho. Está ouvindo?

— Mas, como é que ele pode ir, paizinho? — diz Pie-
laguéia. — Não temos cavalo.

— Não faz mal, falarei com os patrões, eles vão emprestar
um.

3ª terceira interrupção

O médico sai, apaga-se a vela e escuta-se novamente: "bu-bu-bu" ... Depois de meia hora, ouve-se chegar à isbá uma telega pequena, enviada pelos patrões. Iefim apronta-se e vai...

Mas, eis que chega uma clara, luminosa manhã. Pielaguéia foi ao hospital para se informar sobre Iefim. Uma criança chora e Varka ouve alguém cantar, com a sua voz:

— Báiu-báiuuchi-baiú, vou cantar-te uma canção...

Volta Pielaguéia, persigna-se e murmura:

— De noite, eles o operaram e, de manhãzinha, entregou a alma a Deus... Que esteja em paz, lá no céu... Dizem que o levamos para lá muito tarde...

Varka vai para o mau e chora lá. Mas, eis que alguém lhe bateu na nuca, com tanta força que sua testa choca-se contra uma bétula. Ergue os olhos e vê, diante de si, o patrão sapateiro.

— Que está fazendo, porca? A criança chora e você está dormindo.

Puxa-lhe a orelha com força. Ela sacode a cabeça e tor-na a balançar o berço e a ronronar sua canção. A mancha verde e as sombras das calças e dos cueiros balançam-se, piscam-lhe e, pouco depois, dominam-lhe novamente o cérebro. Vê mais uma vez a estrada de macadame, coberta de lama semilíquida. Os homens de alforje às costas e as sombras estão estirados e dormem profundamente. Vendo-os, Varka sente uma vontade louca de dormir, dormir com toda a alma; mãe Pielaguéia, porém, caminha a seu lado, apressando-a. Vão à cidade pedir emprego.

— Uma esmolinha, pelo amor de Deus! — implora a mãe aos transeuntes. — Por caridade, meus bons senhores!

— Me dá a criança! — responde-lhe uma voz conhecida. — Me dá a criança! — repete a mesma voz, mas agora já abruptamente, com rancor. — Está dormindo, animal!

Varka levanta-se de um salto e, olhando em redor, compreende o que sucedeu: não há mais estrada, nem Pielaguéia, nem gente, mas, no meio do quarto, está a patroa, que veio

amamentar a criança. Enquanto a patroa gorda, de ombros largos, alimenta e acalma a criança, Varka olha-a de pé, esperando que acabe. Além das janelas, o ar já está se tornando azul, empalidecem as sombras e a mancha verde no teto. Não demora a manhã.

— Toma! — diz a patroa, abotoando a camisola sobre o peito. — Está chorando. Deve ser mau-olhado. 133
134

Varka apanha a criança, deita-a no berço e reconteça a embalá-la. A mancha verde e as sombras desaparecem pouco a pouco e já não há ninguém que se esgueire para dentro de sua cabeça e enevoe-lhe o cérebro. Mas não passou o sono, um sono terrível! Varka deita a cabeça na beirada do berço e balança-se com todo o corpo, a fim de dominar este sono, mas, apesar de tudo, seus olhos estão grudando e pesa-lhe a cabeça.

— Varka, vai acender o fogão! — ressoa a voz do patrão, atrás da porta. 142
143

Quer dizer que já é tempo de se levantar e começar o trabalho. Varka deixa o berço e corre a buscar lenha no depósito. Está contente. Quando se anda ou corre, não se tem tanto sono. Traz lenha, acende o fogão e sente voltar a si o rosto ienhificado e aclararem-se as idéias.

— Varka, vai pôr o samovar! — grita a patroa. 149

Varka pica a lenha em gravetos, mas apenas tem tempo de acendê-los e enfiá-los no samovar, já se ouve nova ordem:

— Varka, limpa as galochas do patrão! 152

Senta-se no chão, limpa as galochas e pensa em como seria bom enfiar a cabeça numa galocha grande e funda e cochilar um pouco... De repente, a galocha cresce, fica inchada, enche todo o quarto. Varka deixa cair a escova, mas, no mesmo instante, sacode a cabeça, arregala os olhos, procura fazer com que os objetos não cresçam e não se movam em seus olhos.

— Varka, vai lavar a escada lá fora, que até dá vergonha perante os fregueses! 160
161

Varka lava a escada, arruma os quartos, depois acende

outro fogão e corre à venda. Há muito serviço, não sobra um instante de lazer.

Mas, não há nada tão difícil como ficar parada, diante da mesa da cozinha, e descascar batata. A cabeça tende a pender sobre a mesa, a batata parece salrir-lhe nos olhos, a faca tomba-lhe da mão. Ao lado dela, vai andando de um lado para outro a patroa gorda e zangada, de mangas arregaçadas, e fala tão alto que sua voz reboia no ouvido. É outra tortura servir à mesa, um inferno lavar roupa, costurar. Há momentos em que se tem vontade de não ligar a coisa alguma, arre-messar-se ao chão e dormir.

Passa o dia. Vendo a escuridão chegar às janelas, Varka aperta com as mãos as têmporas, que tendem a lenhificar-se e sorri, sem saber por quê. A treva acaricia-lhe os olhos que grudam e promete-lhe um sono forte, para daqui a pouco. De noite, chegam visitas.

— Varka, vai pôr o samovar! — grita a patroa.

O samovar é pequeno e, antes que as visitas se dêem por satisfeitas, torna-se necessário esquentá-lo umas cinco vezes. Depois do chá, Varka passa uma hora inteira, parada, olhando as visitas e esperando ordens.

— Varka, corre para comprar três garrafas de cerveja! Levanta-se de um salto e procura correr o mais depressa possível, para enxotar o sono.

— Varka, vai buscar vodca! Varka, onde está o saca-rolhas? Varka, limpa os arenques!

Mas, eis que as visitas se foram, finalmente. Apagam-se as luzes, os patrões vão dormir.

— Varka, embala a criança! — ressoa a ordem derradici-ra. Um grilo trila no fogão. A mancha verde no teto e as sombras das calças e dos cueiros esgueiram-se novamente para os olhos entrecerrados de Varka, bruxuleiam e enevoam-lhe a cabeça.

— Báiu-báiu-chi-baiú, — ronrona — vou cautar-te uma canção...

Mas a criança grita, extenua-se de tanto berrar. Varka vê novamente o macadame lamacento, os homens de alforje às costas, Pielaguéia, pai Iefim. Compreende tudo, reconhece a todos, mas, através da modorra, somente não consegue compreender aquela força que lhe amarra pés e mãos, que a esmaga e impede-lhe a vida. Olha ao redor, procura aquela força, para se livrar dela, mas não a encontra. Por fim, extenuada, concentra todas as energias e todo o seu olhar, espia para cima, para a mancha verde que bruxuleia e, prestando atenção aos gritos, encontra o inimigo que a impede de viver.

O inimigo é a criança.

Ri. Acha estranho que, até então, não tenha compreendido uma coisa tão simples: A mancha verde, as sombras e o grilo parecem rir igualmente, surpreendidos.

A idéia absurda toma conta de Varka. Ergue-se do tapete e passeia pelo quarto, sem piscar, um sorriso largo no rosto. Está contente e excitada com a idéia de que, dentro de um instante, vai livrar-se da criança, que a deixa amarrada de pés e mãos... Matar a criança e, depois, dormir, dormir, dormir...

Rindo, pestanejando e ameaçando a mancha verde com os dedos, Varka aproxima-se cautelosa do berço e inclina-se sobre a criança. Depois de estrangulá-la, deita-se rapidamente no chão, ri de alegria porque já pode dormir e, um instante depois, dorme profundamente, como se estivesse morta...

(1888)

ANEXO G – conto “Gricha”

GRICHA

Gricha, menino pequeno, rechonchudo, que nasceu há dois anos e oito meses, está passeando na avenida com a babá. Veste um longo albornozinho forrado de lã, um xale, um grande chapéu com borla felpuda e galochas quentes. Sente calor e falta de ar; e ainda o alegre sol de abril bate-lhe bem nos olhos e belisca-lhe as pálpebras.

Toda a sua figurinha desajeitada, que vai caminhando com timidez e indecisão, reflete uma perplexidade extrema.

Até agora, Gricha conhecia apenas o mundo quadrangular, onde, num dos cantos, fica sua cama, noutro, o baú da babá, no terceiro, uma cadeira e, no quarto, um velador sob uma imagem. Espiando-se para baixo da cama, vêem-se uma boneca de braço quebrado e um tambor. Atrás do baú da babá, existem muitos objetos diferentes: carréteis de linha, papeizinhos, uma caixinha sem tampa e um palhaço quebrado. Além da babá e de Gricha, aparecem com frequência, neste mundo, mãe e o gato. Mãe parece uma boneca e o gato parece a peluca do papai, só que a peluca não tem olhos, nem rabo. No mundo chamado quarto de criança, há uma porta que dá para um espaço, onde as pessoas jantam e tomam chá. Ali, ficam a cadeirinha alta de Gricha e o relógio de parede, que existe unicamente para balançar o pêndulo e soar de vez em quando. Da sala de jantar, pode-se passar para um quarto com poltronas vermelhas. Ali, sobre o tapete, aparece uma grande mancha, por causa da qual se costuma, até hoje, ameaçar Gricha com o dedo. Além desse quarto, há um outro, onde

não deixam entrar e onde aparece papai, uma personagem extremamente misteriosa! A babá e mãe são compreensíveis: elas vestem Gricha, servem-lhe comida e deitam-no para dormir, mas para que existe o papai, não se sabe. Existe ainda outra personagem misteriosa: a tia que presenteou Gricha com o tambor. Ora aparece, ora desaparece. Para onde é que ela vai? Mais de uma vez, Gricha espiou embaixo da cama, atrás do baú e de baixo do divã, mas ela não estava lá...

36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 36

— Para que isso? — grita a acompanhante, dando-lhe um tapa na mão e arrancando-lhe a laranja. — Bobo! Nesse momento, Gricha apanharia com prazer um vidrinho, jogado sob os pés dos transeuntes e que brilha como uma lamparina, mas tem medo de que lhe batam novamente na mão.

— Meus cumprimentos! — ouve, de repente, Gricha, quase sobre seu ouvido, a voz sonora, cheia, de alguém e vê um homem alto, com botões claros.

Para seu grande prazer, este homem dá a mão à babá, para ao lado dela e começa a conversar. O brilho do sol, o barulho das carruagens, os cavalos, os botões claros, tudo isso é tão admiravelmente novo e nada assustador, que o coração de Gricha enche-se de uma sensação de delícia e ele se põe a dar gargalhadas.

— Vamos! Vamos! — grita para o homem dos botões claros, puxando-o pela aba.

— Vamos para onde? — pergunta o homem.

— Vamos! — insiste Gricha.

78 Tem vontade de dizer que não seria mau levar igualmente papai, mamãe e o gato, mas a língua diz coisa completa-
80 mente diversa do necessário.

Um pouco depois, a babá afasta-se da avenida e introduz Gricha num grande pátio, onde ainda há neve. Segue-os o homem dos botões claros. Evitam cautelosamente os torrões de neve e as poças de água, sobem uma escada suja e escura e entram num quarto. Ali há muita fumaça, sente-se um cheiro de assado, e uma mulher, junto ao fogão, frita bolinhos de carne. A cozinheira e a babá se beijam, sentam-se num banco com o homem de botões claros e põem-se a conversar em voz baixa. Gricha, que está muito agasalhado, começa a sentir um calor insuportável e falta de ar.

91

“Por que será?” pensa, olhando ao redor.

Vê o teto escuro, um atizador com dois chifres, o fogão que escancara a bocarra negra...

— Ma-mã-e! — choraminga ele.

— Ora, ora, ora! — grita a babá. — Você pode esperar!

A cozinheira põe sobre a mesa uma garrafa, dois cálices e um empadão. As duas mulheres e o homem dos botões claros fazem chocar-se os cálices e bebem diversas vezes, e o homem abraça ora a babá, ora a cozinheira. Depois, os três começam a cantarolar.

Gricha arrasta-se na direção do empadão e ganha um pedacinho. Come e vê como a babá vai bebendo. Gostaria de beber também.

— Me dá! Babá, me dá! — pede.

A cozinheira lhe dá para beber um pouco de seu cálice. Ele arregala os olhos, enrugando o rosto, tosse e passa muito tempo agitando os braços, enquanto a cozinheira olha para ele, dando risada.

Voltando para casa, Gricha põe-se a contar a mamãe, às paredes e à cama, onde ele esteve e o que viu. Fala, usando a língua menos que o rosto e as mãos. Faz gestos, mostrando como brilha o sol, como correm os cavalos, como aparece o terrível fogão e como bebe a cozinheira...

À noite, não consegue adormecer. Os soldados com vassouras, os grandes gatos, os cavalos, o vidrinho, a gamela com laranjas, os botões claros — tudo se aglomerou num bloco e aperta-lhe o crânio. Vira-se de um lado para outro, tagarela e, não suportando por fim aquela excitação, começa a chorar.

— Você está com febre! — diz a mãe, encostando a palma da mão em sua fronte. — Por que será?

— Fogão! — chora Gricha — Vai embora daqui, fogão!

— Deve ter comido demais... — decide mamãe.

E Gricha, que está sob o impacto de uma vida nova, recém-descoberta, recebe de mamãe uma colherada de óleo de ricino.

(1886)

ANEXO H – conto “A morte do funcionário”

que me falta saúde... Bata nele por mim, seja nobre e delicado, Evtrikhi Kúzmitch! Faça este favor a uma mulher doente! Kuporossov franziu o sobrolho e soltou pelas narinas um suspiro profundíssimo. Pensou um pouco, tamborilou com os dedos sobre a mesa e, depois de outro suspiro, caminhou em direção a Vânia.

— Quer dizer que o senhor recebe instrução! — começou ele. — Estão-lhe transmitindo conhecimento, querem facilitar-lhe o caminho para avançar na vida, jovem desprezível! Por que foi que o senhor fez aquilo?

Ficou falando por muito tempo, proferiu verdadeiro discurso. Lembrou a ciência, a luz e as trevas.

— Pois bem, jovem!

Terminado o discurso, tirou o cinto e puxou Vânia pela mão.

— Com o senhor, não se pode agir de outra maneira! Vânia inclinou-se obediente e enfiou a cabeça entre os joelhos do inquilino. Suas orelhas salientes, róseas, movimentaram-se sobre as calças novas, listadas com debruns marrons...

Vânia não deixou escapar um ai. À noitinha, um conselho de família decidiu encaminhá-lo para o comércio.

(1883)

A MORTE DO FUNCIONÁRIO

Numa noite encantadora, o não menos encantador oficial de justiça Ivan Dmitritch Tcherviakov¹ estava sentado na segunda fila da platéia, contemplando, pelo binóculo, *Os sinais de Corneville*. Sentia-se no cúmulo da bem-aventurança.

5 Mas, de repente... É muito comum encontrar-se, nos contos, **6** *este mas, de repente*. Os autores têm razão: a vida é tão cheia **7** de coisas inesperadas! Mas, de repente, seu rosto enrugou-se, os olhos contraíram-se, parou a respiração... afastou o binóculo, inclinou-se e... atchim!!! Espirrou, conforme estão vendo. Não é proibido espirrar, seja a quem for e onde for. Espirram os mujiques, os chefes de polícia e, às vezes, os próprios conselheiros-privados. Todos espirram. Tcherviakov não ficou sequer encabulado, enxugou-se com o lençinho e, como pessoa educada, espitou ao redor, para ver se havia incomodado alguém com seu espirro. Chegou-lhe então a vez de ficar perturbado. Viu que um velhinho, sentado na frente, na primeira fileira, enxugava meticulosamente a calva e o pescoço com a luva, murmurando algo. E Tcherviakov reconheceu, naquele velhinho, o general civil² Brizjalov, do Departamento da Viação.

— Eu o molhei! — pensou Tcherviakov. — Não é meu chefe, mas, apesar de tudo, não fica bem. Devo desculpar-me.

¹ Derivado de *tcherviák*, verme.

² Na Rússia czarista, os cargos da administração civil correspondiam aos postos militares.

Tossiu, inclinou o busto para frente e murmurou ao ouvido do general:

— Desculpe, Vossa Excelência, eu o borrifei... foi sem querer...

— Não faz mal, não tem importância...

— Perdoe-me, pelo amor de Deus... Realmente, foi... por acaso!

— Ah, sente-se, por favor! Deixe-me ouvir a música! Tcherviakov ficou perturbado, sorriu estupidamente e pôs-se a olhar para o palco. Mas, por mais que olhasse, não sentia a primitiva bem-aventurança. Começou a atormentar-se. No intervalo, aproximou-se de Brizjalov, caminhou um pouco para um lado e outro, perto dele, e, vencendo finalmente a timidez, balbuciou:

— Eu o borrifei, Vossa Excelência... Desculpe... Com efeito... eu... não é que...

— Ah, não se preocupe... Eu até já esqueci e o senhor está sempre falando nisso! — disse o general e moveu com impaciência o lábio inferior.

42 “Diz que esqueceu, mas há maldade em seus olhos”, pensou Tcherviakov, olhando desconfiado para o general. “Nem quer falar sobre o caso. Seria preciso explicar-lhe que eu não quis, absolutamente... que se trata de uma lei da natureza. Senão, vai pensar que eu quis cuspir nele. Se não pensar assim agora, chegará a essa conclusão mais tarde!”

Em casa, Tcherviakov relatou à mulher a falha cometida. Pareceu-lhe que ela encarou o ocorrido com demasiada levandade. Teve um susro, mas se acalmou, ao saber que Brizjalov pertencia a outra repartição.

— Mesmo assim — disse ela — você deve ir pedir desculpas. Senão, vai pensar que você não sabe se comportar em público!

— Isso mesmo! Eu já me desculpei, mas ele se portou de modo estranho... Não disse uma palavra razoável, sequer. Além disso, não houve oportunidade de conversar.

No dia seguinte, Tcherviakov envergou seu novo uniforme de gala³, cortou o cabelo e foi à casa de Brizjalov, para se explicar... Entrando na sala de recepção, viu lá muitos solicitantes e, no meio destes, o próprio general, que já iniciara o recebimento das solicitações. Depois de interrogar alguns dos presentes, o general dirigiu o olhar para Tcherviakov.

— Se o senhor se recorda, Vossa Excelência, ontem, no *Arcádia*, — começou a relatar o oficial de justiça — eu espirei e... involuntariamente, o borrifei... Des...

— Que tolice... Vá com Deus! E o senhor, que deseja? — perguntou o general, dirigindo-se já a outro solicitante.

“Não quer falar!”, pensou Tcherviakov, empalidecendo. “Quer dizer que está zangado... Não, isso não pode ficar assim... Vou-lhe explicar...”

Quando o general acabou de atender o último solicitante e dirigia-se já para o interior da casa, Tcherviakov deu um passo em sua direção, murmurando:

— Vossa Excelência! Se me atrevo a incomodar Vossa Excelência, é justamente, posso dizer, sob o impulso do arrependimento!... Não foi de propósito, o senhor não pode ignorá-lo!

O general fez cara de choro e sacudiu a mão.

— O senhor está simplesmente zombando de mim! — disse, desaparecendo atrás da porta.

“Que zombaria pode haver nisso?”, pensou Tcherviakov. “Não se trata de zombaria! É general, mas não pode compreender isto! Se assim é, não vou me desculpar mais perante esse fanfarrão! Diabo que o carregue! Vou escrever-lhe uma carta, mas não o procurarei mais pessoalmente! Juro por Deus!”

Assim pensava Tcherviakov, a caminho de casa. No entanto, não escreveu aquela carta ao general. Ficou pensando, pensando, mas não conseguiu redigi-la. Foi preciso ir explicar-se pessoalmente, no dia seguinte.

³ Os funcionários públicos usavam uniforme.

— Ontem, eu vim aqui incomodar Vossa Excelência, — balbuciei, quando o general dirigiu para ele o olhar interrogador — mas não foi para zombar do senhor, conforme se dignou a dizer. Eu estava-me desculpando porque, ao espirrar, borrifei-o... mas, nem pensei em zombaria. Como poderia ousá-lo? Se formos zombar, quer dizer que não haverá, então, qualquer respeito... pelas pessoas...

— Fora daqui!! — vociferou de repente o general, que se tornara azul e tremia com todo o corpo.

— O quê? — perguntou, num murmúrio, Tcherviakov, empalidecendo de espanto.

— Fora daqui!! — repetiu o general, batendo os pés.

Algo se rompeu na barriga de Tcherviakov. Recuou para a porta, sem ver, sem ouvir coisa alguma, saiu para a rua e caminhou lentamente... Chegando maquinalmente em casa, deitou-se no divã, sem tirar o uniforme de gala e... morreu.

(1883)

DO DIÁRIO DE UM AUXILIAR DE GUARDA-LIVROS

11 de maio de 1863. Nosso guarda-livros sexagenário, Glótkin¹, estava tomando leite com conhaque para se tratar de tosse e adoeceu, por este motivo, de peste-branca. Os médicos asseguram, com a auto-suficiência que lhes é inerente, que vai morrer amanhã. Finalmente, serei guarda-livros! Esse cargo já me foi prometido há muito tempo.

O secretário Kleschóv² vai ser processado, por haver baido num solicitante que o chamara de burocrata. Parece que se resolveu, mesmo, iniciar o processo.

Tomei uma infusão contra catarro do estômago.

3 de agosto de 1865. O guarda-livros Glótkin está de novo doente do peito. Começou a tossir e toma leite com conhaque. Se morrer, a vaga será minha. Alimento esperanças, mas fracas, pois, ao que parece, a peste-branca nem sempre é mortal!

Kleschóv arrancou das mãos de um armênio uma nota promissória e rasgou-a. O caso pode resultar em processo.

Uma velhinha (Gúrievna) disse-me ontem que eu não tenho catarro, mas hemorróidas internas. É bem possível!

30 de junho de 1867. Escrevem os jornais que há cólera na Arábia. Pode ser que a epidemia chegue até a Rússia e,

¹ De *glotka*, faringe.

² De *kléschi*, tenazes, torquês.

A DAMA DO CACHORRINHO

I

Dizia-se que havia aparecido à beira-mar uma nova personagem: uma senhora com cachorrinho. Dmítri Dmítritch Gurov, que já passara em falta duas semanas e habituara-se àquela vida, começou a interessar-se também por caras novas. Sentado no pavilhão de Vernet, viu passar à beira-mar uma jovem senhora, de mediana estatura, loura, de boina. Corria atrás dela um lulu branco.

Mais tarde, encontrou-a diversas vezes ao dia, no parque e nos jardins públicos. Passeava sozinha, sempre com a mesma boina e acompanhada do lulu branco. Ninguém sabia quem era e chamavam-na simplesmente: a dama do cachorrinho.

“Se está aqui, sem marido e sem conhecidos”, calculou Gurov, “não seria mau travar relações com ela”.

Embora com menos de quarenta anos, ele tinha já uma filha de doze e dois filhos no ginásio. Haviam-no casado cedo, quando cursava ainda o segundo ano da universidade, e agora sua mulher parecia vez e meia mais velha que ele. Era uma mulher alta, de sobancelhas escuras e porte rígido, importante, grave e “pensante”, como ela mesma se chamava. Lia muito, escrevia cartas simplificando a ortografia, chamava o marido de Dmítri em lugar de Dmítri, e ele, secretamente, considerava-a pouco inteligente, tacanha, deselegante, temia-a e não gostava de ficar em casa. Havia muito que passara a

traí-la, fazia-o com frequência e, provavelmente por este motivo, referia-se quase sempre mal às mulheres; quando, em sua presença, falavam nelas, exclamava:

— Raça inferior!

Parecia-lhe que fora suficientemente instruído por sua amarga experiência, para chamá-las como lhe aprouvesse, mas, apesar de tudo, não poderia passar dois dias sem a “raça inferior”. Aborrecia-se em companhia de homens e mostrava-se frio, pouco loquaz, mas, encontrando-se no meio de mulheres, sentia-se despreocupado e sabia do que falar e como se portar; era-lhe, mesmo, fácil calar-se em companhia delas. Em seu aspecto exterior, em seu gênio, em toda a sua personalidade, havia algo atraente, imperceptível, que predispunha as mulheres a seu favor, que as atraía; ele sabia disso e, por sua vez, sentia-se impelido para elas.

Uma experiência variada, realmente amarga, ensinara-lhe, havia muito, que toda aproximação, a qual constitui o princípio uma variação tão agradável na vida e apresenta-se como uma aventura ligeira e agradável, converte-se inevitavelmente, em se tratando de pessoas corretas, especialmente moscovitas, indecisas e pouco dinâmicas, num verdadeiro problema, extraordinariamente complexo, e a situação, por fim, torna-se verdadeiramente difícil. Mas, a cada novo encontro com uma mulher interessante, essa experiência escapava-lhe da memória, vinha-lhe uma vontade de viver, e tudo parecia simples e divertido.

Eis que certa vez, à noite, estava jantando no jardim, e a senhora de boina aproximou-se, em passo lento, para ocupar a mesa vizinha. A expressão de seu rosto, o andar, a roupa, o tipo de penteado, diziam-lhe que ela era de boa sociedade, casada, estava em falta pela primeira vez, sozinha, e que se aborrecia... Havia muita mentira nas histórias que corriam sobre a depravação dos costumes locais, ele desprezava aquelas histórias e sabia que, geralmente, eram inventadas por gente que gostaria de pecar se soubesse fazê-lo, mas, quando

a senhora sentou-se à mesa que ficava a três passos da sua, ele se lembrou daquelas histórias sobre fáceis conquistas e passetos na montanha, e apoderou-se dele a idéia tentadora de uma ligação fulminante, de um romance com uma mulher desconhecida, da qual não se sabe o nome, nem o sobrenome.

Chamou carinhosamente o lulu e, quando este se aproximou, ameaçou-o com o dedo. O lulu rousnou. Gurov tornou a ameaçá-lo.

A senhora olhou para ele e baixou os olhos.

— Não morde — disse ela e corou.

— Posso dar-lhe um osso? — e, quando ela assentiu com a cabeça, ele perguntou afavelmente: — A senhora chegou a falta há muito tempo?

— Há uns cinco dias.

— E eu já estou completando aqui a segunda semana.

Seguiu-se um silêncio.

— O tempo passa depressa e, no entanto, a gente se aborrece tanto aqui! — disse ela, sem olhar o interlocutor.

— É apenas uma convenção dizer que aqui é aborrecido. Um habitante de Biélev ou de Jizdra vive em sua terra e não se aborrece, mas, chegando aqui, repete: “Ah, que cacete! Ah, que poeira!”. Pode-se pensar que chegou de Granada.

Ela riu. Continuaram a comer em silêncio, como desconhecidos. Depois do jantar, porém, caminharam lado a lado e iniciou-se, entre eles, uma conversa ligeira, brincalhona, de gente livre, satisfeita consigo, e à qual fosse indiferente aonde ir e do que falar. Ficaram passeando e conversaram sobre o modo estranho pelo qual estava iluminado o mar: a água tinha uma cor lilás, macia e tépida, e sobre ela o luar deitava uma faixa dourada. Falavam em como o ar ficava sufocante, após um dia de calor. Gurov contou que era moscovita, formado em Filologia, mas que trabalhava num banco; noutros tempos, preparara-se para cantar num teatro particular de ópera, mas desistira; possuía em Moscou duas casas... Por sua vez, soube dela que fora criada em Petersburgo, mas casara-

se na cidade de S., onde residia havia dois anos, que passaria ainda em falta cerca de um mês e que era provável vir buscá-la o marido, que também queria descansar. Não sabia explicar direito em que repartição ele trabalhava, e ela mesma achava engraçado esse fato. Gurov soube, ainda, que ela se chamava Ana Sierguievna.

Voltando para o quarto, pensou nela e em que, no dia seguinte, certamente haveria de encontrá-la. Deitando-se para dormir, lembrou-se de que, ainda há tão pouco tempo, ela estivera no colégio, estudara como agora a filha dele, lembrou-se também de quanta irresolução e falta de jeito havia ainda em seu riso, em seu modo de falar com um desconhecido; provavelmente, era a primeira vez que se encontrava sozinha, em tais circunstâncias, seguida e contemplada, e que alguém lhe dirigia a palavra, com um objetivo secreto que ela não podia deixar de adivinhar. Lembrou-se também de seu pescoço esguio, frágil, de seus bonitos olhos cinzentos.

“Apesar de tudo, há nela qualquer coisa que inspira pena”, pensou, adormecendo.

II

Fazia uma semana que a conhecia. Era dia feriado. Dentro de casa, o ar estava sufocante e, na rua, o vento arrastava a poeira em turbilhão e arrancava os chapéus. Dava sede o dia inteiro, e Gurov entrava com frequência no pavilhão, oferecendo a Ana Sierguievna ora refresco, ora sorvete. Ficava-se sem saber onde se meter.

Ao anoitecer, depois que o tempo amainou um pouco, foram até o quebra-mar, para assistir à chegada de um navio. Havia muita gente passeando no cais; reunira-se um grupo, com flores, para esperar alguém. Distinguiam-se nitidamente duas particularidades da bem-vestida gente de alta: as senhoras de idade trajavam-se como jovens e havia muitos generais.

Em virtude do mar agitado, o navio chegou tarde, quando o sol já se havia posto, e, antes de encostar ao cais, ficou, por muito tempo, fazendo manobra. Ana Sierguêievna olhava por um *logrion* para o navio e para os passageiros, como se estivesse à procura de gente conhecida, e seus olhos fulguravam quando se dirigia a Gurov. Falava muito, fazia perguntas entrecortadas, e ela própria esquecia imediatamente o que havia perguntado. Acabou perdendo o *logrion*.

A multidão bem-vestida estava se dissolvendo, não se distinguia mais os rostos, o vento amainara de todo, mas Gurov e Ana Sierguêievna permaneciam parados, como se esperassem que mais alguém descesse do navio. Ela estava já silenciosa, cheirando flores, sem olhar para Gurov.

— O tempo melhorou — disse ele. — Aonde iremos agora? Vamos tomar um carro?

Ela não respondeu.

Ele a olhou então fixamente e, de súbito, abraçou-a e beijou-lhe os lábios; foi envolvido pelo perfume e pela umidade das flores e, no mesmo instante, espiou assustado em redor, para certificar-se de que ninguém os virá.

— Vamos a sua casa... — disse em voz baixa.

E caminharam depressa.

O ambiente do quarto dela era sufocante e cheirava a perfumes, que havia comprado numa loja japonesa. Olhando-a agora, Gurov pensou: "Quanto deixara-lhe a lembrança de mu-tecem na vida!" O passado deixara-lhe a lembrança de mulheres despreocupadas, benevolentes, alegres de amor, e que lhe eram agradecidas pela felicidade, embora muito breve, que lhes proporcionava; de outras, como, por exemplo, sua mulher, que amavam sem sinceridade, com palavras superfúas, afetadamente, com histeria, com uma expressão que parecia significar não ser aquilo amor, nem paixão, mas algo mais significativo; e ainda de outras duas ou três, muito bonitas, em cujo rosto aparecia, de repente, uma expressão rapace, um desejo insistente de tirar, arrancar da vida mais do

que esta pode dar, e eram mulheres que não estavam mais na primeira juventude, birrentas, voluntariosas, pouco inteligentes; quando Gurov tornava-se indiferente a elas, sua beleza passava a despertar nele ódio e julgava ver escamas no renhado de suas roupas brancas.

Mas ali persistia a falta de coragem, uma angulosidade de juventude inexperiente, um sentimento de timidez; e havia ainda uma sensação de perturbação, como se alguém tivesse, de repente, batido na porta. Ana Sierguêievna, esta dama do cachorrinho, encarou o que sucedera de um modo particular, muito seriamente, como se fosse a sua perdição; assim parecia, e era estranho e fora de propósito. Murcharam-lhe os traços e os cabelos compridos penderam-lhe tristemente dos lados do rosto; ficou pensativa, em atitude desolada, como a pecadora de um quadro antigo.

— Isto não está bem — disse ela. — Você, agora, é o primeiro a não me estimar.

No quarto, havia uma melancia sobre a mesa. Gurov cortou um pedaço e começou a comê-lo, sem se apressar. Deitou pelo menos meia hora em silêncio.

Ana Sierguêievna estava tocante, dela emanava a pureza de uma mulher correta, ingênua, que vivera pouco. A vela solitária, que ardia sobre a mesa, mal lhe iluminava o rosto, mas se via que estava sofrendo.

— Por que é que eu poderia deixar de estimá-la? — perguntou Gurov. — Você mesma não sabe o que diz.

— Que Deus me perdoe! — disse ela e seus olhos marejaram-se. — Isto é horrível.

— Você parece que está se justificando.

— Com que vou me justificar? Sou uma mulher má, ignóbil, desprezo-me e nem penso em me defender. Não enganei o marido, mas a mim mesma. E não foi somente agora, mas há muito que me engano. Meu marido talvez seja um homem bom, honesto, mas é um lacaios! Não sei direito o que faz na repartição e como cumpre as obrigações, mas sei somente que

é um laçao. Quando me casei com ele, tinha vinte anos, torturava-me a curiosidade, eu queria encontrar algo melhor. Dizia-me: "Existe, afinal, uma outra vida". Tinha vontade de viver! Viver e viver ainda... Abrascu-me a curiosidade... você não compreende isto, mas, juro por Deus, eu não me possuía mais, algo me sucedia, ninguém me poderia deter. Disse ao marido que estava doente e vim para cá... E, aqui, estava sempre andando como que atordoada, como uma louca... e eis que me tornei uma mulher infame, vulgar, e qualquer um pode me desprezar.

Gurov já estava se aborrecendo de ouvir aquilo, irritava-o aquele tom ingênuo, aquele arrependimento tão inesperado e fora de propósito. Não fossem as lágrimas nos olhos e poder-se-ia pensar que ela estava brincando ou desempenhando um papel.

— Não compreendo — disse ele suavemente. — O que é que você quer?

Ela escondeu o rosto em seu peito e apertou-se contra ele.

— Acredite, acredite em mim, eu lhe imploro... Amo uma vida honesta, pura, o pecado me repugna, eu mesma não sei o que faço. A gente do povo diz: o diabo tentou. E eu posso também dizer agora, a meu respeito, que o diabo me tentou.

— Basta, basta... — balbuciou ele.

Olhava-a nos olhos imóveis, assustados, beijava-a, falava-lhe com ternura, e ela, aos poucos, acalmou-se e voltou-lhe a alegria. Puseram-se a rir.

Depois, quando saíram, não havia viva alma à beira-mar. A cidade com seus ciprestes parecia completamente morta, mas o mar ainda fazia ruído e batia contra a margem. Uma barcaça balançava-se sobre as ondas e tremeluzia, sonolenta, uma pequena lanterna.

Encontraram um carro de aluguel e toram a Orcanda.

— Ainda há pouco, soube no vestíbulo o teu sobrenome: na portaria está escrito "Von Dideritz" — disse Gurov.

— Teu marido é alemão?

— Não, parece que tinha um avô alemão, mas ele próprio é grego-ortodoxo.

Em Orcanda, ficaram sentados num banco, perto da igreja, olhando em silêncio o mar. Quase não se via lãitá através da névoa matinal, nuvens brancas permaneciam imóveis, junto aos cumes das montanhas. A folhagem não se movia sobre as árvores, gritavam cigarras, e o som monótono, abafado, do mar, que chegava de baixo, falava de descanso, do sono eterno que nos aguarda. Assim tumultuara lá embaixo, quando ainda não existiam lãitá, nem Orcanda; o mesmo ruído faz agora e fará, do mesmo modo indiferente e abafado, quando não existirmos mais. E nessa permanência, nessa completa indiferença em relação à vida e à morte de cada um de nós, oculta-se talvez o fundamento de nossa eterna salvação, do incessante movimento da vida sobre a terra, da perfeição imortredoura. Sentado ao lado da jovem mulher, que, ao alvorecer, parecia tão bonita, acalmado e embevecido face ao ambiente encantado, face ao mar, às montanhas, às nuvens, ao amplo céu, Gurov pensava em como, na realidade, refletindo-se direito sobre isto, tudo é belo neste mundo, tudo, com exceção do que nós mesmos pensamos e fazemos, quando nos esquecemos dos objetivos elevados da existência e de nossa própria dignidade humana.

Acerrou-se deles um homem, provavelmente um guarda, olhou-os e se afastou. E este pormenor pareceu igualmente misterioso e belo. Viu-se chegar de Feodóssia um navio, iluminado pela aurora e já de luzes apagadas.

— A erva está coberta de orvalho — disse Ana Sierguéievna, depois de um silêncio.

— Sim. É tempo de ir para casa.

Regressaram à cidade.

Depois, encontraram-se sempre ao meio-dia, à beira-mar, almoçavam juntos, jantavam, passeavam, encantavam-se com o mar. Ela queixava-se de insônia e que o coração lhe batia de modo alarmante, fazia-lhe sempre as mesmas perguntas,

perturbada ora pelo ciúme, ora pelo temor de que ele não a estimasse o suficiente. E muitas vezes, no parque ou em algum jardimzinho público, quando não havia ninguém nas proximidades, ele a atraía de repente para si e beijava-a apaixonado. Aquele ócio completo, aqueles beijos em pleno dia, repassados do temor de serem surpreendidos, o calor, a marésia e o passar incessante de gente ociosa, bem-vestida e auitrida, pareceram tê-lo transformado completamente. Dizia a Ana Sierguéievna como ela era bonita e tentadora, de monstrava uma impaciência apaixonada, não a deixava por um momento. Ela ficava freqüentemente pensativa, pedindo-lhe sempre para confessar que não a estimava, não a amava um pouco sequer, e que via nela simplesmente uma mulher vulgar. Quase sempre, quando já estava adiantado o anoitecer, iam para fora da cidade, para Oreanda ou para a cachoeira. Os passeios eram sempre bem-sucedidos, deixando invariavelmente impressões magníficas, grandiosas.

Esperavam a vinda do marido. Mas chegou dele uma carta, em que informava estar com a vista dolorida e implorava à mulher que regressasse o quanto antes. Ana Sierguéievna apressou-se a voltar.

— É bom que eu parta — disse ela a Gurov. — É o próprio destino.

Partiu de carruagem e ele a acompanhou. Viajaram um dia inteiro. No vagão do trem-correio, ao soar o segundo sinal, ela disse:

— Deixe que olhe para você mais uma vez... uma vez mais... Assim.

Não chorava, mas estava triste, parecia doente, e tremia-lhe o rosto.

— Vou pensar em você... Lembrar — disse ela. — Fique com Deus. Não guarde má lembrança de mim. É uma despedida para sempre, tem que ser assim, pois nem nos devíamos encontrar. Bem, vá com Deus.

O trem partiu veloz, suas luzes desapareceram e, instantes

depois, não se ouvia mais qualquer ruído, como se tudo se tivesse combinado propositalmente, para fazer cessar o quanto antes aquele doce alheamento, aquela loucura. Sozinho na plataforma da estação, e olhando para a negra distância, Gurov ficou ouvindo o canto dos grilos e a zocada dos fios telegráficos, com a sensação de haver acordado somente naquele instante. Pensava que em sua vida ocorrera mais uma aventura, um episódio, que também terminara, deixando apenas uma recordação... Estava comovido, triste, e sentia um ligeiro arrependimento. Aquele mulher jovem, que não veria mais, não fôra feliz com ele. Tinha sido com ela afável, afetuoso, mas, apesar de tudo, em seu modo de tratá-la, no tom de sua voz e nos carinhos que lhe fizera, transparecia a sombra de uma ligeira ironia, o sentimento algo rude de uma superioridade de homem feliz, que, além do mais, tinha quase o dobro de sua idade. Durante todo o tempo, ela o chamara de bondoso, extraordinário, superior. Certamente, Gurov apreciava-lhe como alguém diferente do que era na realidade; por conseguinte, enganava-a sem querer...

Na estação, já cheirava a outono, a noite estava fresca.

“É tempo de partir também para o norte”, pensou Gurov, saindo da plataforma. “É tempo!”

III

Em casa, em Moscou, tudo já havia adquirido um aspecto hibernal. Acendiam-se as estufas e, de manhã, quando as crianças preparavam-se para ir ao ginásio e tomavam chá, estava tão escuro que a babá acendia, por algum tempo, as luzes. Começou o frio. Quando cai a primeira neve, no primeiro dia de passeio de trenó, é agradável ver a terra branca, os telhados brancos, respira-se suave e docemente e, nessa hora, lembram-se os anos de juventude. As velhas úlias e bétulas, alvas de geada, têm uma expressão benevolente, estão mais

próximas do coração que os ciprestes e palmeiras, e, junto delas, não se quer mais pensar no mar e nas montanhas.

Gurov era moscovita. Regressando a Moscou num dia bom, frio, vestindo a pelica e as luvas de inverno, passeando pela Pietrovka e ouvindo sábadô à noite o som dos sinos, aquela viagem que fizera havia pouco e os lugares que vira perderam para ele todo encanto. Mergulhou pouco a pouco na vida moscovita, lia já, sequiosamente, três jornais por dia e afirmava não ler jornais moscovitas por uma questão de princípio. Sentia-se já atraído pelos restaurantes, pelos clubes, pelos jantares festivos, pelas homenagens a alguém, e já ficava lisonjeado pelo fato de ser visitado por advogados e artistas famosos e porque, no clube dos médicos, jogava baralho com um catedrático. Era já capaz de comer toda uma porção de *sielianka* com frituras¹...

Passaria um mês, mais ou menos, e Ana Sierguéievna, tinha a impressão, cobrir-se-ia de bruma em sua memória, e somente de raro em raro ia aparecer-lhe em sonho, com seu tocante sorriso, tal como outras apareciam. No entanto, decorreu mais de um mês, chegaram os rigores do inverno, mas tudo permanecia nítido na memória, como se a separação de Ana Sierguéievna tivesse sido na véspera. E as recordações tornavam-se cada vez mais intensas. Quer lhe chegassem ao escritório, em meio à quietude do anoitecer, as vozes das crianças, que preparavam a lição, quer ouvisse um órgão ou uma canção no restaurante, o vento soprasse na lareira, tudo resuscitava, de repente, em sua memória: o que sucedera no quebra-mar, o amanhecer com aquela névoa sobre as montanhas, o navio chegando de Feodóssia, os beijos. Passava muito tempo caminhando pelo quarto e recordando, sorria e, depois, as lembranças transformavam-se em sonhos e o passado misturava-se, em sua imaginação, ao que viria ainda. Não sonha-

¹ *Sielianka* é uma sopa grossa de carne ou peixe, geralmente muito temperada.

va mais com Ana Sierguéievna, ela o acompanhava por toda parte, como uma sombra, e vigiava-o. Fechando os olhos, via-a e ela parecia mais bonita, mais jovem, mais terna do que fora realmente; e ele próprio parecia melhor do que tinha sido naqueles dias em falta. Ao anoitecer, ela o espreitava de dentro da estante de livros, da lareira, do canto da sala, ele ouvia sua respiração, o frufru carinhoso de suas roupas. Na rua, acompanhava mulheres com o olhar, procurando alguma que a ela se assemelhasse...

Começara a oprimi-lo um desejo intenso de partilhar com alguém suas recordações. Mas, em casa, não se podia falar de seu amor e, fora, não havia com quem. Não ia fazê-lo com os moradores do prédio ou no banco em que trabalhava. Além disso, falar do quê? Amara ele então? Havia, porventura, algo belo, poético, edificante ou simplesmente interessante, em suas relações com Ana Sierguéievna? Tornava-se necessário conversar, de modo indefinido, sobre amor, sobre mulheres, e ninguém adivinhava do que se tratava, e somente sua mulher movia as sobancelhas escuras, dizendo:

— Não fica nada bem a você, Dimitri, o papel de fátuo.

Certa vez, à noite, saindo do clube dos médicos, em companhia de um funcionário, seu parceiro no jogo, não se conteve e disse:

— Se soubesse que mulher encantadora eu conheci em Ialta!

O funcionário sentou-se no trenó e partiu, mas, de repente, voltou-se e chamou-o:

— Dmítri Dmítritch!

— Que é?

— Você tinha razão: o esturjão não estava de todo fresco! Aquelas palavras, tão comuns, deixaram Gurov indignado, sem que soubesse por que, pareceram-lhe humilhantes, impuras. Que selvagens costumes, que rostos! Que noites es-tultas, que dias desinteressantes, anódinos! O jogo desenfreado, a gula, a bebedeira, as imutáveis conversas sobre o mes-

mo assunto. As ocupações desnecessárias e as conversas invariáveis ocupavam a melhor parte do tempo, as melhores energias e, por fim, sobrava apenas uma vida absurda, sem asas, uma mixórdia qualquer, da qual não se podia fugir, como se se estivesse num manicômio ou numa prisão!

Ficou a noite toda sem dormir, indignando-se, e passou o dia seguinte com dor de cabeça. Nas noites que se seguiram, dormiu mal também, ficava sentado na cama, pensando, ou andava de um canto a outro do quarto. Aborrecia-se com as crianças, com o banco, não tinha vontade de ir a lugar algum, de falar em coisa alguma.

Nos feriados de dezembro, preparou-se para viajar. Disse à mulher que ia a Petersburgo, a fim de pedir certos favores de pessoas influentes, para um jovem, mas viajou para S. Para quê? Ele mesmo não sabia ao certo. Tinha vontade de ver Ana Sierguéievna, de falar com ela, ajeitar uma entrevista, se possível.

Chegou a S. de manhã e alugou o melhor quarto do hotel; o assoalho estava ali inteiramente forrado com pano cinzento, de uniforme militar; sobre a mesa, havia um tinteiro, pardo de poeira, ornado de um cavaleiro que perdera a cabeça e mantinha levantado um braço com chapéu. O porteiro deu-lhe as necessárias informações: Von Dideritz morava na rua Staro-Gontcháina, em casa própria; era perto do hotel, ele vivia com fartura, possuía cavalos, todos o conheciam na cidade. O porteiro pronunciava: "Dridiritz".

Gurov caminhou, sem se apressar, para a Staro-Gontcháina e procurou a casa. Bem em frente, estendia-se um muro cinzento, comprido, coberto de pregos.

"Qualquer um teria vontade de fugir de um muro assim", pensou Gurov, olhando ora para as janelas, ora para o muro.

Calculava: não era dia de expediente, e o marido estaria provavelmente em casa. Além disso, seria falta de tato entrar e deixá-la perturbada. Se mandasse um bilhete, este poderia cair nas mãos do marido e então tudo estaria perdido. O me-

lhor seria confiar-se ao acaso. E ele passou muito tempo andando pela rua e junto ao muro, esperando aquele acaso. Viu atravessar o portão um mendigo, que foi assaltado por cachorros; passou uma hora, ouviu tocar o piano, mas os sons chegavam-lhe fracos, pouco nítidos. Provavelmente, era Ana Sierguéievna quem tocava. De repente, abriu-se a porta principal e por ela saiu uma velha, acompanhada pelo lulu branco, que ele conhecia. Gurov quis chamar o cachorro, mas, de súbito, começou a bater-lhe precipitadamente o coração e, perturbado, não conseguiu lembrar o nome do lulu.

Ficou andando; odiava com intensidade crescente o muro cinzento e pensava já, com irritação, que Ana Sierguéievna esquecera-o e talvez já se divertisse com outro, o que seria muito natural na condição de mulher jovem, obrigada a ver, de manhã à noite, aquele maldito muro. Voltou para o quarto do hotel e passou muito tempo sentado no divã, sem saber o que fazer; jantou, depois dormiu bastante.

"Quanta estupidez e nervosismo", pensou, acordando e olhando para as janelas escuras, pois anoitecera. "Dormi não sei para quê. E o que vou fazer de noite?"

Estava sentado na cama, com um cobertor barato, cinzento, que parecia de hospital, e zombava de si mesmo, com despeito:

"Ai tem você a dama do cachorrinho... Ai tem você uma aventura... Por isso mesmo, fique sentado aí."

Ainda de manhã, na estação, havia-lhe saltado aos olhos um cartaz, de letras muito graúdas, anunciando a estréia de *Gueixa*². Lembrou-se disso e foi ao teatro.

"É bem possível que ela costume frequentar as estréias", pensou.

O teatro estava cheio. Como sempre acontece nos teatros de província, havia uma névoa pairando sobre os lustres, a galeria inquietava-se ruidosamente. Antes de começar o espe-

² Opereta do compositor inglês Sidney Johnson.

táculo, os elegantes locais ficavam de pé, na primeira fila, as mãos atrás. No camarote do governador, estava sentada, na frente, a filha deste, de boá, enquanto o próprio governador ocupava-se modestamente atrás de uma cortina, deixando aparecer apenas as mãos. O pano de cena balançava-se, os músicos da orquestra passaram muito tempo afinando os instrumentos. Enquanto os espectadores entravam e ocupavam os lugares, Gurov ficou procurando ansiosamente com os olhos.

Ana Sierguéievna entrou também. Sentou-se na terceira fila e, quando Gurov a olhou, sentiu apertar-se o coração e compreendeu com nitidez que não existia, agora, para ele, em todo o mundo, pessoa mais próxima, querida e importante. Aquela pequena mulher, perdida no meio da multidão provinciana, que não se distinguia das demais e tinha nas mãos um *lorghon* vulgar, enchia-lhe agora a vida, era sua aflição e sua alegria, a única felicidade que almejava. Ao som da orquestra ordinária, dos péssimos violinos locais, ele pensava em como ela era bonita. Pensava e sonhava.

Entrou com Ana Sierguéievna e sentou-se a seu lado um homem moço, de suíças pequenas, muito alto, um tanto curvado. A cada passo, balançava a cabeça e parecia estar cumprimentando incessantemente alguém. Era provavelmente o marido, que ela, num acesso de amargura, chamara, lá em lalta, de lacaio. Com efeito, havia em seu vulto alongado, nas suíças, na calva pequena, algo modesto e servil, sorria com doçura e, na lapela, fulgia-lhe uma douta insígnia, que parecia também uma chapinha de lacaio.

No primeiro intervalo, o marido foi funar, ela permaneceu sentada. Gurov, que estava também na plateia, aproximou-se dela e disse, com voz trêmula e um sorriso forçado:

— Boa noite.

Ela o olhou e empalideceu, depois tornou a olhá-lo apavorada, sem acreditar no que via, e apertou fortemente nas mãos, ao mesmo tempo, o leque e o *lorghon*, lutando, sem dúvida, consigo mesma para não desmaiar. Permaneceram

calados. Ela estava sentada, ele, de pé, assustado com a perturbação dela e não ousando sentar-se ao lado. Os violinos e a flauta, que estavam sendo afinados pelos músicos, começaram a cantar, veio uma sensação de medo, tinham a impressão de que em todos os camarotes havia gente olhando para eles. Mas, eis que ela se levantou e caminhou depressa para a saída; Gurov acompanhou-a. Caminharam sem destino por corredores e escadas, ora acima, ora abaixo, e aos seus olhos perpassou gente com uniformes de juiz, de estudante, de funcionário, todos com as respectivas insígnias. Apareciam senhoras, peliças em cabides, soprava um vento encanado, re-passado do cheiro de tabaco. E Gurov, que tinha o coração batendo precipitadamente, pensou:

“Oh, meu Deus! Para que essa gente, essa orquestra...”

Naquele momento, lembrou-se de repente de como, certa noite, numa estação de estrada de ferro, tendo acompanhado Ana Sierguéievna ao trem, dissera a si mesmo que tudo estava terminado e que não se tornariam a ver jamais. Mas, como estava longe ainda o fim de tudo!

Ela deteve-se numa escada estreita e sombria, perto da inscrição: “Entrada para o anfiteatro”.

— Como você me assustou! — disse, respirando pesadamente e ainda pálida, atordoada. — Oh, como me assustou! Estou meio morta. Para que veio até aqui? Para quê?

— Mas, compreenda, Ana, compreenda... — disse ele a meia voz e apressadamente. — Eu lhe imploro, compreenda...

Ela o olhava com expressão de medo, de súplica, de amor, olhava-o fixamente, para reter com mais intensidade na memória os traços de seu rosto.

— Sofro tanto! — prosseguiu ela, sem o ouvir. — Todo esse tempo, só pensei em você, só vivi com esse pensamento. Ao mesmo tempo, tinha vontade de esquecer, esquecer, mas, para que, para que foi que você veio?

Mais em cima, entre dois lances de escada, havia dois ginásianos fumando e olhando para baixo, mas Gurov não

se importava com coisa alguma, atraiu para si Ana Sierguéievna e pôs-se a beijar-lhe o rosto, as faces, as mãos.

— Que está fazendo, que está fazendo? — disse ela horriporada, afastando-o. — Perdemos a cabeça. Vá embora hoje mesmo, neste mesmo instante... Peça-lhe por tudo o que há de sagrado, imploro-lhe... Vem gente aí!

Alguém estava subindo a escada.

— Você deve ir... — prosseguiu Ana Sierguéievna, num murmúrio. — Está ouvindo, Dmitri Dmitritch? Vou visitá-lo em Moscou. Nunca fui feliz, mas agora sou infeliz e jamais, jamais terei felicidade! Não me obrigue, então, a sofrer mais ainda! Juro-lhe que irei a Moscou. E agora, separemo-nos! Meu querido, meu bom, meu amado, separemo-nos!

Ela apertou-lhe a mão e começou a descer rapidamente a escada, voltando a cada momento a cabeça, e em seus olhos percebia-se que, realmente, não era feliz... Gurov permaneceu algum tempo parado, ouvindo seus passos; depois, procurou o cabide e saiu do teatro.

IV

Ana Sierguéievna passou a viajar a Moscou, para vê-lo. Cada dois, três meses, saía de S., dizendo ao marido que ia consultar um professor de Medicina sobre sua doença de senhora, e o marido acreditava e não acreditava ao mesmo tempo. Em Moscou, hospedava-se no "Bazar Eslovo" e, logo após sua chegada, mandava um recado a Gurov, por um homem de chapéu vermelho. Gurov ia vê-la e ninguém em Moscou sabia disso.

Certa manhã de inverno, ele estava indo assim a seu encontro (o criado que lhe fôra levar o recado na véspera, ao anoitecer, não o encontrara). A filha caminhava ao lado, pois ele quisera levá-la ao colégio, que ficava a caminho. Caía uma neve graúda, molhada.

— Temos três graus acima de zero e, no entanto, cai neve — dizia Gurov à filha. — Mas este calor existe somente na superfície da terra, nas camadas superiores da atmosfera há uma temperatura bem inferior.

— Papai, e por que não há trovões no inverno?

Explicou-lhe isso também. Enquanto falava, pensava em que estava indo para uma entrevista de amor e que nem viva alma sabia disso e, provavelmente, jamais o saberia. Tinha duas vidas: uma, aparente, que viam e conheciam todos os que o queriam, repassada de verdade e de mentira convencionais, completamente semelhante às vidas de seus conhecidos e amigos, e outra que decorria em segredo. E por um estranho, talvez casual, acúmulo de circunstâncias, tudo o que era para ele importante, interessante, indispensável, aquilo em que ele era sincero e não enganava a si mesmo, o que constituía o cerne de sua vida, ocorria às ocultas dos demais, enquanto tudo o que formava a sua mentira, a membrana exterior, em que se escondia, para ocultar a verdade, como, por exemplo, seu trabalho no banco, as discussões no clube, a "raça inferior", a ida com a mulher aos espetáculos comemorativos, tudo isso era aparente. E julgava os outros por si mesmo, não acreditava no que via, e sempre supunha que em cada homem decorre, sob o manto do mistério, como sob o manto da noite, a sua vida autêntica e mais interessante. Cada existência individual baseia-se no mistério e talvez seja, em parte, esta a razão por que o homem culto se afana tão nervosamente para ver respeitado o mistério individual.

Tendo acompanhado a filha ao colégio, Gurov dirigiu-se ao "Bazar Eslovo". Tirou a peliça, subiu a escada e bateu mansamente na porta. Ana Sierguéievna, que estava com o vestido cinzento da predileção de Gurov, esperava-o desde a tarde anterior, estava cansada da viagem e da espera. Pálida, olhou-o sem sorrir e, mal ele entrou no quarto, ela se atirou a seu peito. O beijo que se deram foi prolongado, como se não se tivessem visto uns dois anos.

— Bem, como vai a tua vida lá? — perguntou ele. — Que há de novo?

— Espere, vou dizer daqui a pouco... Não posso.

Ela não podia falar, devido às lágrimas. Virou a cabeça e apertou o lenço contra os olhos.

“Bem, que chore um pouco; enquanto isso, vou ficar sentado aí”, pensou ele e sentou-se numa poltrona.

Depois, tocou a campainha e mandou trazer chá. Enquanto o tomava, ela continuava de pé, a cabeça voltada para a janela... Chorava de emoção, da consciência angustiada de que a vida deles dispusera-se de modo tão triste; viam-se apenas em segredo, escondiam-se das pessoas, como ladrões! Não estava destruída a vida de ambos?

— Ora, basta! — disse Gurov.

Era evidente, para ele, que aquele amor não acabaria logo. Ana Sierguéievna afeiçoava-se a ele com intensidade crescente, adorava-o e seria inconcebível dizer-lhe que tudo aquilo deveria ter fim, um dia; aliás, ela nem acreditaria nisso.

Aproximou-se dela, segurou-lhe os ombros, para acarinhá-la e gracejar um pouco e, naquele momento, viu-se no espelho.

A cabeça dele já estava começando a ficar grisalha. Pareceu-lhe estranho que, nos últimos anos, tivesse envelhecido tanto e ficado mais feio. Os ombros, em que haviam pousado as mãos dele, eram cálidos e estremeciam. Compadeceu-se daquela vida, que era ainda tão ténida e bonita, mas que, provavelmente, estava próxima de empalidecer e fanar-se, como a vida dele. Por que ela o amava assim? Ele sempre parecera às mulheres uma pessoa diferente daquela que era na realidade e elas amavam nele não a sua própria pessoa, mas um homem criado pela imaginação e que elas procuravam sequiosamente na vida; depois, percebido o engano, continuavam, todavia, a amá-lo. E nenhuma delas fôra feliz com ele. O tempo passava, Gurov travava relações, unia-se a mulheres, separava-se delas, mas nenhuma vez amara, aquilo podia ser tudo, menos amor.

E somente agora, quando sua cabeça já estava grisalha, ele amava de verdade e como se devia, pela primeira vez na vida.

Ana Sierguéievna e ele amavam-se como gente próxima e querida, como marido e mulher, como dois ternos amigos. Parecia-lhes que o próprio fado destinara-os um ao outro e era incompreensível por que ele estava casado e ela também. Lembravam dois pássaros de arribação, macho e fêmea, caçados e obrigados a viver em gaiolas separadas. Perdoaram um ao outro tudo aquilo de que se envergonhavam em seu passado, perdoavam-se tudo no presente e sentiam que aquele amor os transformara.

Anteriormente, nos momentos de tristeza, ele procurava consolar-se com raciocínios variados, mas agora afastava-os, sentia uma profunda compaixão, queria ser sincero, carinhoso...

— Basta, minha boa menina — dizia ele. — Chorou e chega... Vamos agora conversar, ver se nos ocorre alguma idéia.

Depois, ficavam por muito tempo trocando conselhos, falavam em como libertar-se da necessidade de se esconder, de enganar, de viver em cidades diferentes e ficar muito tempo sem se ver. Como libertar-se daqueles insupportáveis liames?

— Como? Como? — perguntava ele, pondo as mãos a cabeça. — Como?

Tinham a impressão de que mais um pouco e encontrariam a solução e, então, começaria uma vida nova e bela; todavia, em seguida, tornava-se evidente para ambos que o fim ainda estava distante e que o mais difícil e complexo apenas se iniciava.

(1899)