



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**O SUJEITO LEITOR, O ESPAÇO DAS LEITURAS SUBJETIVAS  
EM AMBIENTE ESCOLAR E O ACOLHIMENTO DO PROFESSOR**

Daniele Ferreira

Rio de Janeiro  
2019

DANIELE FERREIRA

**O SUJEITO LEITOR, O ESPAÇO DAS LEITURAS  
SUBJETIVAS EM AMBIENTE ESCOLAR E O ACOLHIMENTO  
DO PROFESSOR**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciado em Letras na habilitação  
Português/Literaturas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Fernanda A. Pereira de Souza Oliveira

RIO DE JANEIRO

2019

Ferreira, Daniele

F383s O sujeito leitor, o espaço das leituras subjetivas em ambiente escolar e o acolhimento do professor / Daniele Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2019.

54 f.

Orientadora: Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2019.

Bibliografia: f. 53-54

1. Leitura Subjetiva. 2. Literatura. 3. Ensino .  
4. Escuta. 5. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). I. Oliveira, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa monografia é para mim mais uma afirmação de que nada se consegue sozinho e de que há muita beleza nesse trabalho conjunto que possibilita a alegria das conquistas. Sendo assim, dedico essas linhas à materialização da minha gratidão aos tantos que contribuíram com a feitura desse estudo. Por isso agradeço:

Ao Eterno, que enxerga o outro com respeito e me inspira a proceder de igual forma;

A Marly, querida mãe querida, pelo amor incondicional, pela dedicação sem reservas, pela defesa do nosso espaço de estudo e por se importar em construir uma base segura para que e pudéssemos experimentar ser o que desejava o nosso coração;

À família, pelo apoio;

Aos amigos, pela paciência e pela contribuição de inúmeras formas;

A minha orientadora querida, Maria Fernanda, que se mostrou disponível inúmeras vezes, respeitou minhas decisões e liberdades individuais, me ouviu, aconselhou e orientou em momentos críticos e topou novos desafios para mim e comigo. Fosse na coordenação do PIBID, cuja humanidade e intelectualidade sempre admirei, fosse nas orientações para a construção dessa pesquisa;

Ao PIBID, cuja importância em minha formação acadêmica é sem tamanhos e aos amigos que pude fazer lá.

A Isa Martins, supervisora maravilhosa, que é parte essencial do “nós” de todas as experiências aqui relatadas. Pela experiência compartilhada, por sempre nos incentivar a enxergar os estudantes como sujeitos, pelos afetos, pelas lições nas aulas de didática, cuja ministração sempre admirei.

A Ana Crélia, coordenadora querida, pelas experiências compartilhadas, pelas palavras de inspiração sempre prontas, por ser inspiração.

Aos estudantes, que me proporcionaram a alegria do encontro, por me apresentarem novos desafios e não me deixar perder de vista que essa relação também é construída com sensibilidade e afeto;

Às professoras da prática de ensino, pelo exemplo e valiosas lições.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	12
3. O PIBID E ASPECTOS METODOLÓGICO DAS OFICINAS .....	14
4. EXPERIÊNCIA LEITORA DE <i>AUTO DA COMPADECIDA</i> .....	19
4.1 LEITURA COMPARTILHADA EM VOZ ALTA E OS SINAIS DOS ALUNOS.	37
5. EXPERIÊNCIA LEITORA DE <i>A REVOLUÇÃO DOS BICHOS</i> .....	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53

## 1. INTRODUÇÃO

Durante minha graduação em Letras, o contato com a sala de aula se deu por meio da participação no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do estágio obrigatório supervisionado. Como docente em iniciação, o período em que pude vivenciar experiências em tais espaços deixou claro que os desafios a serem superados em sala de aula vão além do domínio de conteúdos e a didática em transmiti-los. Pude perceber que, nesse período de aprendizagem sobre a docência, conhecimentos valiosos são desenvolvidos a partir da própria atuação profissional.

Antes do contato com o PIBID, demorei a perceber que estava dando passos produtivos para minha formação em licenciatura. Na minha percepção, havia falta de comunicação do curso de licenciatura com as questões práticas da escola básica, o que gerava uma inquietação que se intensificava a cada semestre: “o que farei com tudo isso na escola?”

Essa impressão sobre a falta de comunicação entre o curso de licenciatura em Letras-literaturas e a formação de professor também acompanhava outros estudantes. Em seu trabalho de conclusão de curso, Silva Neto (2017) faz uma pesquisa a fim de investigar suas observações pessoais sobre o curso de Letras e a contribuição do PIBID Português-Literaturas para a formação do professor. Logo na introdução do trabalho, ao falar sobre suas motivações para o mesmo, o autor menciona:

Minha experiência como aluno me levava a acreditar que a universidade não formava o professor de literatura, que o curso, apesar de ser de licenciatura, não tinha um propósito claro de formação do professor desta área. Segundo as minhas percepções, faltava um articulador entre as disciplinas dedicadas à teoria literária, literatura comparada, literaturas de língua portuguesa e a prática docente. (p.7)

Mais adiante em sua pesquisa, analisando questões curriculares da Faculdade de Letras da UFRJ, Silva Neto conclui:

Os futuros licenciandos, como já foi observado, terão de formar-se professores com a ajuda das disciplinas de conteúdo pedagógico, das Didáticas e principalmente do estágio supervisionado, único espaço formativo em que os conteúdos das diversas disciplinas

cursadas na Faculdade de Letras podem ter chance de ser acionados e questionados sob o ponto de vista de sua pertinência e das formas de abordagem adequadas ao seu tratamento na escola básica. Exceção a essa regra, a disciplina Ensino de Português Língua Materna figura como a única de responsabilidade da Faculdade de Letras em relação ao magistério. O ensino de literatura, como se pode observar, não tem nenhuma matéria específica no fluxograma, nem é citado no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras.

[...] percebemos, portanto, que não há uma diferença notável entre as habilitações. O curso, no que diz respeito aos ensinamentos específicos, acaba sendo o mesmo para os bacharéis e os licenciandos, o que pode acabar comprometendo a formação dos futuros docentes. (p. 15)

Nesse contexto, uma iniciativa como a do PIBID, que incentiva a formação de docentes em nível superior para a escola básica, estreitando e tornando real a tão necessária parceria entre a universidade e as escolas públicas, articulando teorias e práticas essenciais à formação, funciona “como um elo entre esses dois universos que a faculdade, ao que parece, falha em unir” (p.7). Dessa forma, o autor constata que

[...] o PIBID pode ser fruto de uma percepção, por parte do próprio MEC, de que as mudanças nos cursos de licenciatura precisariam ser incrementadas por um projeto que, de fato, levasse a cabo as propostas elencadas nos seus documentos norteadores. Provavelmente seja esta a diferença principal entre os licenciandos que têm a oportunidade de participar do PIBID e os outros alunos regulares do curso de licenciatura em Letras da UFRJ, pois, para os vinculados ao programa, a prática docente, constituída através de reflexões teóricas em cima das diversas atuações práticas em sala de aula e por meio de leituras sobre esses conteúdos e métodos para futuros planejamentos, é garantida antes mesmo do estágio obrigatório, como é proposto no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001. (SILVA NETO, 2017 p. 17 e 18)

Em minha trajetória acadêmica, o projeto entra como o espaço em que me foi possível refletir sobre meus questionamentos e angústias tendo a prática como base. A oportunidade de desenvolver oficinas e ter contato com uma turma de ensino médio,

compartilhar tal experiência com colegas bolsistas e estar sob orientação de uma professora experiente, possibilitou um processo de (des)construção e uma visão diferente da docência. Incentivada por esse ambiente que fomenta o pensamento crítico e a produção de pesquisas sobre as situações práticas de ensino, elegi o recorte da experiência de que tratará o presente trabalho, inquietante e desafiadora o suficiente para ser revisitada e refletida mais a fundo.

Como o subprojeto Português-Literaturas tinha por objetivo formar o professor como formador de leitores, em suas atividades escolares, a finalidade era contribuir para a formação de leitores literários, objetivos que já de início se configuravam como um desafio para mim, já que questionava a minha própria formação como leitora literária. Em contato com a faculdade de Letras e com as tantas leituras literárias que eram cobradas como pré-requisito para as discussões em sala, para mim era cada vez mais pungente a minha falta de repertório de leitura dos clássicos das literaturas brasileira e mundial.

No PIBID, além de leituras teóricas sobre formação de leitor literário, literatura em ambiente escolar, leitura e formação docente, praticávamos a discussão de textos literários coletivamente, o que contribuía não só para o alargamento do meu repertório de leitura como também para a reflexão sobre o que está em jogo quando o professor se propõe ao objetivo de formar leitores literários.

Dessas muitas leituras que discutíamos nas reuniões, os textos que discorriam sobre os conceitos de leitura subjetiva<sup>1</sup> despertaram em mim um grande interesse pela

---

<sup>1</sup> Dos quais cito:

PETIT, Michèle. *Tudo começa por uma recepção*. In. A arte de ler - ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009

SILVA, M. C. *A leitura literária como experiência*. In. DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 51-66.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS. R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013

\_\_\_\_\_. *A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade*. In. ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, V. *A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.



visão de o que leitor, aquele que mais se aproxima de ser chamado de leitor real, em condições históricas e pessoais determinadas, lê e produz um texto singular e que e sua recepção poderia fazer parte das abordagens em sala de aula. Dessa forma, ao lado da necessária transmissão de conhecimentos sobre a literatura, sua história, seus códigos, existe a experiência da leitura subjetiva das obras literárias, que pode contribuir para a formação de leitores literários.

Entretanto, há que se considerar que os textos não servem para exprimir qualquer dimensão subjetiva dos leitores, então, em minha jornada, a busca por conhecimentos sobre o fazer docente foi guiada por questões que giravam em torno de como fazer para desenvolver práticas de leitura tendo em vista essa conjugação entre os direitos do leitor e os direitos do texto. Ou seja, vivenciando a minha própria leitura literária com os colegas do projeto, simultaneamente com ocupar o lugar de professora, levou-me a perceber que aquilo que ocorre numa leitura literária não tem a ver com um certo modo, muito característico da tradição escolar, de ensinar e aprender. Aqui estava em jogo o modo de conceber e desenvolver a leitura literária em sala de aula. Levando em conta que o texto tem necessariamente uma leitura subjetiva, era fundamental que os planejamentos de aula levassem em consideração essa relação subjetiva do leitor com o texto literário como geradora de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, essa percepção trouxe novas dificuldades a serem enfrentadas. O tratamento do texto literário em sala de aula deveria suscitar o interesse pelo texto por parte dos alunos, mas também contribuir para formação, criatividade e análise crítica deles. Então, como fazer para dar lugar aos alunos metodologicamente falando, não fazendo do processo educativo uma corrente de mão única e considerando a implicação do leitor na obra como parte do planejamento de aula? A partir disso, como acessar e apontar as manifestações verbais e não verbais dos leitores como sinais dessa troca subjetiva com o texto e saber como acolhê-las em benefício da aprendizagem e da valorização dos sujeitos?

Considerando que a aula de literatura é um espaço em que acontece a confluência de vários sujeitos, ao contrário do que se possa imaginar, esse *locus* não elimina o subjetivo, mas pode funcionar como uma comunidade interpretativa, que avaliza socialmente a recepção de cada sujeito. Assim, essa reunião, que ocorre tendo o texto literário como objeto de estudo, favorece o trabalho de construção de sentidos a partir do

da negociação de sentidos sobre o lido e coloca as subjetividades necessariamente em contato ao mesmo momento em que estão em contato com o texto. Dessa forma, a expressão de cada um individualmente sofrerá influência daquilo que esse indivíduo aceita ou quer deixar exposto para esse coletivo que o observa.

Assim considerando, durante o desenvolvimento do presente estudo, uma questão que se tornou evidente foi que, quando, tendo como objeto de trabalho a literatura, intenciona-se construir sentidos e conhecimentos coletivamente, por meio da convocação para o diálogo e a valorização das experiências individuais como saberes, a construção de um espaço de trocas verbais de confiança também faz parte da dinâmica do trabalho, já que as enunciações - ou a ausência delas - são de natureza social. Assim considera Bakhtin(2014):

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, define-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (p.117)

Julgando que a interação verbal entre locutores e ouvintes sofre influência da “situação social mais imediata”, e considerando a sala de aula como esse espaço social de interação, quando a intenção é abrir espaço para que o saber proveniente da experiência individual dos leitores seja parte essencial do desenvolvimento da aula, fomentando a conversa e colocando em evidência a relação subjetiva de cada um com o texto e requerer exposição pública dessa intenção, não se pode perder de vista que mediadores de leitura também são mediadores na construção de um espaço social de onde a conversa possa existir. Essa relação precisa ser promovida tanto entre estudantes e estudantes, como entre estudantes e professores, já que estes não interagem apenas com o texto quando em sala de aula. Ao vivenciar e narrar aqui as experiências do ambiente escolar em questão, pude perceber que pode decorrer algum prejuízo nos planos pedagógico e educativo, caso as trocas verbais custem a acontecer ou não faça parte da cultura escolar.

Nesse sentido, minha pesquisa se faz sob a forma de uma narrativa que esboça análises e interpretações a respeito de situações de ensino vividas durante minha participação como bolsista do PIBID e caminha junto com a produção de conhecimento pessoal incentivada pela inquietação de questões relacionadas à prática docente.

Sendo assim, a estrutura da presente pesquisa se apresenta dividida em quatro capítulos. O primeiro deles apresenta a metodologia utilizada para seu desenvolvendo e os principais autores que serviram como aporte para a teoria que se visa construir nas análises das situações de ensino. O segundo capítulo é destinado à descrição dos aspectos metodológicos do trabalho das oficinas do PIBID desenvolvidas na escola. Os terceiro e quarto capítulos são destinados às descrições e análises de duas experiências leitoras ocorridas sob forma de oficinas, sequenciadas por ordem cronológica: 1) experiência leitora das três primeiras oficinas da obra *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, que por ser a primeira experiência com a turma e apresentar maiores desafios, possui um foco analítico maior; 2) Experiência leitora das três primeiras oficinas de *A revolução dos bichos*, de George Orwell, que sofreu um recorte nas questões eleitas para análise por já terem sido apresentadas e discutidas no capítulo anterior. Assim, para este último capítulo analisado apenas os recortes que possibilitava acréscimos analíticos.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Como passo metodológico para esse estudo, há a observação de um contexto de mediação leitora, que conduz a um movimento de pesquisa de caráter qualitativo - tendo em vista a importância dada aos eventos observados e não necessariamente a quantidade de observações e atuações obtidas (CANEN, 2002). Apoiada na concepção de professor reflexivo e pesquisador de sua prática (PIMENTA, 2010), abordarei oficinas do Projeto Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Português-Literaturas, ocorridas no ano de 2017. A produção e a análise dos registros de campo, envolvendo a reflexão comparativa entre teoria, prática da leitura e prática docente estão, portanto, marcadas por minha posição subjetiva como pesquisadora, sujeito e objeto da pesquisa.

O ponto de vista teórico que se visa construir para tratar das operações subjetivas envolvidas na leitura e interpretação de texto pelos alunos e de como o professor acolhe, deixa de acolher e responde aos encaminhamentos, baseia-se, até o momento, nas considerações dos escritos de Vincent Jouve em *A leitura* (2002) e *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico nas leituras subjetivas* (2013), que se estabelecem como norte para refletir sobre os processos da interação entre o texto e o leitor e sobre os horizontes do tratamento da leitura subjetiva na escola. Outra autora relevante para a construção dessa investigação é Cecília Bajour que, em *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), sinaliza como a prática da "escuta" no contexto do ensino de literatura pode ser ferramenta importante na construção de conhecimento sobre a própria prática e sobre os processos de leitura. Quanto a visão aplicada aos fazeres docentes, faço uso da perspectiva de Freire (1996), ao apontar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.12)

Faz-se necessário ressaltar que tais teorias aparecerão ao longo da pesquisa, articuladas com as sequências narrativas sobre a prática, de acordo com as convocações da própria investigação. De início, basta dizer que, assim como, no que concerne ao fazer docente, a teoria custa a fazer sentido sem a prática, no que concerne à leitura, o texto não tem sentido sem interlocução com o universo do leitor.

Assim julgando, as práticas aqui narradas e discutidas são guiadas pela premissa de que o processo de leitura que dá lugar à subjetividade inerente de um texto literário envolve a construção de significação ou ressignificação de elementos do texto com as experiências de mundo do repertório do leitor. Decerto, não há como separar a subjetividade das obras literárias, mas nem sempre elas são consideradas parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, escola e literatura parecem se opor, causando um apagamento do texto literário pela roupagem objetiva com a qual se busca vesti-lo. Então, “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (COSSON, 2006, p. 23). Por isso, dar lugar à subjetividade inerente do texto literário, é, utilizando-me da voz de Bartolomeu Campos de Queirós<sup>2</sup>, destacar “o encontro do leitor com o escritor – tendo o livro literário como suporte” e chamar atenção para “uma terceira obra [que] é construída” pelo trabalho da mente, da bagagem, da história do leitor, que, em contato com o texto, constrói lugares, paisagens, imagens talvez nunca imaginadas pelo autor em seu processo criativo. Portanto, uma das consequências mais significativas desse processo é que o sujeito leitor, ao se apossar do texto lido, torna-se efetivamente um autor, se considerarmos texto o produto da leitura. Nessa concepção, o texto não precede a leitura, mas depende dela para existir de fato. Dessa forma, utilizando a estratégia de ressaltar essa subjetividade em ambiente escolar, permitimos que as obras literárias possam ser apropriadas pelo leitor e selecionados para fazer parte de suas coleções pessoais e não somente serem vistos como um elemento unicamente pertencente ao repertório escolar.

---

<sup>2</sup> Fonte: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. In: Nos caminhos da literatura. Fundação nacional do livro infantil e juvenil. São Paulo, 2008

### 3. O PIBID E ASPECTOS METODOLÓGICO DAS OFICINAS

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que permite a inserção de graduandos em licenciatura de diversas áreas em salas de aulas, antecipando o contato com o ambiente escolar mesmo antes do período de estágio supervisionado obrigatório. Essa inserção, que ocorre sob orientação de docentes da licenciatura (coordenadores) e de professores de escolas públicas federais, estaduais e municipais (supervisores), proporciona ao licenciando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas e práticas que favorecem a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de maneira empírica e colaboram para a articulação entre teorias e práticas docentes. Essa articulação entre a escola pública de ensino básico e as Instituições de Educação Superior, torna a escola básica e seus desafios protagonistas no processo de formação de professores.

O grupo do qual fiz parte atuava em um colégio estadual, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, em turmas de primeiro ano do ensino médio. Éramos seis licenciandos e uma professora supervisora. As oficinas desenvolvidas por nós tinham como objetivo maior contribuir para a formação de leitores literários e privilegiar o estabelecimento de um lugar de conversas em torno das leituras de cada encontro. Desse modo, o compartilhamento de sentidos e o contato com a leitura do outro eram centrais na formação do conhecimento literário.

Inicialmente inspirada na sequência didática básica desenvolvida por Rildo Cosson<sup>3</sup>, a estrutura das oficinas era pensada para conter, em geral, três partes, que eram passíveis de adaptação de acordo com as demandas do trabalho: 1) momento pré-leitura: parte inicial da oficina, destinada a desenvolver atividades de preparação para a leitura - apresentações gerais sobre a obra, recapitulação das oficinas anteriores, discussões sobre as expectativas quanto ao desenvolvimento do enredo, organização de voluntários para a leitura, apresentação de personagens, etc; 2) momento de leitura: reservado para um contato direto com texto, obedecendo à dinâmicas de leitura diversas; e 3) momento de conversa pós-leitura: espaço para expor e conciliar interpretações, desenvolver diálogos

---

<sup>3</sup> Fonte: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

a fim de colocar em jogo o resultado das interações leitor-texto e construir sentidos coletivamente.

Tal segmentação também foi pensada com a intenção de privilegiar o equilíbrio entre os direitos do leitor e os direitos do texto, dando a ele *status* medular no trabalho em sala de aula, sem deixar que haja uma leitura imposta por nós mediadores, pelo manual didático, pela crítica especializada ou a prevalência de devaneios interpretativos por parte do leitor, uma implicação subjetiva accidental, assim como conceituaria Jouve (2002), deixando um caminho aberto para que tudo seja possível. Então, o estabelecimento dos lugares de conversa era o estabelecimento de um novo espaço para que a obra escrita pudesse ser revisitada e, como concebe Cecília Bajour (2012) ao discutir sobre o valor positivo da escuta de todas as vozes envolvidas nas práticas de leitura, relida. A autora salienta que “Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.” Nessa perspectiva,

Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. (p.23)

Vincent Jouve, em *A Leitura* (2002), concebe o leitor como peça principal e ativa no ato de ler, que coloca várias competências em exercício na construção de sentidos do que é lido. O autor indica que “O texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor.” (JOUVE, p.62). Nessa concepção, o texto pode ser entendido como uma virtualidade que guarda em si múltiplas leituras à espera de uma individualização conferida pelo universo pessoal que lhe empresta cada leitor, carregado por seu contexto e sua cultura literária. Ou seja, o texto é resultante de um ato comunicativo entre leitor e a obra literária, que passa a existir quando se completa nas ressonâncias possíveis com a bagagem do leitor. Sendo assim, a conversa seria a oportunidade de falar, expor para si e para outros leitores o texto produzido após a leitura, e a partir daí abri caminho para a possibilidade de se surpreender com a própria voz, com as vozes dos outros e com o resultado que pode surgir dessa experiência coletiva de leitura.

Levando em consideração o que os dois autores citados afirmam, podemos pensar que, na especificidade conferida em uma leitura realizada por vários sujeitos, há a possibilidade do surgimento de leituras individuais marcadas pelo contexto, que não aconteceriam solitariamente, assim como do cruzamento de várias leituras autênticas, viabilizando a construção coletiva, cooperativa, de uma obra. Direcionados por esse entendimento, propusemos uma dinâmica de conversas em torno das leituras, dividindo o tempo das oficinas de forma que pudemos construir um caminho para o conhecimento literário dando lugar à potencialidade dos vários diálogos em jogo nessa proposta de leitura coletiva.

Nossa intenção era proporcionar um momento separado para nos mobilizar na ampliação dos sentidos do que fora lido por meio do contato com a leitura do outro e a negociação desses sentidos, era conjugar nossas vozes na construção de uma leitura própria do grupo, sem anular a singularidade das leituras individuais. Gostaríamos de instituir esse lugar de diálogo por, assim como Cecília Bajour, acreditarmos em sua capacidade de promover mudanças. Deste modo,

Dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torna-lo visível para si mesmo e para outros. [...] Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. (p.22 e 25)

Considerando tal estrutura e a dinâmica escolhida para a realização das oficinas, era fundamental para o desenvolvimento do trabalho, tendo a literatura como objeto, que os estudantes aceitassem o desafio de expor a própria visão de mundo e, ao mesmo tempo, de estarem dispostos a receber a palavra do outro e com ela relacionar-se. Quanto a nós mediadores, o desafio estava, segundo nossas expectativas, na manutenção da democracia da palavra, que garante aos sujeitos um espaço em que suas vozes sejam efetivamente ouvidas. Ao contrário de querer teatralizar um diálogo que serviria para confirmar uma formulação de antemão arquitetada por nós, ou pela crítica especializada, gostaríamos de transitar na complexidade das palavras proferidas e legitimá-las no processo de construção do saber literário por meio de um acolhimento responsável. Este julgamos ser aquele em que o professor considera valiosos os resultados da confluência entre sujeito e texto, mas sem deixar de considerar que existe o erro de leitura e, ao deparar-se com ele, de pronto consiga realçar aos olhos do leitor as fronteiras do texto e



quando sua subjetividade deixou de percebê-las. Quanto a assim proceder, Jouve (2013) aponta que

É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência de voltar a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. (p.60)

Aqui, o autor propõe que esse erro não é aleatório nem inútil; na medida em que uma leitura diz sempre algo sobre o sujeito, errar e perceber quando se errou permite ao leitor conhecer a si mesmo. Esse é o “interesse pedagógico” do erro de leitura, segundo ele.

Muitas perguntas surgiram quanto à implementação metodológica dessa abordagem. Ainda estávamos inseguros com relação a nossa capacidade de lidar com os problemas de interpretação que poderiam ocorrer em sala de aula e, nessa dinâmica de trabalho que nos permitia conversar sobre a leitura, tínhamos não saber mediar os universos do leitor e do texto. Em sua modalidade prática, pensando sobre o ensino de literatura, objetivávamos “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito”. Mas como fazer isso sem estar apegado a uma interpretação da crítica especializada e tê-la como único ponto de chegada? Como saber aproveitar as oportunidades de diálogo para crescermos no aprofundamento do texto a partir das falas dos alunos? Como direcionar a leitura para que não se limite apenas na esfera pessoal de cada leitor? Como saber aproveitar os recursos do texto para gerar diálogo? Como não estagnar na leitura fazendo dos encontros ciclos apoiados unicamente em temas? “Finalmente, como adquirir os saberes no âmbito da leitura?” Em linhas gerais, tínhamos receio de, na tentativa de nos distanciar de um modelo em que a subjetividade do leitor não é considerada substrato para a construção do saber sobre o texto, tornar os encontros superficiais por encorajar tal implicação subjetiva e não saber aproveitá-las em benefício dos “saberes úteis” quando a leitura literária é feita no âmbito escolar: os “saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a atividade lexical” (ROUXEL, 2013).

Em *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas* (2013), Jouve considera que “Toda leitura tem, como se sabe, uma parte

constitutiva de subjetividade” (p.53) e que, pelo contrário do que se pode pensar, há ganhos em favorecer a implicação pessoal do leitor com o texto. Inserir-la no plano pedagógico pode resultar em “um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (p.53 e 54).

Contudo, de acordo com as experiências eleitas aqui para narrativa e análise, podemos nos interrogar até que ponto é sempre interessante se envolver com um objeto que fale de si. Algum incômodo pode ser experimentado aí, dado que as relações dos indivíduos com produtos da indústria cultural podem ser puramente de consumo. Assim, um texto que provoque e convide a pensar sobre si pode trazer mal-estar. E ainda, supondo que seja realmente interessante esse envolvimento com um objeto de estudo que fale de si, nem sempre é interessante falar abertamente sobre tal objeto e conseqüentemente sobre si frente aos olhares dos demais, ocasionando um prejuízo nos planos pedagógico e educativo. Requerer a exposição pública dessa interação subjetiva constitutiva da leitura literária e instituir trocas verbais sobre elas pode se configurar em grande dificuldade se passar despercebido que mediadores de leitura também são mediadores na construção de um espaço social de confiança, quando um dos objetivos envolve o protagonismo dessa dimensão subjetiva da leitura e o diálogo. Também há de se considerar que uma construção coletiva de saberes dentro do espaço escolar também passa por visões culturalmente constituídas para professores e alunos sobre o papel da educação e sobre o papel de cada ator nela envolvido.

Portanto, para que juntos, mediadores e estudantes, pudéssemos construir conhecimento, ensinar e aprender mutuamente, uma relação de confiança também precisaria existir entre estudantes e estudantes, já que eles não interagem apenas com o texto e o professor quando em sala de aula.

#### 4. EXPERIÊNCIA LEITORA DE *AUTO DA COMPADECIDA*

A obra de Ariano Suassuna é um drama nordestino apresentado em três atos, misturando elementos da cultura popular e tradições religiosas em um discurso marcado pela comicidade. Nesta obra o caráter cômico pode ser lido como uma forma de promover crítica moralizante às instituições sociais e suas trações, ao preconceito e aos costumes de uma parcela da sociedade corrompida por valores mundanos. Logo na abertura da peça, o Palhaço, personagem que funciona como um mestre de cerimônia do cenário circense no qual a obra deve se passar, diz:

Ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solércia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre, é um povo salvo e tem direito a certas intimidades. (SUASSUANA, 2005. n.p)

Sendo assim, nossos planejamentos eram guiados para também ressaltar o caráter cômico da obra e propor um olhar mais atento ao tom moralizante e como alguns personagens o evidenciavam.

A escolha de um livro canônico foi em primeiro grau direcionada pela possibilidade do contato material com o livro, já que a sala de leitura da escola dispunha de poucos títulos em quantidade suficiente para que os estudantes acompanhassem a leitura. Partindo do pressuposto que as leituras mais difundidas entre os jovens não figuram entre os cânones da literatura nacional, essa escolha também objetivava a ampliação do repertório de leitura dos alunos.

Tendo em vista que os exemplares faziam parte do conjunto de obras oferecidas pela sala de leitura da escola, escolhemo-la para ser a sede de nossos encontros com a intenção de auxiliar na familiarização dos estudantes com o local, reafirmá-lo como espaço pertencente a uma cultura literária e promover uma contribuição para que os estudantes estivessem em contato com o acervo da escola.

Quanto à estratégia de leitura, fazia parte da proposta das oficinas que fosse feita de forma compartilhada e em voz alta, já que o texto dramático nasce para ser oralizado por várias vozes. Com isso, por mais que nosso objetivo não girasse em torno do ensaio teatral da peça e de um tom artificial de leitura, existia a comunicação do ato de ler com a parte cênica que poderia exigir o texto, por meio também da convocação do corpo, ao concretizar trejeitos e expressões direcionadas pelo próprio texto.

Acreditávamos que os desafios principais para o trabalho com o texto teatral para os estudantes seriam ler em voz alta e seguir a proposta de um texto que é construído em discurso direto e chama os personagens, ora representados pelos leitores, a interpretações corporalmente ativas. Pensando nisso, nossa primeira oficina foi elaborada para representar na prática um pouco das desafiadoras convocações às quais seríamos chamados a responder, tanto como mediadores quanto como leitores. A ideia era desenvolver atividades que motivassem os estudantes a enfrentar os desafios que teríamos durante as oficinas de leitura, como nos apresentar diante dos olhos dos outros, expor nossa voz, nos arriscar em algumas encenações de situações do cotidiano e conversar sobre tais experiências.

Na primeira oficina destinada ao início da leitura, dedicamos o primeiro momento para apresentar a obra e a proposta de leitura. Embora *Auto da Compadecida* fosse uma obra popularizada por meio de filme, os estudantes demonstraram não a conhecer. Mesmo tendo feito comentários iniciais sobre o que leríamos, no momento da distribuição dos personagens pelos leitores, foi necessário fazer mais apresentações de cada um deles e de suas representações dentro da obra. Antes de se entregarem ao risco da leitura, os estudantes tinham a necessidade de avaliar minimamente ao que estavam aceitando emprestar a voz.

Na leitura de um texto dramático em voz alta somos convidados a fazer escolhas que direcionam a interpretação. Não queríamos treinar a oratória, mas era bom que conferíssemos o ritmo do texto e essa responsabilidade estava sendo pedida sem que houvesse uma preparação por parte do leitor, e os estudantes estavam fazendo isso desabrigados do campo de proteção que existe na liberdade da leitura silenciosa. Esses fatores podem ter gerado uma resistência que fez com que eles, depois de muito apelo e encorajamento, escolhessem seus personagens. Contudo, nenhum deles aceitou

representar o Palhaço, personagem que aparecia logo no início do texto apresentando as questões que se desenvolveriam no teatro com as seguintes falas:

PALHAÇO: (grande voz) Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade.

Toque de clarim.

PALHAÇO: A intervenção de Nossa Senhora no momento propício, para triunfo da misericórdia. Auto da Compadecida!

Toque de clarim.

Palhaço: A COMPADECIDA, A mulher que vai desempenhar o papel desta excelsa Senhora, declara-se indigna de tão alto mister.

Toque de clarim.

PALHAÇO: Ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solércia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre, é um povo salvo e tem direito a certas intimidades.

Toque de clarim.

PALHAÇO: Auto da Compadecida! O ator que vai representar Manuel, isto é, Nosso Senhor Jesus Cristo, declara-se também indigno de tão alto papel, mas não vem agora, porque sua aparição constituirá um grande efeito teatral e o público seria privado desse elemento de surpresa.

Toque de clarim.

PALHAÇO: Auto da Compadecida! Uma história altamente moral e um apelo à misericórdia.

JOÃO GRILO: Ele diz “à misericórdia”, porque sabe que, se fôssemos julgados pela justiça, toda a nação seria condenada.

PALHAÇO: Auto da Compadecida! (Cantando.) Tombei, tombei, mandei tombar!

ATORES: (respondendo ao canto) Perna fina no meio do mar.

PALHAÇO: Oi, eu vou ali e volto já.

ATORES: (saindo) Oi, cabeça de bode não tem que chupar.

PALHAÇO: o distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio. A saída para a rua é à sua esquerda.

(Essa fala dará idéia da cena, se adotar uma encenação mais simplificada e pode ser conservada mesmo que se monte um cenário mais rico.) O resto é com os atores. Aqui pode -se tocar uma música alegre e o Palhaço sai dançando. Uma pequena pausa e entram Chicó e João Grilo. (SUASSUNA, 2005. n.p)

Por já esperarmos uma resistência para a concretização do texto em voz alta, a princípio pensamos que só a tensão de exhibir um domínio da leitura frente aos colegas e aos mediadores estava em jogo na reação dos alunos. Mas a necessidade de uma apresentação mais detalhada de cada personagem antes de escolherem quais leriam também parecia ser uma avaliação para julgarem quais dos personagens agregariam pontos positivos para as reputações de seus respectivos leitores junto aos pares, já que o Palhaço, por mais que tenhamos enfatizado que suas falas eram curtas, assim como se pode observar no fragmento de texto destacado acima, e que ele aparecia poucas vezes durante os atos (geralmente no início e no final), não fora escolhido por ninguém.

Um outro fator que pode ter cooperado para a manutenção dessa reação dos estudantes – já que o Palhaço terminou por ser, até o fim da leitura do livro, lido por um dos mediadores – é o desamparo sobre o universo textual no qual estavam sendo inseridos. Não conhecendo a tradição religiosa a que o texto se liga, não tiveram como reconhecer o Palhaço como figura destacada positivamente na obra. Sendo assim, a resistência pode ter aparecido como uma reação à forma superficial e descontextualizada

com que o novo texto lhes fora apresentado e a nossa contraditória expectativa de que a pouca profundidade seria suficiente para convidar os estudantes a um mergulho textual.

Nessa obra, para além do senso comum, o personagem Palhaço nada tinha de histrião. Fazia as vezes de um mestre de cerimônias, papel de grande relevância, que apresenta ao público as questões morais que, características do gênero auto<sup>4</sup>, estariam em jogo nas atuações, de antemão questionando as razões humanas.

Esperávamos que os alunos compreendessem a figura nobre que tal personagem representava, ao aparecer logo no início dos atos oferecendo a sua opinião crítica sobre os personagens e encarnar a própria intenção do autor, como é possível ler em sua fala. A despeito do nome que portava, o Palhaço apresenta os maus costumes, a moralidade, a decadência das razões humanas e vulgarização dos personagens. O personagem, ao conversar com o público, abrindo o primeiro ato da peça, anuncia: “Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade.” (SUASSUNA, 2005, n.p). Mas a esse ele foi conferido um significado negativo, que pode ter feito com que os estudantes, sem o suporte necessário para a compreensão dessas questões centrais do texto, o rejeitassem.

Nesse momento, em contato com o texto, os alunos estavam demonstrando que talvez ninguém quisesse ler as falas do Palhaço porque ninguém queria ser o palhaço diante dos demais colegas. Isso também era demonstrado pela iniciativa de alguns em indagar com um tom jocoso durante a divisão de personagens entre os alunos: “E você, Fulano, não quer ser o Palhaço, não?”, fala acompanhada da risada de alguns.

Esse discurso pode revelar também o que não seria só da relação do leitor com o texto, mas das relações dos alunos entre si. Tomando os estudos de Bakhtin (2014) sobre a linguagem, especificamente quando trata do que está em jogo na interação verbal

---

<sup>4</sup>O auto, uma composição teatral do subgênero dramático, surgido e popularizado na idade média, tendo o autor português Gil Vicente como maior expressão do gênero. Ao autos possuem uma característica singular de, predominantemente, trazer às cenas ideologias religiosas, utilizando-se alegorias para infundir um caráter moralizante aos texto e, por consequência, gerar reflexão no público. Por essa feição popular, o gênero é em geral apresentado com uma linguagem simples.

Fonte: PETRY, Livia. As raízes ibéricas e populares do teatro de ariano Suassuna. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v.9, n.10, Jun. 2010. DOI: 10.12957. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35170/24871>. Acesso em: 18/07/2019

entre indivíduos, o autor aponta que “[q]ualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerada, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (p.116). Assim podemos considerar que a obra resultante de uma leitura coletiva, feita em sala de aula, inclui também essas relações feitas fora do universo solitário constituído pelo leitor e o texto. Em outras palavras, as relações entre o leitor e o texto entram nas relações entre os leitores que leem juntos e as relações entre os leitores que leem juntos entram nas relações de cada um com o texto. Sendo assim, quando os alunos indagam de forma provocativa para os colegas de classe “E você, Fulano, não quer ser o Palhaço, não?”, quem pergunta se o outro quer ser o palhaço, sugere a exclusão e a ridicularização de quem aceitar tal papel, enquanto quem fala, e todos os que não aceitarem ser o palhaço, serão os “normais”. Esse tipo de relação, que envolve exclusão, não é o mais propício para o tipo de trabalho que envolve subjetividade, construções coletivas e a formação de um espaço de troca, por que trabalha na direção contrária ao objetivo que tínhamos, favorecendo o silenciamento.

Pela atribuição negativa dada ao personagem Palhaço, os alunos demonstraram uma reação imediata a se prestar a ser o fraco, mesmo de brincadeira, e a vergonha de brincar de fraco diante dos outros. Aqui, havia um entrave a ser superado, gerado pelo fato de a implicação pessoal do leitor com o texto ter sido feita de maneira equivocada.

A possibilidade de completude do texto feita pelo leitor, trabalhando no processo de coautoria da obra, possibilita que esse leitor seja implicado no texto estabelecendo identificação. Há um caminho em que essa identificação, ao promover uma certa desestabilização, pode conferir uma possibilidade de redescoberta de si por parte do leitor e um conhecimento mais aprofundado do próprio texto. Sobre isso, Jouve (2002) comenta:

Mesmo que não sejam os mais lidos, pode-se considerar que os textos mais interessantes são aqueles que vão de encontro às supostas disposições do leitor. Quando é confrontado com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos neles, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele. (p.131)



No momento em que o texto oferece ao leitor um espelho que contraria a imagem que o trabalho da subjetividade construiu com seu eu e o coloca frente à experiência desestabilizante do confronto com outras possibilidades de ser é que se instaura a possibilidade de se transformar com a leitura.

Ao rejeitarem ler o Palhaço num ambiente em que o olhar dos demais colegas estava atento, os estudantes demonstram que só aceitavam seguir o jogo proposto pelo texto, desde que esse jogo servisse para confirmar as representações que eles gostariam que os outros, seu “auditório social” (BAKHTIN, 2014, p.117), tivessem de si mesmos. E um palhaço histrião, como assim o haviam entendido, não fazia parte delas.

Havia aqui uma incompreensão de uma parte essencial da leitura, gerada por erro de não reconhecimento do caráter ficcional do texto. Tal fato nos leva a perceber que a subjetividade, sem poder ser separada da leitura, pode conduzir o leitor ao erro. “Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto” (JOUVE, 2002, p.57). Aqui, o excesso de identificação leva à rejeição de uma identificação negativa. Contudo, essa subjetividade acidentalmente infundida sobre o papel do palhaço, construindo um caminho para fora do texto, constitui uma possibilidade de conhecer mais profundamente o próprio texto, retornando a ele, fazendo-o centro de nossas atenções, equilibrando os direitos do leitor e os direitos do texto.

Acreditamos que não só os alunos precisavam crescer em suas relações com o texto literário. Considerando nosso contexto de iniciantes à docência, essa possibilidade de retornar ao lido ainda guardava mais um benefício, que era o crescer na própria prática. Faltava aos alunos suporte que lhes permitisse dar passos mais firmes na compreensão do texto. Como mediadores, a gestão desse momento de retorno ao texto precisava ser feita por nós. De forma coerente com o que propõe Jouve (2002; 2013), precisaríamos conseguir explorar a própria reação negativa que os alunos apresentaram, buscando questioná-la e promover a apropriação da subjetividade aí contida, no caso, o próprio modo pelo qual os alunos se relacionavam entre si. Outro exercício necessário para esse momento era retomar informações gerais sobre o texto de modo que a importância do palhaço pudesse ser melhor compreendida e chamar atenção para as falas do palhaço, fazendo com que os alunos pensassem melhor sobre o personagem e sobre o

caráter de uma relação ficcional com qual nos envolvemos com um texto, fazendo com que não busquemos nele e em seus personagens encarnações factuais, reais.

Pressupúnhamos que a dificuldade em trabalhar com textos de longa extensão seria com relação a não cair na armadilha de encerrar toda a obra em temas fechados e acabarmos transitando entre questões diversas fora do universo textual ou mesmo limitando o universo textual, sem perceber ou levar os estudantes a perceber a dimensão formal da obra, o sentido geral, nos perdendo nas pistas do próprio texto, sem saber como conduzir essa leitura. Entretanto, percebemos uma grande dificuldade de entender as reações, os sinais dos estudantes em resposta ao lido e voltar à questão que desencadeava tal reação no texto.

Se buscavam os estudantes um personagem que pudesse agregar-lhes valor pelo simples fato de estarem concretizando suas falas, o Palhaço deveria ter sido o primeiro a ser escolhido. Ele não representava um protagonista destemido, um herói invencível que, após uma jornada de luta, por meio da superação e do não abandono da honra alcança seus maiores objetivos, mas era o personagem que nos revela qual olhar imprimir sobre as cenas. É pela voz dele que os leitores compreenderão que os personagens são arquétipos de uma sociedade satirizada na obra e que, apesar de estarem sendo transportados para uma cidade do interior nordestino, o cenário é simbólico, o que está em jogo é o julgamento das reais ações humanas.

A rejeição com relação aos personagens ocorreu mais uma vez durante a oficina, mas dessa vez por um motivo contrário ao que sobreveio com o julgamento equivocado da representação do palhaço. O estudante que lia as falas do Padeiro, ao perceber que o homem só repetia as mesmas falas da esposa, se desanima em ler e demonstra isso explicitamente. Isso acontece ao defrontar-se com a seguinte cena:

MULHER: (furiosa) Quer dizer, quando era o cachorro do major, já estava tudo pensado, para benzer o meu é essa complicação! Olhe que meu marido é presidente e sócio benfeitor da Irmandade Almas! Vou pedir a demissão dele!

PADEIRO: Vai pedir minha demissão!

MULHER: De hoje em diante não me sai lá de casa nem um pão para a Irmandade!

PADEIRO: Nem um pão!

MULHER E olhe que os pães que vêm para aqui são de graça!

PADEIRO: São de graça!

MULHER: E olhe que as obras da igreja é ele quem está custeando!

PADEIRO: Sou eu que estou custeando!

PADRE: (apaziguador) Que é isso, que é isso!

MULHER: O que é isso? É a voz da verdade, padre João. O senhor agora vai ver quem é a mulher do padeiro!

JOÃO GRILO: Ai, ai, ai e a Senhora, o que é que é do padeiro?

MULHER: A vaca...

CHICÓ A vaca?! (SUASSUNA, 2005, n.p)

Nessa hora o aluno para de acompanhar com atenção o texto, se perdendo na leitura, lendo com tom relaxado e demonstrando estar entediado com aquela repetição de falas. De fato, o padeiro se delinea como um covarde, que demonstra medo quando dele é esperado bravura, que se esconde por trás da coragem da esposa. O estudante não pôde deixar de reagir quando se depara com o texto, as falas, o comportamento e o posicionamento desse personagem. Parece que o leitor não quer ser aquilo que o personagem representa, então faz questão de evidenciar isso por meio do comportamento que assume com relação ao texto: se refugia do personagem ao se deparar com ele. Parece que a rejeição surge por querer se afastar daquela atitude, justamente por entender a representação social e o valor negativo atribuído para um homem que demonstra medo e hesitação.

Não querer ler o personagem pode significar não estar identificado com ele frente à turma e a si mesmo. “Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso, a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”, indica Jouve (2013, p.53). A projeção de si no enfrentamento com o texto produziu desprezo e por essa reação descortina-se diante de nós não somente o texto, mas também o leitor, que por sua vez “coloca em evidência os mecanismos socioculturais de uma identificação”. (JOUVE, 2013, p.63)

Para explorar essas reações que evidenciam que ao lermos o texto, esse texto também nos lê, dedicamos um momento na oficina seguinte para falar sobre o comportamento do aluno e montar a partir daí um perfil do personagem lido por ele. Esse momento de conversa sobre os resultados dessa interação, que seria conduzido por um roteiro de perguntas elaborado por nós, nos possibilitaria um aprofundamento no texto e

uma abertura para que outros estudantes falassem sobre a experiência que tiveram com as atitudes dos personagens que leram na oficina anterior. Uma abertura para exercitarmos o julgamento que fazemos dos personagens ao mesmo tempo que nos julgamos a nós mesmos. Dessa vez daríamos lugar a um movimento de distanciamento importante para que os alunos também se percebessem envolvidos no texto, reagindo a ele, implicados no processo do qual faziam parte. Queríamos, portanto, promover um retorno não apenas ao texto, mas a si próprios, capaz de promover um amadurecimento que permitisse aos alunos entender de onde vêm suas representações e traspassá-las, lançarem-se na aventura de viver como personagens bem diferentes do que eles mesmos se imaginavam ser.

Os alunos se demonstraram empolgados com a leitura, mas as discussões propostas não tinham muita adesão. Começamos perguntando quais as impressões de cada um sobre os personagens que leram na oficina e se poderiam arriscar levantar algumas características sobre eles. Entretanto, as propostas de conversas eram respondidas com silêncio e algumas frases curtas do tipo “Ah, é engraçado”, “Ah, legal”. Logo depois dessas poucas frases uma indagação nos diz que é hora de mudar de estratégia. Uma estudante pergunta: “A gente não vai ler hoje não?”. Pela voz de outro estudante surge a confirmação quanto a essa expectativa: “Vamos ler, é legal!”. Essas falas podem ser evidência do quanto estavam sendo afetados e se deleitando nos efeitos de humor do texto. Esse parecia ser o único aspecto de interesse pela leitura, e talvez o único aspecto que poderia ser externalizado e compartilhado por ser o mais confortável para tal. Por isso era melhor ler e experimentar o texto pela carga humorística que ele trazia, do que falar sobre outros aspectos que, ao contrário, traziam incômodo. Lendo sem a necessidade de fala sobre o texto, os alunos estavam livres para selecionar do texto apenas aquilo que os entretinha, que não causava nenhum tipo de desestabilização. Nesse sentido, estavam os estudantes se encaixando no perfil de considerável parte dos leitores, segundo Jouve (2012). O autor considera que

O que a maioria dos leitores busca não é uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam. A habilidade toda dos best-sellers é responder a essa demanda. O leitor, dividindo de antemão os valores do herói, não se transforma ao seu contato. O outro não lhe serve para se redefinir, mas para consolidar a imagem (muitas vezes ilusória) que ele tem de si próprio. (p.129)

Talvez fosse difícil ler as falas do Palhaço, pela carga negativa que há na própria palavra, e do Padeiro, pelo que ele demonstra de fraco. Dessa forma, também era difícil falar do desconforto que isso produzia e, ao mesmo tempo, assumir diante dos outros o quanto era importante aparentar ser alguém que não tem fraquezas.

Essas recusas relacionadas aos personagens podem demonstrar que uma aposta na troca é sempre uma aposta contra a corrente, não só na escola, mas em toda uma sociedade marcada pelo individualismo e pela competição. Nessa esfera social que imita moldes mais amplos de socialização, contraditoriamente ao trabalho pedagógico que buscávamos desenvolver, o cotidiano do aluno se organiza para entender a troca, o compartilhamento, a subjetividade como malquistos ou alheios. Assim, o resultado de uma estímulo para a transgressão dessa ordem pode resultar em silêncio.

Esse considerável silêncio e a não adesão às convocações eram formas de expressão das subjetividades que esperávamos ouvir por manifestações verbais. Nós, como mediadores de leitura, gostaríamos que essa subjetividade tomasse parte nas trocas verbais dos encontros. Esperávamos que, afetados pela experiência com o texto por meio da leitura socializada em voz alta e por ser evidente o caráter de deslocamento que isso conferia, seriam os alunos levados à exposição de suas experiências, encorajados por já terem exposto a voz na concretização do texto em voz alta. Pensamos que isso pudesse ser também um propulsor para conversarmos sobre nós e sobre o texto, favorecendo o debate. Esse era um dos nossos objetivos nas oficinas: fomentar a conversa, e isso, por conta mesmo da dinâmica das subjetividades envolvidas no trabalho, não ocorria. Uma evidência inicialmente difícil de ser compreendida sobre a necessidade e a importância de investir esforços na construção de um espaço de conversas confiável, entre pares, onde a subjetividade possa realmente ser discutida.

A partir de então o desafio maior seria pensar como estar atento para perceber tais manifestações e acolhê-las de forma benéfica, aproximando leitor e texto. Perceber o quanto a resistência pode significar medo, defesa. Como acolher e quais estratégias usar para que os alunos ampliem sua concepção de leitura da pura identificação para um outro tipo de experiência? Levando em conta que a expectativa deles é se colocarem como heróis, só encarnarem os personagens que se parecem com seus próprios ideais, como acolher esse produto da leitura subjetiva ao mesmo tempo convidando-os a se mover desse lugar?

Essa relação de identificação ingênua que os estudantes tiveram ao lerem o texto, rejeitando os personagens que eles não consideravam admiráveis, pode ser analisada apoiando-se nos escritos de Freud (1986), quando ele escreve sobre a relação entre os escritores criativos e devaneios. Ao deparar-se com os personagens de uma obra literária, desperta-se o prazer de ser por meio da representação desses personagens, prevendo, os leitores, a possibilidade de participarem da fantasia tanto de dentro como de fora da cena literária. Assim, para que os leitores desfrutem dos seus devaneios sem constrangimento, o autor diz que o escritor criativo tem a capacidade de os seduzir a liberar todo seu prazer recalçado através da identificação com as personagens das obras literárias, sobretudo com os heróis. Assim, os alunos só querem ler os “melhores” personagens, os mais admiráveis, porque ao lerem imaginam que assim o são, alimentando suas fantasias e as confirmando pela identificação com o herói:

Nas criações desses escritores um aspecto salienta - se de forma irrefutável: todas possuem um herói, centro do interesse, para quem o autor procura de todas as maneiras dirigir a nossa simpatia, e que parece estar sob a proteção de uma Providência especial. (...) O sentimento de segurança com que acompanhamos o herói através de suas aventuras é o mesmo com que o herói na vida real atira-se à água para salvar um homem que se afoga, ou se expõe à artilharia inimiga para investir contra uma bateria. Este é o genuíno sentimento heroico, expresso por um dos nossos melhores escritores numa frase inimitável. 'Nada me pode acontecer!' Parece-me que através desse sinal revelador se invulnerabilidade, podemos reconhecer de imediato Sua Majestade o Ego, o herói de todo o devaneio e de todas as histórias. (FREUD, 1986, n.p)

Nosso horizonte de expectativas como mediadores de leitura estava em proporcionar aos estudantes o afastamento dos elementos de seus próprios mundos, para assim se permitirem o abandono do papel de protagonista admirável e vivenciarem experiências diferentes das que lhes agrada e ao mesmo tempo encontrar nisso um ganho e um prazer. A obra literária, enquanto experiência estética, nos possibilita vivenciar e experimentar situações capazes de nos transformar. Uma experiência particular que pode ser caracterizada como “uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção”

(JOUVE, 2002, p.109). Quanto a essa perspectiva de transformação passível de ser experimentada ao entrarmos em contato com o universo ficcional, Freud (1986) acrescenta:

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, conseqüências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor. (n.p)

Dessa forma, ao lerem, era necessário que os estudantes aceitassem ocupar um lugar que não lhes agradaria na realidade, para que nutridos dessa experiência, voltassem ao mundo real marcados por esse jogo de faz de conta capaz de suscitar nesse sujeito leitor outra forma de perceber e significar a leitura.

Suponho que parte da dificuldade em ocupar esse lugar oferecido pelo jogo do texto possa ser fruto de um tempo em que tudo é imagem e que somos classificados como bons ou bem sucedidos tendo em vista a apreciação da parte que selecionamos das nossas vidas para ser espetacularizada para uma comunidade virtual. Então, conversar sobre o desconforto de não ser perfeito pode ser uma atividade repulsiva. Discutir e conversar com outros sobre um texto literário que provoca e convida à transformação por meio do incômodo vai de encontro à *praxe* do protagonista heroico cotidianamente estimulada tendo como substrato redes sociais virtuais, capazes de impactar as redes sociais não virtuais. Por outro lado, a reticência em aceitar o pacto ficcional da obra também pode demonstrar falta de familiaridade com a prática da leitura em si, ou ao menos com a prática de leituras diversificadas, instigantes, provocativas.

Na leitura do segundo ato, em um momento do texto em que as falas de humor eram abundantes, um aluno, em meio às reações de riso, diz: “Nossa, a gente precisa ver esse filme”, fala marcada por acenos de concordância de outros alunos, que nos fornecia os indícios verbais de que a imaginação deles estava trabalhando para construir o universo guiado pelo texto. No entanto, vem em seguida o desejo de que isso lhe seja apresentado completo, sob a forma de filme, para que as imagens se concretizem diante dele e não por seu próprio trabalho. É porque se fez leitor que ele deseja ser espectador, o que é conflituoso, mas não deixa de marcar uma relação com a leitura.

No final da oficina, alguns alunos, antes de saírem da sala, tornaram a reafirmar o desejo de ver o filme. Por ser esta uma oportunidade de responder às manifestações que esperávamos, nos organizamos para promover a exibição do filme e articular atividades que nos fizessem progredir como leitores do texto teatral por meio de paralelo entre leituras e recepções audiovisuais. Seria mais uma abertura para conversarmos sobre as distinções entre as obras e o que cada uma exige de nós como leitores.

Na oficina posterior à exibição do filme conduzimos uma recapitulação sobre o que havíamos visto e lido até o momento e iniciamos uma conversa sobre as diferenças entre ler um livro e ler um filme. Nossas escolhas eram pensadas considerando o interesse dos alunos e o objetivo de formar leitores. Nos preocupando também com a democracia dessas escolhas, nos propusemos a flexibilizar nossa postura para fundir às oficinas uma abertura às seleções diretas dos alunos. Quanto ao benefício de assim proceder, Cecília Bajour, ao falar sobre a seleção de textos e livros, diz que “[u]ma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha” (p.57).

Já que a escolha do filme havia sido direcionada pelos estudantes, contávamos que esse caminho de aprendizado mútuo estaria sendo aberto pelo trabalho de todos nós e que mais uma vez seríamos, juntos, impulsionados por essa atividade a falar sobre as razões de nossas escolhas, as expectativas em relação a levar para o ambiente escolar a exibição de um filme, em que sentido tal atividade conversava com nossa proposta de leitura, etc. Como mediadores, pensamos que a chave para o enriquecimento com a leitura estava no ato de conversamos sobre o que lemos, mas essa conversa não acontecia. Pouco falaram os alunos sobre o filme.

As palavras de Cecília Bajour carregam um sentido que só no momento em que me proponho a refletir e visitar essas oficinas pude perceber. A autora fala do benefício que pode existir nos momentos de leitura quando as escolhas dos jovens também são levadas em conta, direcionando um caminho de aprendizagem que necessita uma atenção especial ao que está em jogo “por trás de toda escolha”. Nesse caso, era preciso tentar perceber qual o fator de maior interesse por trás da escolha dos alunos pelo filme e tentar explorá-lo nos momentos de conversa. Aqui, a boa relação que os estudantes estavam tendo com os efeitos de humor do texto pode ter sido o principal motivo pelo



qual eles criaram uma expectativa com o que poderia ser visto numa produção audiovisual, a julgar pelo pedido em incluir o filme nos planejamentos quando as falas de humor se apresentaram de forma mais abundante na leitura. Tal sensibilidade para perceber as razões envolvidas no pedido dos alunos poderia significar um caminho de construção de conhecimentos em que eles se sentissem mais abertos a opinar.

O Humor do *Auto da compadecida* não tinha um fim em si mesmo, mas possui uma função de ridicularizar os vícios de uma sociedade mundanizada e questionar seus padrões. No momento em que elaboro essa pesquisa, percebo que os estudantes reagiam a alguns desses recursos e que essa reação era coerente com o papel que o texto propunha aos seus leitores.

Jouve (2002), ao se dedicar a estudar o leitor, com base em estudos de diversos teóricos, menciona que existe uma figura do leitor inscrita no texto, o “narratário extradieético”, “que permite teorizar as condições da atividade leitora a partir da base objetiva do texto” (p.43). Essa é uma instância textual prevista pelo autor, sobre a qual postula um leitor que atente ao jogo narrativo por ele criado. Considerando a existência desse narratário extradieético, podemos assumir que o “modo pelo qual o sentido [textual] está constituído é o mesmo para todos os leitores” (p.44). Mas isso não significa que existe uma leitura única, já que é a relação com o sentido, que num segundo momento explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos” (p.44).

No caso do *Auto da Compadecida*, era necessário que os leitores estivessem atentos ao que o autor queria fazer entender por meio do uso dos recursos que geravam humor e o que, ao suscitar o riso, colocava em cheque.

Logo no primeiro ato, os estudantes reagem ao encontro do Major Antônio de Moraes com o Padre. O primeiro vai ao Padre em busca de uma benção para seu filho que estava adoentado. Entretanto, o Padre, já enganado pelas conversas de João Grilo, entende que o Major está se referindo a um cachorro. A partir disso gera-se uma confusão, porque o tratamento que o Padre dá a enfermidade da qual ao Major falava não é adequado quando se trata de uma pessoa. Nesse episódio, o Major desfere toda sua arrogância contra o Padre, e este, apesar do tratamento que lhe é oferecido, trata o Major com toda paciência e cautela, por considerar este um homem importante a contar pelo número de suas posses. A cena desenrola-se em volta de um quiproquó, quando os dois erroneamente interagem

imaginando estar falando sobre o mesmo assunto. Ao depararem-se com essa estratégia narrativa própria da comédia, os alunos demonstram um certo nível de relação com texto ao rirem, respondendo ao jogo proposto pelo autor.

No segundo ato, a história narra o episódio do gato que descome moedas. Nessa cena, o tão esperto João Grilo consegue um gato e obriga Chicó a entrar na trama para enganar Dora, a mulher do Padeiro. João Grilo coloca algumas moedas no traseiro do gato e vende para a Mulher do Padeiro, dizendo que o gato descome dinheiro. A mulher fica deslumbrada com a demonstração, quando a dupla de espertos tira duas moedas do gato, e o compra empolgada. Mas João, além de pedir uma alta quantia pelo gato, exige que ela também coloque o nome dele no testamento do cachorro. Feito o negócio, a Mulher do Padeiro sai contentíssima. Enganada, perde dinheiro na venda do gato e isso ocorre justamente por ser uma avarenta e estar de olho no lucro que renderia o animal.

Enquanto essa cena se desenrola, o leitor tem acesso a todas as artimanhas de João Grilo e Chicó, sabendo que ao aceitar comprar o gato, a mulher cai na armadilha da dupla, levada pela obsessão de adquirir e acumular dinheiro.

É nessa cena que os estudantes, empolgados com a leitura, pedem para que o filme seja incluído nas próximas oficinas. É pela reação adequada ao humor que os eles demonstram suas sensibilidades ao texto. Nesse momento, era necessário que essa relação com leitura fosse aprofundada por nós, mediadores, ao levarmos os alunos a perceberem a quais estratégias estavam reagindo e como essa reação era coerente. Nós mediadores poderíamos ter direcionado os leitores a construir sentidos por meio da “mensagem” que tais construções transmitiam, a desvendar a estratégia narrativa do texto e a formular hipóteses sobre o sentido global da obra.

Entretanto, sem perceber que o humor poderia ser um caminho para estimular as trocas verbais sobre a leitura e sobre o filme, os recorrentes momentos de silêncio foram catalisadores de incertezas para nós. Talvez os alunos fossem tímidos, talvez existisse uma resistência em participar tendo como plateia os olhares dos colegas, talvez nós não nos colocamos antes de pedir que os estudantes se colocassem crítica e subjetivamente, talvez nossas tentativas de demonstrar que os planejamentos e nossas propostas eram permeáveis por eles não estavam sendo concretizadas nas atividades, talvez fosse nítido o reflexo do nosso receio em trabalhar com o imprevisível e ao mesmo

tempo sermos sensíveis o suficiente para enxergá-lo e convertê-lo em uma experiência enriquecedora por meio de um acolhimento responsável.

Logo após a realização das oficinas, nós mediadores conversávamos sobre os possíveis encaminhamentos para os próximos encontros tendo em vista as experiências já ocorridas. Era tarefa complexa enfrentar o silêncio quando contávamos com respostas imediatas e verbais, e por vezes éramos tentados a dar soluções superficiais e fáceis na intenção de traduzir esse silêncio. Mas percebemos que era uma oportunidade essencial de colocar em prática a escuta do que muitas vezes passa despercebido, em razão do protagonismo sedutor da palavra. Palavra essa que pode ser facilmente moldada pelas expectativas e demandas das relações sociais envolvidas no processo de compartilhamento.

Trabalhar com leitura exige saber observar as leituras para poder participar ativamente da formação dos leitores, com respeito por suas subjetividades, promovendo um equilíbrio entre o que os leitores já se dispõem a experimentar e aquilo que ainda hesitam em fazer. “Em experiências de leitura compartilhada”, comenta Bajour, “os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados”. Entendemos que o exercício dessa escuta também deve fazer parte da nossa formação como professores, que precisa atentar para esse caminho que permite as transformações, sem perder o interesse dos leitores que ingressam no universo da leitura literária. A troca de entrelinhas entre leitores permite tornar visível o que cada um produz subjetivamente, no encontro entre as palavras do texto e sua própria sensibilidade, marcada por outros discursos. No momento em que as entrelinhas se tornam audíveis, as marcas culturais, familiares, pessoais que orientaram a leitura se mostram traços relevantes no processo de leitura de cada um e de todos, fazendo do encontro de leitura um momento de cruzamento de discursos. Esse cruzamento é a especificidade do encontro de mediação.

Nos dispúnhamos a procurar refletir sobre como enxergar as manifestações não verbais dos alunos, contudo, em algum momento nos perdemos na intenção de continuar insistindo em estabelecer um lugar de diálogo para nossas experiências com o texto serem publicizadas e nos dedicamos em dar conta de uma leitura. Esse hiato em nossas atividades pode ter sido o reflexo do próprio silêncio que nos transpassava como mediadores.

Quando pensamos os roteiros de perguntas, imaginávamos que as opiniões dos estudantes seriam a provocação necessária para que pudéssemos falar sobre os personagens e seus arquétipos dentro do texto. Vimos, por meio da reação dos estudantes, uma oportunidade para conversarmos sobre os outros personagens que apareceram até então. A partir as impressões dos alunos poderíamos falar, por exemplo, do Padeiro e da Mulher do Padeiro, que poderiam ser lidos como burgueses avarentos e injustos com seus empregados; Das figuras religiosas que eram corrompidas, avarentas e que burlavam o código canônico da igreja para seus próprios benefícios; De Chicó e João Grilo, a dupla de contadores de casos sem família e pobres, que sobreviviam à dura realidade utilizando a esperteza como arma; Do Palhaço, encarnação do autor, apresentador onisciente da peça. Entretanto, gostaríamos de construir essa visão a partir das palavras dos alunos, de suas impressões, sem colocar nossas palavras na frente. Buscamos uma abordagem de ensino que incentiva a criatividade e fomenta a imaginação do leitor, autorizando-o a criar suas próprias interpretações sobre o texto num trabalho dialógico. Nossos objetivos como professores de literatura se aproximavam do que considera Freire (1996) ao dizer que:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (p. 13)

Para que esse ambiente pudesse existir, consideramos que a palavra do aluno fosse nosso ponto de partida, que considera-lo sujeito de um processo de produção de conhecimento e autorizá-lo a assim ser passa primeiro pelo lugar que damos a suas palavras, passa pela escuta. Entretanto, as manifestações verbais que esperávamos não ocorriam. O riso, por exemplo, era uma dessas manifestações verbais, mas era difícil ser

sensível a ele e percebê-lo como tal. Também no silêncio estava a dúvida, o olhar furtivo, o desconforto... Por esperarmos a profusão de palavras, era difícil perceber as outras formas de dizer.

#### 4.1 LEITURA COMPARTILHADA EM VOZ ALTA E OS SINAIS DOS ALUNOS

No início dos planejamentos, guardávamos uma insegurança em ter que planejar várias oficinas promovendo encontros com os mesmos personagens e as mesmas temáticas, além de conseguir aprofundar a leitura e ir além das ações do enredo e de amarrar nossas discussões em um tema. Contudo, na estratégia de leitura não nos demoramos. Estava claro que o próprio texto requeria leitura em voz alta, dividida por personagens. Essa praticidade também fez com que nós não nos demorássemos em pensar que essa leitura poderia ser uma dificuldade para alguns ao mesmo tempo que favoreceria a leitura para outros.

Observando o comportamento de dois estudantes em específico durante as oficinas, notamos que eram estudantes que nunca se voluntariavam a ler, junto a tantos outros. Durante a leitura, os dois se dedicavam ao objetivo de acompanhar atentamente o ritmo de leitura dado pela execução em voz alta. Contudo, parecia que existia uma dificuldade em acompanhar o ritmo da roda e, por vezes, levantavam os olhos do livro para que pudessem se concentrar de forma mais cuidadosa. Esses episódios eram comuns quando o texto se demorava nas falas de humor, por exemplo. Ler e ouvir não conseguiam ser experiências simultâneas, mas suas concentrações estavam ativadas a ponto de abandonarem o texto por um lado e se dedicarem a ouvir, receber o texto, para que suas recepções acontecessem sincronizadas com as dos colegas. Parecia que ouvir a leitura dos colegas produzia a compreensão que a atividade simultânea de ler e ouvir não produzia. Nesse caso, a leitura em voz alta parecia ser a estratégia que tornava possível inserir todos os leitores no universo textual ao mesmo instante e oferecer outros recursos para fortalecer a experiência leitora.

Embora o gosto por essa leitura estivesse sendo demonstrado de maneira contraditória aos nossos olhos, o efeito potente do compartilhamento em voz alta pôde

ser observado pela forma como ele afetava os estudantes, que tinham a possibilidade de se manter atentos à leitura também por meio da sonoridade da voz do outro.

O benefício da leitura compartilhada em voz alta, nesse contexto, pode ser tido como uma constatação desse estudo, ao mesmo tempo que também constato uma dificuldade que pode aparecer para o mediador de leitura. De cunho mais técnico, a capacidade de decodificação dos estudantes também influi na capacidade de reação ao texto. Decodificar, compreender superficialmente são condições para uma leitura subjetiva. Se os alunos têm dificuldade de acompanhar o fluxo do texto enquanto tal, dificilmente poderão apreciar o que ele apresenta como construção estética, dedicada a produzir estranhamento e reflexão posterior.

## 5. EXPERIÊNCIA LEITORA DE *A REVOLUÇÃO DOS BICHOS*

Sensibilizados pela noção de que a escuta das subjetividades dos estudantes precisava fazer parte do nosso cotidiano, empenhamos esforços na seleção de um livro que contribuísse para refletir nossa consideração às demandas deles. “É na seleção de textos”, aponta Bajour, ao falar sobre a relevância dessa atividade e o comprometimento requerido por ela,

que ‘se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta’. (p.51 e 52)

Apesar de os alunos terem dado, a nosso pedido, sugestões sobre livros que gostariam de ler nas oficinas, adotamos um título tendo em vista o curto espaço de tempo que permaneceríamos com a turma e nosso objetivo de alargar o repertório de leitura dos estudantes e propor o desafio de novos jogos imaginativos gerados pelo contato com o texto literário. Movidos pela convicção de que o acesso à literatura é um direito dos estudantes e poderoso instrumento de instrução e educação, amplamente discutido em nossas reuniões de orientação do PIBID e apoiados na leitura de Antonio Candido<sup>5</sup>, acreditamos na opção pelo novo, por algo que diversificasse a experiência dos alunos com os livros. Assim, *A Revolução dos bichos* foi o título escolhido.

A obra de George Orwell, assim como *Auto da compadecida*, requer o exercício de dar sentido ao simbólico: uma alegoria protagonizada por animais, que possui como questões centrais as condições vividas pelos bichos, representando a classe trabalhadora, e as relações de poder provenientes dessa dimensão social constituída pela fazenda, chamada de Granja do Solar.

Nesse ambiente, os animais possuem características psicológicas humanas, então, era necessário que, mesmo quando nos deparássemos com atores não humanos, imprimíssemos um viés antropocêntrico à leitura.

---

<sup>5</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

No intento de criar uma sociedade igualitária e livre, contrário do que viviam sob as ordens do Sr. Jones, os animais se viram contra os humanos e iniciam uma revolução. O Major é o responsável pela motivação inicial para que a revolução ocorresse. O porco admirado na fazenda, motiva seus “camaradas” ao citar a insatisfação com a realidade de trabalho injusto vivida por eles:

O Homem é a única criatura que consome sem produzir. Não dá leite, não põe ovos, é fraco demais para puxar o arado, não corre o suficiente para alcançar uma lebre. Mesmo assim, é o senhor de todos os animais. Põe-nos a trabalhar, dá-nos de volta o mínimo para evitar a inanição e fica com o restante. (ORWELL, 1964. p.5)

[...]

Não está, pois, claro como água, camaradas, que todos os males da nossa existência têm origem na tirania dos seres humanos? Basta que nos livremos do Homem para que o produto do nosso trabalho seja somente nosso. Praticamente, da noite para o dia, poderíamos nos tornar ricos e livres. Que fazer, então? Trabalhar dia e noite, de corpo e alma, para a derrubada do gênero humano. Esta é a mensagem que eu vos trago, camaradas: Revolução! (ORWELL, 1964. p.7)

O Major morre e pouco depois os animais tomam a fazenda, tendo por herança o senso de justiça e as imagens de um sonho que o Major teve de “como será o mundo quando o homem desaparecer” (p.9). Tendo os porcos como representantes do povo, os animais reconfiguram o espaço em que vivem. Pouco tempo depois de estarem sob os próprios comandos, os líderes da revolução tornam-se o que criticavam nos homens, iniciando um sistema de manipulação e exploração de seus pares.

Nesse contexto, desenrolam-se situações em que as decisões, outrora coletivas, centralizam-se na figura dos porcos, que instauram uma política abusiva de dominação. Corrompidos pelo desejo de poder, os novos líderes mudam o código legislativo da fazenda conforme a própria conveniência, objetificam os outros animais e utilizam a língua como mecanismos de poder. No fim das contas, os porcos foram ganhando características humanas, tornando-se tão opressores quanto o antigo proprietário da granja. O final da história traduz essa simbiose entre os porcos e o ser que antes detestavam: o homem.



Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco. (ORWELL, 1964. p. 134)

Assim, a obra nos leva a pensar na história, na política, mas não necessariamente na do tempo específico em que o autor a escreveu. Apesar de *A Revolução dos Bichos* possibilitar uma interpretação baseada no contexto histórico em que foi escrita, nossa intenção era, de início, deixar que os estudantes experimentassem a linguagem do texto como uma expressão autônoma, revigorada pela narrativa de vida e pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, já que, pensando com Geraldi (2015),

“Ler não é apenas reconhecer signos com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.” ( p.103)

A escolha desse livro também foi guiada por uma preocupação que ocupou nossas consciências como mediadores: a possibilidade de experimentar outras estratégias de leitura e agregar opções à leitura compartilhada em voz alta, como a leitura silenciosa individual e a leitura compartilhada em voz alta, mas em grupos de poucos alunos.

Essa segunda obra escolhida trata-se de uma narrativa feita em prosa com a voz de um narrador onisciente. Embora contivesse algumas falas em discurso direto, elas não representavam a maioria, possibilitando uma liberdade maior das dinâmicas de leitura. Aqui já se colocava uma tentativa de dar solução à resistência anteriormente experimentada de encarnar o texto diante do outro, expondo sua maneira individual, subjetiva, de vivenciá-lo. A conversa com o outro exige confiança. Então, para a escolha da segunda obra levamos em conta isso de os alunos não quererem estar no grande grupo.

Tendo em vista o contexto dessa sala de aula, como mediadores, julgamos que democratizar a escolha da forma como seria feita a leitura e dar a possibilidade de os estudantes poderem discutir as leituras em grupos menores, separados da tensão existente nos olhares da sala inteira, poderia dar mais lugar para que eles demonstrassem suas preferências e, por consequência, alguns se sentissem mais à vontade para se arriscar na

leitura e na troca. Tínhamos em mente, como grupo de trabalho, que quanto mais diálogo sobre as atividades que fazíamos em sala e quanto mais opiniões em torno do que líamos surgissem nas oficinas, mais imaginários eram colocados à vista, por conseguinte, mais possibilidades de saltos interpretativos teríamos.

Dedicamos uma oficina para preparar os alunos para a leitura do livro. Fizemos atividades de motivação para a leitura, que envolvia a formulação de hipóteses sobre temas e personagens tendo como inspiração o título do livro, discussão sobre a seguinte frase destacada da folha de rosto do livro: “A procura da liberdade pode ser, muitas vezes, o caminho mais curto para a escravidão”, por fim, uma breve apresentação da obra. Essa parte foi pensada para envolver os leitores, por meio do desdobramento do título – original e traduzido para o português – que nos fornece elementos centrais da narrativa, no universo de significados possíveis que essa leitura nos oferecia.

Para a segunda oficina, dividimos a primeira leitura do texto entre nós licenciandas para que os alunos pudessem ouvi-la e acompanhar o texto com os olhos. Tínhamos o objetivo de demonstrar nosso prazer em tal tarefa e nossa posição diante dela. O ato de ler em voz alta não era dedicado exclusivamente aos estudantes e nem tão pouco tinha objetivo avaliativo ou comparativo entre os níveis de sucesso na execução de um texto. Nosso objetivo era fazer com que as atividades de leitura fossem significativas para estreitar nossa relação com os textos. Nesse contexto, ouvir pode ser aprender como se lê um texto literário por quem lê por prazer. Portanto, essa atividade mais leve traria em si o conteúdo, isto é, a própria leitura literária, de uma forma que o aluno poderia assimilá-lo.

Percebemos que existia uma tensão na hora da leitura e entendemos que ler pode ser uma atividade complexa, seja de maneira individual, seja de maneira coletiva. Individual, por chamar o leitor à ação e testar suas capacidades de decodificação, compreensão e crítica. Coletiva, por ser responsável em compartilhar com o outro o produto de suas formulações. Portanto, dedicar um tempo para ouvir poderia também significar acrescentar leveza ao encontro e, ao mesmo tempo, um convite para permanecermos nos desafiando no enfrentamento dessa atividade leitora, oferecendo um espaço para que participássemos juntos dela sem a pressão de uma audiência, que coloca nossa atenção primordial no sucesso de uma leitura sem erros, tornando o texto vazio de significado para quem lê.

Essa estratégia foi pensada quando os alunos, nas oficinas anteriores, contavam rapidamente as falas dos personagens para escolher ler aqueles que menos apareciam durante as cenas: quanto menor a quantidade de falas, menor seria a tensão em participar da atividade. Ao oferecermos nossa voz nesse primeiro capítulo do livro, a dinâmica de leitura que já era esperada por ter sido necessária, sem poder sofrer grandes variações no primeiro livro, foi quebrada. Queríamos que fosse diferente e também demonstrasse que estávamos percebendo a complexidade das atividades que propúnhamos e nos dispendo a pensar meios para superá-la juntos e nos desenvolver como leitores e mediadores nesse processo.

Fizemos a leitura sem pausas para intervenções. Alguns alunos se dispersaram, outros conversaram, alguns outros acompanhavam o texto com os olhos ou se dedicaram a ouvir. Após a leitura prosseguimos com a dinâmica de conversar sobre o lido fazendo perguntas pontuais sobre o enredo. Os poucos que participavam, faziam isso entre si, em voz baixa, indício de que o desconforto em dar suas opiniões para que os outros colegas ouvissem ainda existia. Não sabemos ao certo o motivo, mas talvez seja por não se sentirem sujeitos da própria leitura, por questionarem se aquilo que tinham formulado fazia parte da resposta que esperávamos ou por ser o silêncio a resposta mais direta ao desconforto e falta de confiança existente entre os pares. Havia posições mudas, expressões furtivas, talvez esperando que alguém rompesse o silêncio gritante com alguma conclusão sobre o que fora lido ou somente esperando que aquele momento passasse o mais rápido possível.

Nosso trabalho envolvia essencialmente o texto, as experiências de cada leitor, seu universo pessoal e a disposição em conversar sobre como esse universo dialoga com o universo literário. Por conseguinte, não há construção interpretativa se não houver trocas verbais, se não houver exposição de como o texto foi lido. Sendo assim, nos questionamos sobre nossa capacidade de sermos bons *leitores de sujeitos* e de estarmos aplicando as estratégias necessárias condizentes com as demandas do contexto. Questionamento que submeto a um novo olhar, que leva em conta outros entraves, agora, no momento em que, por meio da narrativa dessas experiências, revivo e reflito o processo ocorrido.

Nossos objetivos com a leitura não eram eleger respostas certas ou promover competições de erudição, mas talvez tais objetivos não estivessem sendo claros por meio

das nossas atitudes. Bajour, ao refletir sobre **A conversa literária como situação de ensino**, a autora comenta que

um dos movimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. (p.68)

Contudo, mesmo o professor não se colocando como centro da transmissão de um conteúdo, o aluno pode insistir em colocá-lo quando sua visão sobre o papel da educação escolar desconhece a flexibilidade das ações de ensinar e aprender.

Pensamos o ensino de literatura como conjugação de vozes, lugar de favorecimento do diálogo, por conseguinte, de formação humana, e não só de aprendizagem de conteúdo, instrução. Entretanto, tal pensamento parece alheio à cultura escolar dos estudantes. Dessa forma, são os próprios alunos que oferecem uma resistência ao que essa prática pedagógica pautada no diálogo representa.

Assim como enxergamos a necessidade de mudança com relação às estratégias de leitura, também percebemos que nosso momento de exploração dessa leitura poderia mudar e se distanciar do lugar engessado no qual se encontrava. Não precisa ser o mediador o responsável por formular perguntas boas o suficiente para que os alunos possam responder. Da mesma forma, não é o aluno somente dedicado a responder perguntas para que a experiência do diálogo sobre literatura seja bem-sucedida. Tendo em vista que nossas provocações para o diálogo aconteciam de maneira primordial na forma de perguntas, nos dedicamos a pensar em outras estratégias que os estimulasse a participar das trocas verbais.

Então, para a terceira oficina elaboramos uma atividade para que os alunos assumissem um papel mais ativo no processo de formação de conhecimento literário. Fizemos um momento de preparação para a leitura e logo após, a turma foi dividida em dois grupos, que seriam responsáveis por ler um capítulo do livro, escolher a estratégia para a leitura e socializar, da forma como escolherem, os acontecimentos lidos no capítulo destinado para cada um. Dessa forma, os estudantes poderiam ser mais ativos nas escolhas referentes à leitura, como ela poderia ser realizada, compartilhada e criar objetivos próprios quanto ao ato de ler, gerando mais engajamento e sentido para a atividade.

Tendo os respectivos capítulos pelos quais seriam responsáveis, os grupos se separaram. O primeiro permaneceu em sala, escolheu se reunir sem a mediação dos licenciandos, fizeram leitura individual e silenciosa para discutirem depois de concluída a leitura de todos os integrantes. O segundo grupo preferiu buscar outro lugar para que pudessem debater sobre suas escolhas. Fizeram a leitura compartilhada em voz alta, com a presença dos mediadores no grupo e optaram por fazer pausas no decorrer da leitura para comentar sobre o enredo e questões da narrativa.

Decorrido o tempo de discussões em grupo, nos reunimos em roda para a segunda parte da atividade. Seguindo a ordem numérica dos capítulos distribuídos, os grupos expuseram um resumo dos acontecimentos da narrativa. Ainda desacostumados em articular-se entre a exposição das próprias vozes e o espaço necessário para ouvir a voz do outro, alguns iniciaram um tom jocoso com um aluno que demonstrava timidez em falar. Inoportuna, essa atitude entre colegas também pode acarretar mais um motivo para que o silêncio seja o abrigo principal mesmo quando o contrário é incentivado.

No decorrer da atividade, os grupos expuseram pontos importantes dos capítulos com a participação da maioria dos estudantes, que demonstravam estar engajados na atividade. Juntos fizemos um resumo do enredo desde o início da obra e a partir disso conseguimos desenvolver um diálogo sobre os desdobramentos dos dois capítulos tratados nessa oficina.

O diálogo fluía melhor quando tratávamos de ações vistas no enredo e ainda titubeava quando precisávamos construir sentido para as ações lidas. Aqui, os alunos talvez tenham ficado mais à vontade em realizar algo que pode ser que já estivessem acostumados, em alguma medida: responder comandos diretos para ações de ler, resumir e depois debater. Dessa forma, quando solicitados ao trabalho de conversar sobre os significados que poderiam conferir ao texto, mais uma vez buscaram o abrigo do silêncio. Essa intensificação da participação dos estudantes pode ter sido gerada pelo reconhecimento dessa atividade como mais afeita à rotina escolar do que aquele de somente conversar, sem aparentemente nenhuma tarefa a realizar.

Entretanto, insistimos em estabelecer a conversa como um lugar de construção de conhecimento no decorrer da leitura dessa obra. Os alunos mantiveram a pouca disposição em falar nas oficinas que se sucederam até a conclusão da leitura do livro, mas se arriscavam quando perguntados sobre ações do enredo. O silêncio continuava sendo o

principal refúgio quando eram convocados a comentar sobre alguma formulação de sentido.

Nesse percurso, a ideia de um diálogo entre nós mediadores e a turma, foi sendo construído a cada passo dessa interação de um ano ao nos esforçarmos para decifrar os sinais que os estudantes nos revelavam e introduzirmos “falas”, por meio dos gestos didáticos, que deixassem claro o que queríamos, não só deles, mas com eles.

Apesar de não muito mencionado até aqui, essa nossa disposição em fazer parte desse diálogo (mesmo silencioso muitas vezes) e não nos ancorar em repostas caras ao senso comum, nomeio como acolhimento. E com isso trabalhamos e insistimos na construção do espaço de conversa.

Assim como as reações desses alunos demonstram que as trocas verbais não fizeram parte por anos das culturas escolares nas quais ingressaram e foram formados, a reversão desse quadro, que envolve trabalho de insistência na construção de uma espaço que favoreça tais trocas, não pode ser julgado como concluído, precisa do longo investimento de outros que vierem. Mas não somente outros professores de literatura. Embora trabalhar literatura em sala de aula exija essa disposição para se formar como *leitores de sujeitos*, trabalho do qual fomos nos dando conta durante o período de formação no PIBID, essa cultura do diálogo e da troca e da formação conjunta precisa fazer parte da instituição escola.

Nesse sentido, a própria constituição do texto literário nos ensina muito, já que não existe texto sem as referências de um sujeito leitor e ao nos darmos conta de que a literatura nos trata com o respeito e a delicadeza com que os humanos gostam ser tratados (QUEIRÓS, 2008) e concede aos seus leitores os espaços de integração que reclamam os jovens por meio de sinais muitas vezes despercebidos (CARRANO, 2008). Assim, a literatura se recusa a pensar “os jovens apenas como sujeitos em transição carentes de valores e referências.” (CARRANO, 2008, p. 202). Princípio que temos a aprender como professores e como instituição escolar.

Minhas considerações aqui giram em torno de que um processo formativo que considere trocas culturais com os jovens estudantes também abre caminho para que eles, envolvidos nesse processo, tenham voz. Talvez mais que isso, não tenham medo da própria voz e da reconstrução crítica da própria experiência.

Numa outra perspectiva, essa promoção e o apreço aos sabres compartilhados em ambiente escolar favorece o respeito com relação aos sujeitos de diferentes experiências e fortalece (ou até mesmo cria quando não existente) a noção de pertencimento a esse conjunto social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, realizei uma análise qualitativa de duas experiências de mediações de leitura no projeto PIBID, subprojeto Português-Literaturas. Revisitei tais experiências com o intuito de refletir sobre os caminhos e descaminhos na construção da minha formação docente. Percorri as leituras de *Auto da compadecida* e *A Revolução dos bichos*, analisando as reações dos alunos e as percepções dos licenciandos durante as oficinas de leitura.

Nessas oficinas, quando as propostas de leituras eram apresentadas aos alunos, gastávamos parte considerável do tempo tentando convoca-los para leituras compartilhadas em voz alta. Na construção coletiva dos sentidos do que foi lido, era nítida uma dificuldade de se colocarem como sujeitos da própria leitura. Não se sentindo autorizados nem a manifestar suas opiniões em relação ao gosto das atividades de leitura, o silêncio tornou-se a resposta na maioria das vezes. Existia falta de coragem para tornar público a forma como cada um trabalhou a leitura feita. A partir dessas experiências, me proponho a refletir sobre esse silêncio que se tornou para mim um enigma durante a aplicação das oficinas e minhas inquietações sobre como decifrar e responder a esse silêncio.

Tendo assim proposto, durante minhas investigações, pude perceber que a reação dos estudantes pode ser atribuída tanto a questões que decorrem do manejo do mediador em sala de aula quanto questões que podem ser motivadas por circunstâncias externas a essa ação.

De início, nós mediadores não demos suporte para a entrada dos leitores no texto. Ao lerem *Auto da Compadecida*, os estudantes precisavam de um investimento maior na apresentação da obra e no universo cultural no qual está inserida. Mais preocupados com uma ainda suposta dificuldade em fazer com que os estudantes aceitassem ler em voz alta e cientes de que, por ser uma obra já adaptada para a televisão, seria um título familiar para eles, não nos dedicamos muito em mediar esse primeiro contato com o texto, o que acredito ter gerado certo nível de fragilidade com relação ao investimento dos estudantes na leitura.

Entretanto, uma questão externa a falta de suporte e o receio de ler em voz alta acompanhava o silêncio e as rejeições dos estudantes. Aqui vale a pena ressaltar o fato de



essa ser uma turma de primeiro ano de um colégio estadual em numa região central da cidade, que recebe alunos que vieram necessariamente de outras escolas, já que o estado não oferece, nessa região da cidade, ensino fundamental, e de vários bairros diferentes, tratando-se de uma escola central e de certa reputação. Assim, a convivência entre eles ainda poderia estar sendo construída. O que poderia reforçar uma identificação básica entre eles, como alunos, mas não como pertencentes a um grupo unido por interesses além dos estudantis. Seriam eles uma turma quando se tratasse de defender o coletivo do alunado, o que os colocaria como unidade contra o ou os professores e a escola. Mas tudo o mais precisaria ser construído entre eles. Isso talvez possa ter dificultado mais do que seria de esperar as manifestações deles nas conversas propostas.

Nesse sentido, os processos sociais são também a chave para entender possíveis rejeições, possíveis medos e dificuldades que ocorrem no processo educativo. Aqui, há de se considerar o estabelecimento de uma relação de confiança, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos para que um trabalho que envolva trocas subjetivas possa fluir. Nessa dinâmica, por vezes o professor torna-se mediador na formação desse espaço dentro de sala de aula. Dessa forma, sou levada a considerar que estar atento para os sinais que os alunos fornecem e se propor a exercitar um lado sensível de *leitura de sujeitos* em sala de aula é muitas vezes necessário para percebermos que a solução fácil de encontrar culpa no desinteresse do aluno quando surgem dificuldades é uma resposta incompleta.

Contudo, esse trabalho que envolve a formação de um ambiente no qual haja espaço para todas as vozes nele envolvidas não pode ser apenas uma tarefa do professor dentro da sala de aula, pelo contrário, deve ser encarada como um objetivo institucional de formação de linguagem comum que favoreça e torne habitual o engajamento, o pertencimento e a interação com o meio educacional para os estudantes. Já que, mesmo vindos de escolas diferentes, uma coisa que me parecia comum a eles era a resistência em encarar como afeitas à escola as tarefas de implicação subjetiva e o diálogo.

Como mediadores de leitura, pensamos a literatura como algo que lembra que a escola pode ser um lugar de formação humana, e não só de aprendizagem de conteúdos e instrução. Mas há um sentido construído pela própria instituição, deixando marcas na trajetória dos alunos, que desconhece essa formação para o diálogo e para o apreço das trocas, do compartilhamento inerente à vida em sociedade. Assim, os próprios alunos e suas culturas escolares oferecem uma resistência à prática pedagógica que propúnhamos.

Como docente, considero que narrar essa experiência real de prática pôde demonstrar que o trato com a literatura em sala de aula convida à sensibilidade no trato com os sujeitos que se reúnem tendo-a como objeto de estudo. Assim como o texto nasce a partir da interação com o escrito e o universo do leitor, o ambiente que busca falar de e sobre literatura, nasce com a participação das subjetividades. Se a literatura produz esse diálogo singular, não há como tratar dela sem que haja um ambiente propício para que diálogos possam confluir. Nesse contexto, os olhos do professor, precisam ser ouvidos atentos ao que diz o não dito e ser mediador também na construção de um espaço em que trocas subjetivas possam acontecer, “[e] isso só ocorre à medida que as relações são de liberdade, como a dos livros com o leitor.” (QUEIRÓS, 2008, p.159). Essa liberdade inclui o não dizer, mas principalmente a possibilidade de dizer e também inclui a responsabilidade com uma formação que ferramenta esse dizer.

Há que se considerar ainda que essa aposta na troca é sempre uma aposta contra a corrente, não só na escola, mas em toda uma sociedade marcada pelo individualismo e a competição, como a nossa, evidenciado em toda a discussão sobre as oficinas de leitura do *Auto da compadecida*, com as recusas dos estudantes relacionadas com os personagens. Por isso mesmo, aqui vale sublinhar a contribuição de aulas de literatura de abordagem dialógica, como as que conduzimos, não só para o conhecimento da própria tradição literária nem somente com a adição do conhecimento de si, como sustenta Jouve, mas para, ao lado dessas duas aprendizagens, a construção de um sentido de pertencimento e apreço pela existência em sociedade. Esse caráter político básico também pertence aos ensinamentos que o trabalho com literatura pode nos oferecer.

Assim, o trabalho da escrita dessa monografia fez com que eu percebesse a complexidade da problemática de um ensino que deseja, no sentido contrário ao da transmissão de conteúdos por parte de um professor na condição de detentor do saber, levar em conta as implicações subjetivas da leitura.

Aqui ressalto que o PIBID fez com que minhas investigações pudessem ser baseadas em situações reais de ensino e esse movimento de tornar a pensar sobre a prática e nela refletir é fundamental para o fazer docente e a construção de conhecimentos sobre o como fazer que nos persegue dia a dia em sala de aula. Dessa forma, as atividades do PIBID, bem como a sua revisitação na escrita dessa monografia, permitiram vislumbrar questões inicialmente não previstas nessas experiências.

Até aqui também espero ter conseguido evidenciar que trabalhos e pesquisas não são construídas apenas a partir de experiências perfeitas. Eles também são compostos pelas reflexões geradas a partir de percepções do que poderia ser melhorado. Meu intento é repensar e olhar mais detidamente as intervenções em sala de aula e compartilhar o saldo positivo de assim proceder. Aponto-o como conhecimento adquirido e percebo que o olhar para os acontecimentos de uma sala de aula em que se lê literatura exige de fato considerar as subjetividades leitoras e fenômenos como o da identificação (positiva e negativa), tal como registrado na análise, assim como dar atenção para o silêncio e os enigmas de sentido que ele coloca.

Sendo assim, essa análise demonstrou que é preciso considerar as subjetividades leitoras como construídas culturalmente, trazendo para a leitura literária em sala de aula marcas de outras vivências sociais e leitoras. O que me leva a considerar que, em sala de aula, a compreensão de textos não é algo que depende apenas dos recursos da língua e suas potencialidades significativas, mas também de quem são os interlocutores em sua condição social, o que também afeta os sentidos dos textos. Nas diferentes situações sociais, os sujeitos se constituem uns diante dos outros, regulando inclusive o que não permitem que seja visto. Então, o manejo de sala de aula exige lidar com as projeções que cada um faz de si e dos outros no momento do diálogo.

Isso posto, não julgo as propostas de análises feitas aqui o limiar das minhas investigações nem o esgotamento do que pode ser estudado nessas experiências de ensino. Como apontei na introdução, não há fórmulas mágicas para a docência, considerando a complexidade e as muitas facetas que a profissão nos apresenta. Dessa forma, muitos outros caminhos são possíveis de encontrar nessa mesma experiência, capazes de inaugurar novas proposições para essas situações de ensino. Analisar tais relatos de aula com um olhar mais atento às questões do espaço necessário à cultura leitora da juventude como um caminho para o ensino de literatura e sua relação com a escola, as questões que envolvem a seleção de livros e o que está em jogo quando o professor os seleciona, são objetivos que por ora ultrapassam as possibilidades dessa monografia, mas podem ser nortes para pesquisas futuras mais profundas a partir dessa mesma experiência. Até aqui espero ter contribuído para uma reflexão que, do lado da formação docente, atente para essa multiface do trabalho em sala, que quando assim encarado reforça a máxima de que esquemas prontos não são possíveis e quando impostos arrefecem as experiências particulares dos sujeitos e os acostuma a não participação do próprio processo formativo.

Assim, essa proposta de análise pode se configurar como uma contribuição para a área do ensino de literatura em sala de aula, mas também pode ser vista como aberta para novas investigações.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16<sup>a</sup> ed. Hucitec: São Paulo, 2014

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In/; MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas: Formação superior de professores*. Belo Horizonte: 2002, md 4, vol. 1, p. 215-240.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escola: arenas de conflitos e possibilidades. In. MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS. R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1908 [1907]) *Escritores criativos e devaneios*. Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1986. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-09-1906-1908.pdf>. Acessado em: 18/06/19

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores: São Carlos, SP, 2015.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002

JOUVE, V. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ORWELL, George. *A Revolução dos bichos*. Editora Globo: Porto Alegre, 1964.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6a. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS. R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA NETO, Joaquim Mamede de Carvalho e. O PIBID Português/Literaturas da UFRJ na formação do professor para o trato da Literatura. 2017. 34 f. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecia*. 35. ed., Rio de Janeiro: Agir, 2005

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. In: *Nos caminhos da literatura*. Fundação nacional do livro infantil e juvenil. São Paulo, 2008.