

REGINA LÚCIA DA SILVA NASCIMENTO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: ALGUMAS REFLEXÕES**

UNICAMP

2001



UNIDADE 00
N.º CHAMADA:
T/ UNICAMP
Nº 77
V. _____ Ex. _____
TOMBO BC/ 44810
PROC. 96.392101
C D
PREÇO R\$ 99,00
DATA 2/10/6101
N.º CPD _____

CM00157468-B

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

Nascimento, Regina Lúcia da Silva

A Prática de leitura literária no curso de letras da universidade federal do Amapá: algumas reflexões / Regina Lúcia da Silva Nascimento. Campinas. SP [s. n.]. 2001.

Orientador: Inês Signorini

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Texto. 3. Interação em sala de aula de Literatura Brasileira. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: ALGUMAS REFLEXÕES

REGINA LÚCIA DA SILVA NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2001

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Inês Signorini

Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi

Profa. Dra. Márcia Abreu

este exemplar é a redação final da tese
defendida por Regina Lúcia da Silva

Nascimento

e aprovada pela Comissão Julgadora em

27, 04, 2001



DEDICO ESPECIALMENTE ESTE TRABALHO

À pessoa que me criou como uma verdadeira mãe, que sempre me ensinou a trilhar os caminhos mais difíceis da vida com gestos de amor: minha Madrinha.

À minha irmã, que sempre acreditou nesta conquista, dando-me votos de incentivo e de confiança, quando no meio do caminho... uma pedra.

Aos meus filhos, Ana Carolina e Paulo Victor, por nossa história de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao traçar a minha vida, permitiu que entre as minhas realizações, estivesse a concretização deste trabalho.

À professora Doutora Inês Signorini, pela orientação e pela solidariedade humana, nos momentos mais difíceis de meu percurso.

Às professoras doutoras Márcia Abreu e Sylvia Terzi, pelas valiosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, pelo aprendizado.

Às colegas do Mestrado Adelma; Eduiza; Martha e Rosileni com quem dividi as saudades de casa, os percalços do Mestrado e, sobretudo os momentos de alegria.

Aos graduandos da turma de Letras/96 da Universidade Federal do Amapá, pela cooperação durante o período da coleta de dados.

À Professora Maria Clara, pelo caminho apontado no âmbito da Lingüística Aplicada.

Aos amigos Pedro, Rosa e Domenica, pela acolhida em Campinas.

À professora Leonaide Craveiro, pela afinada parceria durante as viagens literárias.

Ao Professor Manoel Azevedo, pela amizade, pela palavra sempre de estímulo e de confiança quando eu pensava em desistir do Mestrado.

À Professora Doutora Martha Sardíñas, pelo percurso partilhado.

À Carla, minha sobrinha, pelo companheirismo durante o período do Mestrado.

À Adeli, pela responsabilidade de cuidar de meus filhos e de minha casa há mais de oito anos.

Ao Álvaro Tamer, pela ajuda com os textos em inglês.

Ao Manoel Ubaiara, pelo auxílio na formatação deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca do IEL, pela gentileza no atendimento as minhas solicitações.

À UNIFAP, pela oportunidade de refletir sobre a minha prática pedagógica, no que tange ao ensino de leitura literária, em contexto escolar de nível superior.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

Resumo.....	10
Introdução.....	11
CAPÍTULO 1.....	16
DELINEANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
Concepções de Literatura.....	17
Diferentes posições teóricas.....	24
A escola e o ensino de leitura literária.....	37
A interação em sala de aula: alguns pressupostos.....	38
Leitura na visão de teóricos da literatura.....	42
CAPÍTULO 2.....	50
DESCRIÇÃO DA BASE EMPÍRICA.....	51
Contexto da pesquisa-ação.....	57
A Universidade.....	57
Os sujeitos da pesquisa: os alunos.....	58
Os instrumentos utilizados na coleta de dados.....	67
Questionário.....	67
Diário do pesquisador.....	68
Gravações em áudio.....	68
Trabalho escrito.....	71
A entrevista.....	72
CAPÍTULO 3.....	74

TECENDO A ANÁLISE.....	75
Quanto à organização da sala de aula.....	75
Organização do diálogo entre professor e alunos.....	80
Interação aluno/texto: modos de construção do sentido.....	83
Na aula.....	83
No trabalho escrito.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
SUMMARY.....	113
ANEXOS.....	114
BIBLIOGRAFIA.....	130

RESUMO

Esta dissertação objetiva refletir sobre o ensino de leitura literária realizado no âmbito do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá, mediante um estudo de base etnográfica. O foco desta pesquisa foi definido a partir da minha experiência de ensino, na qual constatei que, apesar da forte influência do discurso do professor e do especialista no desempenho do graduando de Letras, ele é capaz de construir um sentido mais pessoal para a sua leitura.

A base empírica dessa reflexão envolveu a criação de um cenário de pesquisa através de uma proposta de intervenção, em sala de aula de Literatura Brasileira, visando oferecer momentos de leitura de textos de Clarice Lispector seguidos de discussão, a fim de observar como ocorre a construção de sentido durante a interação leitor/texto; leitor/leitor.

A análise dos dados foi guiada pelas noções teóricas que envolvem texto, leitura e interação, fornecidas, principalmente, pela Literatura e pela Linguística Aplicada. Um dos resultados da análise revelou que a interação em sala de aula, mesmo num curto período de tempo, permitiu que o aluno se manifestasse mais livremente e, assim pudesse ir além do processo de decodificação e repetição pura e simples do manual, ainda muito presente na aula de leitura. Nesse sentido, este trabalho propõe reflexões acerca do ensino de Literatura Brasileira em outros níveis de ensino.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Interação em sala de aula de Literatura Brasileira.

Introdução

Propus-me nessa dissertação refletir sobre a prática de leitura literária realizada no Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá (Doravante UNIFAP). Tal reflexão surgiu da minha experiência profissional enquanto professora de Literatura Brasileira dessa Instituição de Ensino desde 1994.

Sabendo que há diferentes caminhos para estudar o vasto campo da leitura, optei em estudá-la como fenômeno social. Estudar a leitura, por esta via, é, pois, considerar as referências socioculturais do leitor e as condições sociais de produção da leitura. Nesse sentido, propus-me a investigar a leitura do texto literário, em particular a leitura de contos de Clarice Lispector, por meus alunos do Curso de Letras.

Em vista disso, interessaram-me os trabalhos, no que tange à leitura, de CHARTIER (1996,1999), DARNTON (1990,1996), GOULEMOT (1996), KOCH (2000), ISER (1996,1999), TERZI (1995), entre outros, por me parecerem mais de acordo com o tipo de estudo etnográfico que pretendia realizar acerca da ação de ler em contexto escolar de nível superior.

Ao avaliar o ensino de leitura literária na UNIFAP, um fato chamou a minha atenção: a atitude passiva dos alunos – futuros professores – diante dos textos da disciplina: raramente questionavam. Provavelmente, tal atitude passiva decorresse das seguintes razões: **(i)** uma, de natureza conceitual, porque os alunos, assim como eu, não nos dávamos conta de que o estudo do texto literário ia além da imposição de uma história da literatura e das escolas literárias; **(ii)** outra, de natureza pedagógica, porque os modelos de análise dos manuais eram tidos como única via de abordagem desse tipo de texto.

Estimulada pelos novos rumos apontados pelo Mestrado em Lingüística Aplicada, passei a questionar o conceito de leitura com que vinha trabalhando e, também a refletir sobre a minha pedagogia de leitura literária. Para tal, considerei também, os estudos de KRAMER (2000), pelo fato dessa autora entender a leitura como experiência, não no sentido de propor uma solução definitiva para o ensino de leitura literária, mas de refletir sobre a tendência à homogeneização desse tipo de leitura nos Cursos de Letras.

Nesse sentido, apoiei-me também em FARIA (1999), que discute as propostas dos Parâmetros Curriculares no que tange a uma nova pedagogia da literatura. De acordo com a autora, essa disciplina pode vir a ser um dos esteios para a interdisciplinaridade, ao contribuir para o estudo de alguns temas transversais propostos pelos PCN. A meu ver, isso só poderá ser possível, à medida que não se leve em consideração apenas os aspectos estruturais da obra literária no momento da leitura, uma vez que o leitor tem uma experiência vivencial que lhe permite tecer uma rede de significados e que *o sentido não está no texto*, mas se *constrói a partir dele*, no curso de uma interação (KOCH, 2000: 25). Uma leitura implica, portanto, na construção de *um*, e não *do* sentido.

Com base nessas considerações, busquei alguns pressupostos para verificar quais as implicações das interações leitor/texto e leitor/leitor na construção de sentido, no momento da ação de ler. Isso porque acredito, assim como MOITA LOPES (1996), que é na interação social que se aprende ou se constrói o conhecimento de uma maneira mais eficaz, pois a colaboração dinamiza a aprendizagem e favorece a mudança.

Nesse sentido, enveredei pelo campo da etnografia e da pesquisa-ação, a fim de constituir a base empírica desta dissertação. Cabe ressaltar que essa base é formada de dados orais, coletados em sala de aula, durante uma intervenção pedagógica, e dados escritos, através da aplicação de questionário e realização de trabalhos escritos durante o segundo semestre letivo de 1999. A escolha desse tipo de abordagem me levou a realizar uma entrevista semi-dirigida com onze alunos da turma que constituem a amostra de referência deste trabalho.

O objetivo da análise dos dados foi o de verificar até que ponto a voz do especialista (professor, crítico), bem como as condições de produção da leitura em sala de aula e a condição sociocultural do acadêmico atravessam o processo de construção de sentido pelo aluno-leitor, tanto em atividade oral focalizada em classe, quanto em tarefa escrita realizada fora do espaço de sala de aula. Dessa forma, procurei em minha interpretação, buscar elementos que me permitissem confrontar a atitude do leitor diante de diferentes protocolos de leitura, ou seja, durante as discussões em sala de aula e, no momento de produzir um texto escrito, individual, em situação extra-classe.

Nesse sentido, fiz os seguintes questionamentos: (i) de que modo o aluno-leitor constrói um sentido para o texto? (ii) de que maneira a interação em sala de aula poderia favorecer a construção de sentido na leitura desse aluno ?

A fim de buscar respostas a essas indagações estruturei meu trabalho em três partes. Na primeira parte, *Delineando a Fundamentação Teórica*, desenvolvi o quadro teórico que me dá embasamento para proceder a minha interpretação dos dados coletados. Na Segunda parte, *Descrição da base*

empírica, são tratados os aspectos metodológicos da coleta dos dados em que a mesma foi realizada. Na terceira parte, *Tecendo a análise*, procedi à análise de recortes da discussão em sala de aula, de recortes de trabalhos escritos realizados em espaço fora da sala de aula, associando essa análise às informações contidas no questionário e na entrevista, a fim de examinar as marcas deixadas pela minha ação pedagógica e pelo manual didático, na leitura do graduando de Letras da UNIFAP.

Capítulo 1

*As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e
me modificam,
e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas
sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso.
Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não
posso me resignar a seguir um fio só;
meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas
histórias. E nem todas posso contar.
(Clarice Lispector)*

DELINEANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram...

(Michel de Certeau)

O meu trabalho de dissertação inscreve-se no campo da leitura concebida como fenômeno social, o qual está articulado em duas áreas do conhecimento: a Literatura e a Lingüística Aplicada. Essa articulação possibilita apresentar uma reflexão em torno da leitura literária no âmbito do Curso de Letras da UNIFAP, conjugando teorias ligadas às duas áreas. A seguir, exponho um breve resumo acerca da conceituação de literatura.

Concepções de Literatura

É sabido que, conforme a perspectiva que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. A Literatura não foge à regra. Muitas conceituações foram formuladas, através dos tempos, mas nenhuma conseguiu ser completa e definitiva, pois cada época ou cada teórico fundamenta-se em uma determinada forma de conhecimento da vida, da arte, da palavra, dos valores do mundo e da condição humana. Dizer que a *literatura é a expressão mais completa do homem*, que a *literatura é a arte da palavra*, ou que a *literatura é o conjunto das grandes obras, notáveis por sua forma ou expressão literária* não

esgota a conceituação do termo, uma vez que ele envolve uma série de considerações que estão longe de responder plenamente, definitivamente a pergunta: o que se entende por literatura?

No texto *Histórias da literatura e sua história*, ABREU (2000), ao refletir sobre a definição de literatura apresenta os posicionamentos de HEIDRUN OLINTO, VOLTAIRE, BLUTEAU, BARBOSA MACHADO, autores que apontam alguns problemas que giram em torno do conceito desse objeto. Para HEIDRUN OLINTO, por exemplo, o conceito de literatura estaria vinculado à multiplicação de produtos culturais e de meios de difusão uma vez que eles forçariam o alargamento do conceito. Cabe salientar que esse dois fatores não foram levados em consideração pelos primeiros historiadores da literatura porque operaram com recortes no interior do conceito muito amplo de literatura.

Por ocasião do século XVIII, VOLTAIRE definiu literatura como *un de ces termes vagues si fréquents dans toutes les langues*. Nesse sentido, a literatura para ele não era uma *arte particular*, mas sim um nome que designava o *conhecimento* de um conjunto vasto de saberes – história, poesia, eloquência, crítica. A literatura equivalia, portanto, à erudição. Essa mesma concepção foi compartilhada por BLUTEAU quando definiu literatura como *erudição, sciencia, noticia das boas lettras*. De acordo com ABREU, essa visão de *conhecimento* foi mantida nos dicionários portugueses até o final do século XIX, quando o conceito se estendeu ao *conjunto das produções literarias d'uma nação, d'um paiz, d'uma epocha*. Para a autora, o acréscimo denominado de *produção* à noção de saber, foi bastante significativo porque superpôs a atividade ao conhecimento. Outra inovação destacada por ABREU é a que se refere ao vínculo entre o termo e um

conjunto de obras, ainda não reunidas por afinidades estéticas ou formais, mas por terem sido produzidas em determinado território ou tempo. Apesar de a definição de literatura compreender as duas inovações citadas acima, continuava vaga e abrangente. Ainda segundo ABREU, a vastidão do conceito de literatura não era uma deficiência ou um anacronismo dos dicionários, mas refletia a inexistência de um conceito que operasse um recorte no interior do conjunto de produções escritas. Tanto é assim que BARBOSA MACHADO, o autor da *Biblioteca Lusitana*, acreditava que *de todas as produçoens literarias, (...) nenhuma mereceo mais gloriosos elogios, e appaluso que o laborioso estudo de huma Bibliotheca*. Ora, se a literatura designava o conhecimento e a produção dos escritos, procede a colocação do autor ao julgar que o melhor trabalho literário fosse aquele que os compila e apresenta. Convém ressaltar que a intervenção dos bibliógrafos aqui não pode ser desprezada, porque no processo de definição de uma especificidade literária está presente o esforço de compartimentação do saber em diferentes campos.

Um exemplo disso é a classificação da produção escrita elaborada por BARBOSA MACHADO em 63 *classes*. Nesse trabalho, o autor deu ênfase ao campo religioso através de um maior número de produção e uma maior reflexão. Isso contribuiu para subdividir o item *Escritura Sagrada* em 49 sub-itens. Os demais campos foram organizados em função do gênero, da língua e da forma.

Segundo ABREU, é possível perceber que na classificação de BARBOSA MACHADO, a existência de uma tradição reconhecida interfere na relação com as obras, uma vez que o autor demonstrou sentir-se à vontade na classificação dos escritos religiosos, mas ligeiramente confuso na organização de

poesias e peças teatrais e completamente perdido na catalogação do que hoje se entende por prosa ficcional, pelo fato de ele haver criado a categoria *histórias fabulosas* para abranger as novelas, as crônicas, os contos e os romances. É importante frisar que mesmo BARBOSA MACHADO apresentando oscilações e indefinições, na sua classificação, ele apontou para um início de especialização ao distinguir domínios que, nas definições dos dicionários, pareciam indissociáveis ou, ao menos, pertencentes a uma mesma categoria. Assim, o autor agrupou os escritos em categorias específicas, tais como: *filosofia, rethorica, oratoria, poetica e historia*. Como se pode observar, na *Biblioteca Lusitana* não apareceu nenhum escrito sob a denominação de literatura.

Anos mais tarde, tentando definir literatura, os membros da Academia Real das Sciencias de Lisboa disseram:

De todos os ramos de erudição, que formaõ a Litteratura, nenhum pôde ser proprio e particular a hum povo, senão a lingua que fala, e a história do que lhe aconteeo (...)

(APUD, ABREU, 2000)

Isso quer dizer que na visão dos que pertenciam à Academia, a literatura seria resultado da justaposição entre Língua e História. Nesse sentido, o estudo literário tinha objetivo estratégico, ou seja, estabelecer a especificidade da nação portuguesa mediante uma trajetória e um idioma particulares. Essa concepção foi aprofundada pelos intelectuais que se dedicaram à elaboração de histórias literárias, produção que surgiu em toda Europa, no século XVIII,

fortemente vinculada à idéia de nação. Isso possibilitou o aparecimento das histórias literárias francesas, alemãs, italianas, dentre outras.

Com o passar dos tempos, as transformações técnicas, sociais e políticas ocorridas em países como a França, a Alemanha e a Inglaterra, contribuíram para o aparecimento de noções como literatura, crítica ou história literária.

A partir do momento que a literatura foi considerada como uma justaposição entre língua e história, procede a preocupação dos primeiros autores de histórias literárias em arrolar cronológica e sucessivamente autores e obras escritas em uma dada língua ou nascidos em um determinado território. Essa atitude indicou uma maior preocupação com o andamento histórico do que com a evolução de estilo. Isso fica claro, quando se toma como exemplo parte dos escritos de um país ou de uma época, como argumento da unidade de um determinado território, durante o final do século XVIII e início do XIX. Esse fato demonstra como a literatura passou a significar um grupo de obras e autores consagrados e não mais o conjunto do conhecimento produzido.

Mediante essa nova concepção de literatura, o escritor se profissionalizou, a figura do editor se fortaleceu e os críticos profissionais surgiram, criando, assim, um novo meio literário especializado que contribuiu para a formação de um novo vocabulário que designou as novas técnicas, gêneros e circunstâncias de criação, como bem atestam o hipertexto, a televisão, a internet, os e-books e a diminuição da importância do conceito de nação e de especificidade nacional em várias partes do mundo, que, na visão de ABREU,

provavelmente, contribuíram para abalar a função das historiografias literárias, *colocando em crise o tão custosamente criado conceito de literatura*, diz a autora.

Isso, a meu ver, contribuiu para o aparecimento de várias definições e interpretações de Literatura que se cruzam em nossa época. COELHO (1993:42), por exemplo, refletindo sobre essa questão, disse que a

Literatura é um sistema de signos. Como ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também a Literatura possui um corpo que é a matéria verbal: os signos se organizam em frases, discursos, ritmos, imagens, melodias, estrofes, capítulos, períodos etc. A tensão e espessura verbal corresponde a esse amálgama de signos e funções. O espírito que lhe dá existência real e significação é o escritor. Mas o elemento imprevisível ou hipotético, que dá a obra o seu significado definitivo é o leitor.

Nessa concepção, observo que além da importância dada à relação entre o autor literário e sua obra, COELHO atribui ao leitor uma enorme dimensão porque, segundo a autora, é ele quem vai constituir um significado *definitivo* para o texto.

De que forma?

Ao entrar em contato com o texto, o leitor consegue construir um sentido para o texto, graças a sua experiência, a sua expectativa, a sua cultura, o seu conhecimento e o seu gosto. Nesse caso, a leitura é constituída de emoções, valores e visões de mundo, porque, como escreve Coelho,

No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (...) acreditamos que a Literatura (para crianças ou para adultos) precisa ser urgentemente descoberta (...) como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções.

(1993:18-19)

POULET, crítico fenomenológico, citado em FITZ (1984:136), ilustra muito bem a posição da autora, quando diz que a obra literária não pode ser considerada como um objeto autônomo, que existe independentemente do seu autor, mas como um ato criativo do autor, um ato que refere ao menos uma porção de sua consciência, um ato que também chega a ser expandido no processo de interpretação, o que ocorre cada vez que o leitor lê o texto. Uma questão importante aqui é a que se refere ao *processo de interpretação* porque pressupõe uma interação entre autor/texto/leitor no momento da ação de ler.

À luz de tudo que foi exposto no parágrafo anterior, posso dizer que conceituar leitura não é tarefa das mais fáceis, mas acredito que é possível pensar a leitura como um fenômeno histórico e social, tendo em vista que um texto não prescinde da figura do autor, do leitor e das condições de produção da leitura.

Para melhor compreender a leitura como fenômeno que tem uma história e uma sociologia, pareceu-me importante recorrer às condições de produção da leitura, que são entendidas, nesse estudo, como fatores de ordem social, porque elas contribuem para as diferentes formas de ler. Como exemplo,

tomo a interação em sala de aula, pelo fato de ela propiciar momentos de troca, de reflexão sobre a leitura de um texto, no caso, o literário.

Nesse sentido, julguei pertinente para o âmbito do presente trabalho, os estudos feitos por teóricos ligados **(i)** à Lingüística Aplicada, como, por exemplo, CAVALCANTI (1989); TERZI (1995); KLEIMAN (1998,1999); **(ii)** pela Teoria Literária como JOUVÉ (1993); ECO (1993); ABREU (2000) **(iii)** pela Lingüística Textual, como KOCH (2000); **(iv)** pela História como DARNTON (1990) e CHARTIER (1999); dentre outros. Nos itens que se seguem, abordarei os temas do papel do texto, do autor e do leitor na ação de ler.

Diferentes posições teóricas

Nesta seção, apresento posições teóricas sobre os conceitos de texto, leitor e leitura na tentativa de estabelecer relações entre elas, pois esses conceitos, entrelaçados, formarão o fio condutor desta seção. Em seguida introduzirei uma breve discussão sobre as pesquisas em leitura na área da Lingüística Aplicada e da Literatura, e depois estabelecerei relações entre as duas áreas, em virtude de a sala de aula de Literatura Brasileira e de os graduandos de Letras constituírem o foco dessa dissertação. E, para compreender o papel da interação na sala de aula como principal elemento das condições de produção da leitura na escola, focalizarei o posicionamento de alguns autores sobre a interação.

O interesse de estudiosos sobre a questão da leitura, contribuiu para o surgimento de abordagens teóricas que ora focalizaram o texto, ora priorizaram o leitor de acordo com a importância dada a cada um.

Em termos gerais, as concepções que priorizam o texto, concebem a leitura como produto, como reconhecimento de sentido materializado na superfície textual. Tal posição minimiza a importância do leitor, ao mesmo tempo em que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentido estável.

KATO (1995), ao examinar a leitura como *processo de decodificação*, identifica, a partir de estudiosos das áreas de ciências da cognição e da inteligência artificial, dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *bottom-up* ou *ascendente* e a hipótese top-down ou descendente. De acordo com a autora, calcada no primeiro tipo de processamento de informação está uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria vinculado às palavras e às frases. Desse modo, dependeria exclusivamente da forma. Quando, porém, se vê o leitor como origem do sentido, concebe-se o texto como um objeto cuja materialidade lingüística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor. Segundo KATO, essa concepção se apoiaria no processamento *topdown* ou *descendente*. Segundo essa hipótese, o leitor apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. Nesse caso, *o leitor faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto*, afirma KATO (1995:51). A descrição desse tipo de processamento de informação, desenvolveu-se a partir da

orientação de teóricos provenientes da psicolingüística (SMITH, 1978; GOODMAN, 1970) e da psicologia cognitivista (RUMELHART,1977), que privilegiam o conhecimento prévio do leitor, ou seja, conferem ao leitor a capacidade de acionar *verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso*, segundo KATO (1995:52), no processo de compreensão de textos. Note-se que, nesse caso, o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses.

No campo da Teoria Literária, FISH (1980) opõe-se a esses processamentos de informação, ao postular a supremacia das instituições socioculturais na produção da interpretação de textos. Nega tanto a primazia do texto quanto do leitor, ao afirmar que os sentidos não dependem nem do texto nem do leitor individualmente, antes são determinados culturalmente pelas comunidades interpretativas em que os textos e leitores estão inseridos. A questão essencial passa a ser a dos sentidos como categorias cultural e institucionalmente constituídas, que determinam os textos e suas características formais, bem como os leitores e suas atividades interpretativas. Ainda segundo este autor, os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire os conhecimentos, normas e instruções para construir a interpretação partilhada pela comunidade cultural a que ele pertence, uma vez que essa detém o poder como reguladora do dizer e dos significados permitidos, de forma que os limites de cada instituição são os limites da significação. Nesse caso, o texto é estabelecido socioculturalmente, e, como lembra FISH, todos os objetos são criados e não descobertos, e são criados pelas estratégias interpretativas que são colocadas em

ação. Nesse caso, o leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas pelas *comunidades interpretativas*.

Cabe bem aqui dizer que a visão de FISH procede, quando penso no papel da escola em relação à leitura, pois essa instituição tem determinado o modo de fazer sentido na leitura, ao instituir, através do professor e do manual uma leitura didática e homogênea, como sendo a única válida. Condicionando-se a isso, o aluno-leitor, a meu ver, nega-se a mergulhar no texto porque não é exigido e, muito menos, valorizado no ensino de leitura na escola. Faz-se conveniente saber reproduzir um modelo de leitura que prevê uma única possibilidade de compreensão do texto. Embora essa abordagem teórica reduza o autor, o leitor e o texto a meros construtos das formações ideológicas, há ainda quem a considere relevante para o ensino da leitura na escola, por exemplo, ALMEIDA (1999:58), quando comunga do pensamento de FISH acerca da inteligibilidade do texto mediante a convencionalização de normas, instruções e conhecimentos determinadas ao leitor por grupos e instituições com as quais ele tem contato.

Essa questão parece ser questionada por CHARTIER (1999), ao estudar as práticas de produção, de circulação e de consumo de livros da Idade Média nas sociedades européias, e, especialmente, as noções de prática e representações nos gestos de leitura. Segundo esse historiador, a leitura não está, ainda inscrita no texto, porque um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado; embora haja os poderes, os *experts* sempre fixando um sentido e enunciando a interpretação correta que deve impor limites à leitura. Todavia, o leitor também inventa, desloca e distorce porque *a leitura não é*

somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros, diz CHARTIER (1999:16).

Ao conceber a leitura dessa forma, esse historiador não está negando a influência das comunidades interpretativas (para retomar a expressão de FISH), mas observa que o que acontece no momento da leitura vai além do que essas comunidades prevêem, porque elas não podem explicar todas as possibilidades de leitura de um dado texto por um dado leitor, numa dada situação ou época.

DARNTON (1990), ao refletir sobre os episódios da história social francesa do século XVIII, adverte que a relação existente entre leitores de diferentes épocas e um mesmo texto não pode ser a mesma, pelo fato de a leitura ter uma história. Para comprovar sua posição, o historiador cita como exemplo o massacre de gatos ocorrido na Rua Saint-Séverin, Paris, durante o fim da década de 1730, testemunhado pelo operário Nicolas Contat.

De acordo com DARNTON, a primeira explicação da história de Contat que, provavelmente, ocorreria à maioria dos leitores, é uma visão do massacre de gatos como um ataque indireto ao patrão e sua mulher, porque o narrador situou o acontecimento no contexto de observações sobre a disparidade entre a sorte dos operários e a dos burgueses, durante a segunda metade do século XVII, início da industrialização. Nesse sentido, devo assinalar que ao apresentar o relato sobre o massacre, DARNTON deixou claro que esse fato estava de acordo com a tendência comum da cultura francesa, no tempo do Antigo Regime, período em que as grandes gráficas, apoiadas pelo governo, eliminaram a maioria das oficinas menores e uma oligarquia de mestres assumiu o controle da indústria, deteriorando a situação dos operários.

Mas, qual seria o significado que aquela cultura atribuía aos gatos? É o próprio historiador (op. cit:113-127) quem responde:

(...) perguntas nos levam para além das considerações referentes às relações de trabalho no início dos Tempos Modernos, conduzindo-nos ao obscuro tema dos rituais e do simbolismo popular. (...) os gatos sugeriam feitiçaria (...) metáfora ou metonímia sexual (...)

Com base nessas colocações, posso dizer que o leitor daquela época, poderia entender a tortura de animais, especialmente os gatos, como sendo uma crítica ao contraste entre o universo do trabalhador e do patrão, como também uma crítica a alguma infração às normas tradicionais: a traição sexual, por exemplo.

Hoje, no entanto, a matança ritual de um animal indefeso surpreende desagradavelmente o leitor moderno, que a vê como algo repulsivo. Segundo DARNTON, esse fato se dá em virtude da distância que separa esse leitor da Europa pré-industrial, por isso, a sua reação não condiz com a de seus predecessores de duzentos anos atrás.

GOULEMOT (1996), por sua vez, ao analisar a questão da leitura, apela mais às experiências de leituras, às práticas pedagógicas que aos textos canônicos ou próximo de o serem. Para ele, a leitura, quer seja popular ou erudita, ou letrada, é sempre produção de sentido. A partir daí, evidencia que ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, uma

vez que os sentidos na leitura nascem tanto do próprio texto quanto das experiências pessoais e dos dados culturais do leitor. Por essa razão, GOULEMOT sustenta que ler é constituir e não reconstituir um sentido, o que o leva a não aceitar posições que estabelecem coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu. É o que parece fazer FISH, por exemplo, quando vincula a interpretação de textos às instituições socioculturais, delimitando a gama de interpretações possíveis, algumas das quais nem planejadas pelo próprio autor.

Partindo do pressuposto da leitura como uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário, GOULEMOT (1996:108) conclui que

A situação de leitura é, em decorrência disso , a revelação de uma das virtualidades significantes do texto . No limite , ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades , uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto pertinente porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e troca que é a leitura.

Em vista disso, GOULEMOT afirma que a leitura é uma prática onde há *dialoguismo* e intertextualidade, uma vez que na ação de ler, o leitor faz emergir a *biblioteca* vivida, ou seja, o leitor aciona tanto as experiências pessoais, quanto os dados culturais. Nesse sentido, o autor deixa claro, a meu ver, que nenhuma leitura é construída com um só desses fatores. Por essa razão, ele construiu a noção de biblioteca para explicar que não existe compreensão autônoma, mas

articulação em torno do conjunto de textos lidos, uma biblioteca constituída pelos textos que integram uma cultura coletiva, um sistema de valores atuando como condição de possibilidade para a construção de sentido na leitura. Ele entende, portanto, que o sentido na leitura nasce tanto do próprio texto quanto do seu exterior cultural, pois é justamente a biblioteca cultural que fornece a comparação, a medida, o tempo da intertextualidade que fundamenta a leitura, uma vez que *o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade* (1996:115). Esse relacionamento de um texto com outro texto, a meu ver, dá-se de acordo com a bagagem pessoal do leitor e é regulado pelas instituições e comunidade em que transita.

No mesmo sentido, KRAMER (2000), em suas reflexões sobre a leitura, afirma que o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura, tornando-a uma das modalidades da experiência cultural. Nesse caso, a experiência é tomada como um componente de suma importância para a construção de sentido. Entretanto, ressalta a autora, a falta de contato com textos e contextos impedem a leitura como experiência. Isso pode ser verificado, por exemplo, no cotidiano escolar, quando é feita uma leitura fragmentada, através pedaços de textos, de resumos etc. Ora, compreender a leitura desse modo, é negar as condições de produção da leitura, que são sociais, é negar a leitura como experiência. E o que seria esse tipo de leitura? A esse respeito KRAMER (2000:21) se pronuncia dessa forma:

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. (...) compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados.

Torna-se interessante relacionar essa abordagem com a de KOCH (2000), porque, a meu ver, existem alguns pontos comuns entre as colocações das duas autoras. KOCH ao examinar a questão do texto sob um ângulo interacional, diz que um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. Nesse caso, o sentido, salienta a lingüista, *não está no texto, mas se constrói a partir dele* (2000:25), no curso de uma interação, haja vista que o texto já não pode mais ser considerado como uma simples unidade lingüística, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico. Tal posicionamento me parece ser compatível com o sustentado por KRAMER, quando analisa a leitura como experiência. Isso me leva a crer que o texto só pode ser compreendido considerando-se além da experiência, fatores de ordem situacional e interacional como partes integrantes de os sentidos a serem

construídos pelo leitor. Desse modo, o leitor não precisará ficar preso a modelos de leitura já conhecidos e tutelados por críticos, especialistas, professores universitários, como por exemplo, as interpretações formuladas pelo professor e pelo manual didático no cotidiano escolar, pois como diz KOCH,

todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Assim para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário recorrer a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (2000:25).

Isso quer dizer que no momento da ação de ler, o leitor aproxima-se e distancia-se das idéias que o texto sugere, levando-o a compartilhar a sua experiência no momento de interação. Assim, considero que o sentido não está pronto no texto a ser decodificado pelo leitor, mas deve ser construído dentro de uma situação interacional, como um processo social em que todos devem participar como agentes na busca da construção de *um* sentido, graças à *incompletude* do texto. É importante observar que em sala de aula, as concepções de leitura que orientam as atividades de ensino não são essas, porque o sentido veiculado na escola, insere-se em estudos formatados que são legitimados e repassados no contexto escolar. Assim, o sentido é apresentado como universal, silenciando os outros tantos que o texto poderia suscitar no leitor, face à visão de leitura que a escola privilegia: a leitura como extração de sentido que estaria estanque e completamente determinado pelo texto. Creio eu, que esse modelo de leitura interfere na leitura dos textos literários que são apontados

para estudo no Curso de Letras. Para pensar essa questão, apresento abaixo alguns trabalhos produzidos nas últimas duas décadas que têm questionado esse tipo de prática de leitura no contexto brasileiro.

VIEIRA (1999) citando CAVALCANTI (1989) mostra que o estado da arte da leitura no cenário atual das pesquisas em Lingüística Aplicada caminha em duas direções, de acordo com sua base ou seu foco. Assim, tem-se uma pesquisa com base no texto e que engloba a Lingüística Textual e a Psicologia Cognitiva. Outra, com base no conhecimento prévio, que abrange a teoria de representações na memória e o modelo de compreensão com base em roteiros.

Quando o texto impresso é privilegiado, a leitura é tida como extração do sentido que estaria estanque e completamente determinado no texto. Ao leitor caberia um papel passivo de restauração do sentido original, ou literal do texto, logo *disposto a aceitar a contradição e a incoerência*, como observa KLEIMAN (1998). Conforme essa pesquisadora, a atividade escolar que se baseia nessa concepção não passa de uma paródia de leitura, uma vez que os conceitos de texto e leitura que subjazem a essa prática são: o texto como depósito de informações; a leitura como decodificação; a leitura como instrumento de avaliação e, finalmente, a interação sob o ponto de vista autoritário de leitura, isto é, *uma* maneira de abordar o texto, e *uma* interpretação para ser alcançada, pois

(...) a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de

proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada (1998:23).

Nesse sentido, o espaço para a subjetividade do leitor é negado em razão de a leitura na escola se pautar em uma visão tradicional, na qual o texto é *focalizado como um objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação de objeto, não havendo assim, um espaço para a subjetividade do leitor*, conforme aponta CAVALCANTI (1992:224). Além disso, como complementa TERZI (1995:15), a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma dos significados das palavras constituirá o significado do texto. Para essa lingüista, cada palavra funciona como um índice de experiência e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória, os quais, ao serem acionados, influenciam a atribuição de significados às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação.

SILVA (2000:145) lembra que ler, é antes de tudo, refletir sobre as coisas do mundo, ver na escrita um lugar de questionamento e de fatos e respostas, viabilizando a construção de um *universo pessoal* aberto às transformações e às incorporações. Nesse sentido, a autora entende que o processo de leitura não pode ser visto como mecânico e serial, que parte sempre de segmentos menores, como sílabas, palavras, para maiores, como frases, para posteriormente, estabelecer relações de significação.

Assim, fica evidente que a busca de informação não pode ser confundido com a ação de ler, pois cada leitor traz sempre consigo, para cada

leitura que faz, sua experiência, sua cultura e seus valores e, conseqüentemente, uma pluralidade de interpretações. Essa multiplicidade fica nítida na afirmação de SOARES (1995:95), quando diz:

o texto não preexiste a sua leitura, não é aceitação passiva mas construção ativa. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Cada leitura é nova escrita de um texto.

Ao conceber a atividade de leitura como um processo de interação, SOARES deixa claro que o texto constitui apenas um ponto de partida, pois o sentido não reside somente no texto. Na verdade, existem outros fatores que concorrem para que a compreensão se estabeleça.

Nessa perspectiva, posso inferir com KRAMER (2000) que a leitura literária não pode ser vista como acúmulo de informações sobre clássicos, sobre gêneros ou estilos, escolas ou correntes literárias, mas sim o modo de realização dessa leitura, em que o fator individual (experiências pessoais) e o fator comunitário (dados culturais) do leitor no momento da leitura, o levam a pensar, a refletir sobre questões relativas ao seu mundo social. Entretanto, acentua KRAMER, a falta de contato com textos e contextos que incentivem a leitura como experiência advindo do tempo abreviado que caracteriza a contemporaneidade, remete à leitura fragmentada, porque lêem-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos e informações. A seguir, apresento a relação entre a escola e o ensino de leitura literária.

A escola e o ensino de leitura literária

SOARES (1999), ao analisar o ensino da literatura infanto juvenil, considera o processo de escolarização inevitável, por ser da essência da escola a instituição dos saberes escolares. Contudo defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura. E o que vem a ser escolarização? Segundo a autora, o termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimento e saberes, produções culturais, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas *conhecimento escolarizado, arte escolarizada, literatura escolarizada*. No entanto, *em tese*, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa. É preciso lembrar que, não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, diz a autora, uma vez que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de *saberes escolares* que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias, nada disso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem.

Na concepção de SOARES, portanto, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino, isto é, ordenado através de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. É a todo esse processo que a autora chama de *escolarização* – processo *inevitável* porque é da essência da escola, processo que a institui e que

a constitui. Nessa perspectiva, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se tornar *saber escolar* se escolarize, porque isso significaria negar a própria escola, afirma SOARES (1999: 21).

É importante frisar que, ao analisar o ensino de literatura, a autora não condena a escolarização desse conhecimento, mas sim, a forma inadequada, errônea com que ela tem se realizado no cotidiano escolar. Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, a falsificação, a distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.

Não se trata, como bem mostrou SOARES, de condenar a escola ou a relação desta com a literatura. Literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação.

A interação em sala de aula: alguns pressupostos

MOITA LOPES (1996) seguindo BRUNER (1986) e VYGOTSKY (1978) postula que a educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual os alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. Nesse sentido, é relevante a seguinte declaração do autor:

A aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos numa tentativa de construção de um contexto mental comum... (1996: 96)

Outros trabalhos vêm reafirmando a posição de MOITA LOPES. CICUREL (1984), por exemplo, formula um conceito de interação análogo ao do pesquisador citado quando se reporta à questão da interdependência dos comportamentos linguajeiros dos interlocutores dentro de uma ação de comunicação mais específica, o diálogo que resulta na troca entre falantes. Essas trocas remetem às tomadas de turnos evidenciadas por VAN LIER (1989), ao focalizar os mecanismos de interação, sob o ponto de vista etnográfico. Sob essa perspectiva, o autor descreve as tomadas de turnos minuciosamente, a fim de demonstrar o quê e como ensinar através de modelos, trabalhos, classificação etc. Convém lembrar que as tomadas de turno não são aleatórias, porque seguem normas tácitas, ou seja, regulações e convenções que definem a tomada do turno seguinte. Dentro da sala de aula, como é o professor que detém o saber e, evidentemente, também o poder, cabe a ele, sempre, *le premier et le dernier mot et ce pouvoir tient à sa position dans l'institution scolaire qui détermine sa position dans l'interaction* (LEGRAND-GILBERT, 1988:87). Tal fato remete ao que VIEIRA (1999:163) denomina de perguntas-tese do discurso do professor, pois na fala do professor, as perguntas-tese não dão oportunidade à resposta do aluno, pois nessas perguntas, já existe uma resposta prévia formulada pelo professor ou por algum especialista. Essas perguntas/respostas equivalem ao que EHLICH (1986:154) chama de perguntas-didáticas.

Para CAZDEN (1988:148) há predominância de dois tipos de organização social na sala de aula:

1. a instrução tradicional de um grupo grande com o professor no controle da sala;
2. a instrução individualizada com os alunos trabalhando sozinhos e o professor monitorando e checando o progresso individual dos alunos.

LOPES (1996:263), comentando os tipos de organização social apresentado por CAZDEN, observa que, às vezes, eles se mesclam e, sugere uma variação entre ambos, porque na maioria das vezes, o professor toma o início do turno conversacional, orientando a direção da aula e nomeia ou convida os alunos para responderem. Entretanto, ressalta LOPES (1996:264), pode haver contribuições ou intervenções espontâneas, com o professor monitorando e oportunizando a fala dos alunos. Nesse momento, diz a autora, não há propriamente a checagem do progresso individual deles, há, antes, uma abertura maior de espaços para suas manifestações verbais, que muitas vezes se entrecruzam. Outras vezes o aluno toma a palavra e passa a controlar o tópico discursivo. Aí revertem-se os papéis, havendo um deslocamento daquelas *regras* normativas institucionais previamente aprendidas. Essas situações em sala de aula, quebram o tipo tradicional de interação, ou seja, aquela interação em que os turnos conversacionais são iniciados, controlados e encerrados pelo professor e que ele só os encerra quando obtém respostas semelhantes às que previu. Esse poder baseia-se na relação assimétrica, na qual o saber do professor é dominante em relação ao saber do aluno. No entanto, é necessário ressaltar que, na maioria

das vezes, o próprio professor representa, não a sua própria voz, mas aquela do crítico ou a do livro didático.

Nesse sentido, lembro TERZI (1995:22), quando destaca que o que se vê freqüentemente na sala de aula é o professor definindo a perspectiva sob a qual o assunto da aula deve ser focalizado, impedindo o aluno de assumir uma outra perspectiva. Embora essa observação da lingüista se refira à aprendizagem de crianças, vejo que é pertinente à reflexão sobre o ensino de leitura literária proposta neste trabalho, porque foi essa atitude que, durante muito tempo, marcou a minha ação pedagógica. Provavelmente, quem sabe, por abordar a leitura literária em sala de aula apenas como uma atividade que se limitava exclusivamente à análise estruturalista, levando-me a esquecer a interação entre o leitor e o texto como também a própria interação entre as pessoas durante o ato de ler.

Ao constatar que a leitura não se restringe somente à interação entre o leitor e o texto, percebi que é de fundamental importância o contexto no qual esta leitura ocorre: a sala de aula. Essa minha constatação encontrou eco em estudo recente de VIEIRA (1999). Esta pesquisadora ao abordar a leitura como evento social, menciona o trabalho de BLOOME(1983) como uma alternativa para os estudos sobre leitura ao incorporar e focalizar, no contexto de sala de aula, a interação entre pessoas durante a ação de ler.

Segundo BLOOME (apud VIEIRA, 1999), ao explorar o conceito de leitura como evento social, entende evento como a interação face-a-face de pessoas em uma seqüência discursiva, através de suas ações e reações, levando-as a negociarem suas identidades e relações sociais. Nesse sentido, BLOOME

acredita que os diversos eventos de leitura, seja na sala de aula, seja em casa ou no trabalho, são de natureza social e cultural.

Diante dessa constatação, BLOOME afirma que o leitor interage não só com o texto, mas também com o autor, com outros textos e com as pessoas em volta no momento da leitura. Por isso, é necessário focalizar a relação entre as pessoas envolvidas na ação de ler, pois assim, como em outros atos sociais, a leitura é *uma atividade pela qual as pessoas se orientam em direção às outras (...)* se engajam em vários tipos de interação social, declara o autor.

É sob essa ótica que BLOOME (apud VIEIRA, 1999:100) resume em duas premissas básicas o conceito de leitura como evento social: (i) os processos cognitivos em jogo no evento de leitura se conectam tanto ao contexto social como à estrutura do evento; (ii) as habilidades apreendidas durante a atuação no evento dependem da natureza do mesmo. Abordarei em seguida, a leitura de acordo com alguns teóricos da literatura.

Leitura na visão de teóricos da literatura

Na tradição da pesquisa sobre leitura de literatura, várias posições teóricas disputam lugar. Para JOUVÉ (1993) há duas abordagens principais: uma que se ocupa do *como se lê*, representada pela Escola de Constance e a outra, que se preocupa com o *que se lê*, representada pelas teorias que tratam de leitores reais.

A Escola de Constance desloca o estudo da relação que antes era puramente textual para a relação leitor/texto. Dois dos famosos representantes

desta escola são JAUSS (1978), com a teoria da Estética da Recepção, e ISER (1996), com a teoria do leitor implícito. Na visão de Jaus, o público leitor ganha uma enorme dimensão. A sucessão dos leitores de uma obra constitui a própria história literária, isto é, o texto literário não sobrevive sem um público. Nesse caso, a literatura deve ser estudada a partir de seu impacto sobre as normas sociais, uma vez que pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social. ISER se preocupa com o leitor em particular, pois para ele o leitor é pressuposto do texto. Logo, ele tenta mostrar como um texto literário direciona a leitura do leitor e como este reage cognitivamente aos percursos impostos pelo texto. Essa perspectiva do autor, permite-me aproximá-lo da abordagem de KOCH (2000) quando examina a questão do texto sob o ponto de vista de uma atividade comunicativa global, em que é necessária a atuação conjunta de uma complexa rede de fatores para a construção de determinado sentido, dentre eles um de natureza cognitiva.

Nesse sentido, o texto possui uma estrutura de apelo que leva Iser (1999) a defender que o *sentido é um efeito a ser experimentado individualmente*, pelo fato de o texto já ser uma *prefiguração da recepção*. Além de JAUSS e ISER, ECO (1993), com sua abordagem semiótica, postula uma análise de leitura *cooperativa*, cujo objetivo, semelhante ao de ISER, é estudar as formas pelas quais o texto programa sua *recepção* e as formas pelas quais o leitor (modelo) responde às solicitações das estruturas sociais. Para ECO, não é suficiente que se considere apenas a liberdade do leitor para interpretar um texto, a chamada *intenção do leitor*, nem tampouco ater-se à *intenção do autor* ao escrever a obra. É preciso também que se considerem as *intenções do texto*

Como representante da teoria que se preocupa com *o que se lê*, que considera o leitor real, PICARD (1986, 1989) critica as análises feitas a partir de leitores abstratos e recomenda o estudo da leitura feita por um leitor de carne e osso, pelo fato de ele apreender o texto com sua inteligência, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente. Apesar de divergirem quanto à concretude do leitor, as abordagens de PICARD e ECO aproximam-se no que diz respeito à questão da interação leitor-texto. Segundo JOUVÉ, filiado à abordagem que focaliza o leitor real, a leitura é uma atividade de múltiplas faces, complexa, plural, que caminha em múltiplas direções, em razão da relação assimétrica autor/leitor, isto é, o autor e o leitor estão distanciados no tempo e no espaço. O autor acrescenta, ainda, que o leitor precisa se apoiar nos elementos lingüísticos do texto para construir o contato necessário para compreendê-lo. Cabe notar que essa falta de referência não é particular ao discurso literário. Cada leitor traz sempre consigo, para cada leitura que faz, sua experiência, sua cultura e seus valores e conseqüentemente uma pluralidade de interpretações. No entanto, sob o ponto de vista da abordagem semiótica, o leitor não pode fazer o que quer, pois ele tem deveres *filológicos*, como diz ECO (1993), e precisa recuperar as indicações de leitura do autor para não correr o risco de fazer interpretações aberrantes. Portanto, nem todas as leituras são legítimas porque é preciso respeitar os limites impostos pelo texto. Segundo ECO (1993:35-57), o que ultrapassar esses limites, pode se tornar *superinterpretação*.

Se não é possível que a interpretação se estabeleça sem obedecer a um certo número de convenções, como definir o papel do leitor real? Na perspectiva de JOUVÉ (1993) é necessário determinar os papéis do texto e do

leitor na concretização do sentido para a investigação de como se lê o que se lê. Se a leitura é entendida como produção interativa entre leitor e texto, então a obra literária tem, constitutivamente, necessidade da participação do destinatário. O universo textual é sempre inacabado e a *recepção* é, pois o acabamento da obra. Para JOUVÉ, o papel do leitor na interpretação textual se dá da seguinte forma:

*Há sempre duas dimensões na leitura: uma comum a todo leitor porque determinada pelo texto e outra variável até o infinito porque depende do que cada um projeta no texto de si mesmo. (...) A leitura levando o leitor a integrar a visão do texto a sua não é uma atitude passiva. O leitor vai retirar desta relação não só **sentido**, mas também **significação**. (...) O que permite a leitura é a descoberta da sua alteridade. O outro do texto, narrador ou personagem, nos remete a uma imagem de nós mesmos (1993: 94- 97).*

Trata-se, portanto, de uma leitura que exige do leitor experiência, habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de texto, a fim de que ele possa, durante o processo de interação, projetar algo de si mesmo na construção de um sentido para o texto e, ao mesmo tempo, buscar no outro a descoberta do seu próprio ser.

Tomando por base a visão de JOUVÉ no que tange ao papel do leitor na interpretação textual, posso compará-la à visão interativa de leitura de CAVALCANTI (1989), ao considerar a bidirecionalidade de fluxo de informação, ou seja, a leitura feita através do processamento ascendente (do texto em direção ao leitor), quanto do processamento descendente (do leitor em direção ao texto).

Nesse caso, o leitor co-constrói o sentido do texto durante o processo de interação com o texto através de vários níveis de conhecimento para transformar as pistas indexicais em informação.

ECO (1985:148), ao retomar o conceito de leitura proposto por JOUVÉ, diz que o leitor modelo colabora no desenvolvimento da fábula antecipando os estados sucessivos. Disso decorre *uma porção da fábula que deveria corresponder àquela que ele vai ler*. Uma vez lida, ele se dará conta se o texto confirmou ou não sua previsão, pois o texto é como uma *máquina preguiçosa* que precisa do leitor para funcionar, uma vez que o texto sozinho não é responsável pela construção do sentido. Assim a presença do leitor no processo de compreensão é fundamental, diz ECO (1984), porque

O texto é tecido cheio de lacunas, repleto de não ditos, e todavia esses não ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a possibilidade de colaborar, para preencher esses não-ditos.

À luz desse pressuposto, lembro BORBA (1995:5) quando analisa a prática de leitura nos Cursos de Letras. Para a autora, o trabalho com a leitura deve se constituir em um processo de construção de sentido e não só no reconhecimento das marcas do texto, porque este é um todo unificado e coerente, construído de modo que o sentido de uma de suas partes não pode ser entendido sem que se estabeleçam relações entre essa e as demais, pois em qualquer texto, o significado das frases não é autônomo e elas só têm sentido na relação que

mantêm entre si, entre o conjunto do texto, e, num nível mais amplo, na relação do texto com o contexto no qual se encontra inserido.

Assim, a crença de que o texto é um repositório de informações, formado por um conjunto de palavras cujos significados são examinados um por um para se chegar à mensagem final, cai por terra, bem como a crença de que o leitor é um sujeito passivo, cujo papel consiste em colher as informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. Esse procedimento não condiz, absolutamente, com a realidade da ação de ler.

BORDINI & AGUIAR (1988:15), autoras que escrevem sobre a leitura do texto literário também estão de acordo, a meu ver, com esse posicionamento quando afirmam que a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram, e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

LAJOLO (2000) escrevendo sobre a leitura literária, observa que não se deve esquecer que à literatura, como linguagem e como instituição, se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Sob essa ótica, a leitura passa a ser vista como resultado do diálogo estabelecido entre os planos individual e coletivo. Nesse caso, a meu ver, o leitor não pode simplesmente ficar preso ao reconhecimento de figuras de estilo, às características de uma época, mas interagir com o texto e para isto são fundamentais estas palavras de LAJOLO:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. (...) em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.

(2000:106-107)

Essa visão de leitura de LAJOLO está próxima do *dialoguismo* e da *intertextualidade* invocados por GOULEMOT (1996), porque a autora declara que o leitor faz *convergir* para o significado a história de suas leituras. Isso, a meu ver, abre espaço para a visão de leitura do texto literário de BORDINI & AGUIAR(1988), que contempla as *vivências pessoais do leitor* na atividade de leitura, as quais colaboram para preencher os *não-ditos encontrados no texto*, segundo ECO (1984), concorrendo para um processo contínuo de *re-significação*, como diz TERZI (1995), porque nenhum texto existe se não houver um leitor para lhe dar um significado, declara CHARTIER (1996). O papel do leitor, portanto, é importante para a construção de *um* sentido, o qual, no dizer de KOCH (2000), revela-se através de uma atuação conjunta de fatores de ordem situacional, cognitiva e interacional.

Como foi possível perceber, as discussões levantadas pelas diversas posições teóricas revelam convergências que, na verdade, dizem respeito às concepções de leitor e de texto, que subjazem aos conceitos de leitura sustentados por elas e que se refletem nas diferentes abordagens e práticas de leitura.

Para finalizar este capítulo, gostaria de ressaltar que o que subsidia meu trabalho é o conceito de leitura e não necessariamente uma teoria da leitura, uma vez que busquei em mais de uma elementos para entender a ação de ler como uma atividade que inclui o leitor e as condições de produção da leitura.

Nos capítulos que seguem, pretendo, mediante observações da interação no contexto de sala de aula de Literatura Brasileira, demonstrar como os graduandos de Letras lêem um conto de Clarice Lispector, como eles discutem o texto, sem o meu controle excessivo. O conto clariceano parece ser um local privilegiado para verificar o grau de autonomia de leitura deles, sobretudo no que tange à construção de sentido, pelo fato de apresentar uma estrutura narrativa que se distancia das convencionais, ou seja, com início, meio e fim. Essa característica, a meu ver, induz o aluno a tentar imprimir à leitura um traço mais pessoal.

Capítulo 2

DESCRIÇÃO DA BASE EMPÍRICA

Integram este capítulo algumas das idéias que sustentam a metodologia etnográfica de observação e descrição do cenário da pesquisa, bem como a pesquisa-ação. Sobre esse tipo de pesquisa, MOITA LOPES (1996: 89) diz o seguinte:

Na pesquisa-ação, o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática.

Por isso, na Introdução dessa dissertação, assinalei que a base empírica de minha reflexão sobre a prática de ensino de leitura do texto literário no Curso de Letras da UNIFAP foi constituída pela minha experiência adquirida como professora de Literatura Brasileira. Cabe salientar que esta experiência profissional advém do trabalho realizado nos Ensinos Médio e Superior. Durante catorze anos lecionei Literatura Brasileira no Ensino Médio, e, desde 1981 sou professora de Ensino Superior, quando não havia ainda a UNIFAP, e sim, o Núcleo de Educação, em Macapá. Tal Núcleo era uma extensão da UFPA, onde ministrei Literatura Infanto-Juvenil; História da Arte, Estética e Literatura Brasileira para o Curso de Letras e, História da Arte I, II, III, IV para o Curso de Educação Artística e, História da Arte I para o Curso de História. Assumi a cadeira de Literatura Brasileira para o Curso de Letras em 1994. Associados a essa

experiência estão os dados coletados durante a minha intervenção pedagógica em uma turma de graduandos do Curso de Letras da UNIFAP. Essa intervenção deu-se no II Semestre/99, no decorrer da disciplina Literatura Brasileira IV, quando foi realizado uma atividade de leitura com atividades oral e escrita. A seguir, apresentarei as razões que me levaram a optar pelo estudo de cunho etnográfico.

Conforme ANDRÉ (1995), a pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Nesse sentido, permite o pesquisador reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana, por meio de técnicas etnográficas de observação e de entrevistas.

Geralmente, a pesquisa feita em Lingüística Aplicada é referida como de *cunho etnográfico* porque utiliza a metodologia etnográfica de coleta de dados em contextos naturais. As diferenças entre as ciências descritivas do social como a Antropologia e a Lingüística Aplicada é que a última *coloca o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos*, segundo MOITA LOPES (1996:22). Por isso, esse autor entende que cabe à etnografia uma *descrição* narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais na sala de aula. Nesse caso, é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar, gravar, etc., para então, tentar descobrir: (i) o que está acontecendo neste contexto; (ii) como esses acontecimentos estão organizados; (iii) o que significam para o aluno e o professor e, (iv) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Pontuar aspectos dessa natureza e tentar respondê-los se faz necessário porque, conhecer a sala de aula mais de perto significa colocar uma *lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia*, conforme ANDRÉ (1995:41), a fim de documentar e compreender os detalhes concretos da práxis pedagógica, bem como os diferentes significados que os acontecimentos têm para as pessoas que estão envolvidas nesse espaço social, onde ações, relações são constantemente construídas ou modificadas. Por essa razão é que a metodologia de pesquisa de base etnográfica não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, mas a partir de uma questão de pesquisa que conduzirá o estudo.

Dentre os vários tipos de pesquisa que aparecem associados à abordagem qualitativa, encontra-se a pesquisa-ação. Para MOITA LOPES (1996), esse tipo de pesquisa pode ser entendido como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, graças à percepção interna do processo que o professor tem; e como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Essas duas maneiras de entender a pesquisa-ação apontados pelo pesquisador, contribuíram para a minha opção por uma linha qualitativa e de cunho etnográfico, uma vez que eu pretendia refletir sobre a minha prática de leitura literária em contexto escolar de nível superior.

Conforme THIOLENT (1988:14), a pesquisa-ação examina as ações de sujeitos da pesquisa dentro de um microcontexto em que há estreita associação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, envolvidos numa ação conjunta. Nesse sentido, organizei aulas de leitura tomando, a princípio, como

base, o conto *Feliz Aniversário*¹ de Clarice Lispector, através de atividades oral e escrita que compreenderam vinte hora/aulas, das sessenta horas que perfazem a disciplina observada. As vinte horas foram assim distribuídas: dez horas foram destinadas à intervenção em sala de aula. Essa intervenção pedagógica compreendeu três sessões que foram realizadas nos dias: 29/11 com duração de três hora/aulas; 01/12 com duração de três hora/aulas; 06/12 com duração de duas hora/aula e 13/12 com duração de duas hora/aulas. Convém aqui ressaltar que nos dias 29/11 e 01/12 as aulas foram além do horário normal, em virtude de a professora do horário subsequente permitir a utilização de uma hora/aula de sua disciplina nos dias citados. As outras dez horas foram destinadas à realização do trabalho escrito.

Essa organização permitiu que eu fizesse uma comparação entre as aulas que eu ministrei no Ensino Médio com as que eu estava ministrando para uma turma de graduandos do Curso de Letras. Objetivando dar ao leitor uma visão da minha sala de aula de Literatura Brasileira no Ensino Médio, focalizo a estrutura da tarefa de leitura.

As aulas seguiam quase que religiosamente os roteiros elaborados pelos manuais didáticos que eram distribuídos como cortesia pelas editoras. Esses manuais chamados de livros do professor, geralmente eram acompanhados de um encarte contendo respostas aos exercícios propostos. Para estudar a unidade sobre a obra de Clarice Lispector, por exemplo, a sugestão dada era:

1. Situar o Momento Histórico;

¹ Este conto poderá ser encontrado em LISPECTOR, C. (1995). *Laços de família*. 28ª ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. pp. 71-86.

2. Comentar a vida e a obra da escritora;

3. Ler, geralmente um fragmento de um conto para estudá-lo, posteriormente, através de questões do tipo:

A narrativa centra-se em torno de um fato. Qual? (FARACO/MOURA, 1991:251);

Transcreva um trecho do conto em que Clarice Lispector apresenta uma de suas mais comuns preocupações: a dúvida existencial. (NICOLA, 1996:313);

O que representa o *fio partido*? Destaque do décimo parágrafo um trecho que justifique a sua resposta. (CEREJAMAGALHÃES, 1990:250).

Ao comparar esse tipo de procedimento com as aulas dadas no Ensino Superior, observei que elas seguiam quase que completamente a forma ritualística advinda da orientação do livro didático destinado ao nível Médio, descrita acima. A diferença maior concentrava-se na indicação da leitura. Esta não era só de um fragmento, mas de contos e romances completos. Todavia não era dado muito espaço para o aluno interagir mais livremente com o texto, porque ele seguia exatamente o que eu previra, ou seja, ler a obra e, posteriormente estudá-la segundo abordagens do tipo apresentado pelos livros: *Análise estrutural de romances brasileiros*, de SANT'ANNA (1984) ou *História da Literatura Brasileira: Modernismo*, de MOISÉS (1990), *Como analisar narrativas*, de GANCHO (1991), *Roteiro de leitura: A hora da estrela*, de GUIDIN (1994), dentre outros.

Atualmente, consciente de que os desafios e os riscos fazem parte da vida daqueles que lidam com a sala de aula, optei, assim como ERICKSON (1985), o principal teórico da Etnografia Escolar, pelo uso de uma pesquisa que

valoriza as relações sociais entre as pessoas engajadas em situações de interação. Na opinião de ERICKSON (1985:29), são duas as questões de pesquisa mais relevantes para a etnografia: qual ação social está ocorrendo e qual seu significado para os envolvidos, haja vista a preocupação com *a perspectiva significativa dos atores e a ecologia das circunstâncias da ação na qual se encontram*. A ecologia social da qual fala o estudioso busca compreender as *formas pelas quais professores e alunos, nas suas ações conjuntas, constituem o meio-ambiente uns para os outros* (1985: 31).

Outros estudos vêm reafirmando a posição teórica de ERICKSON. VAN LIER (1988:36), por exemplo, listando as hipóteses que subsidiam a sua escolha pela etnografia afirma que:

1. *nosso conhecimento atual do que acontece na sala de aula é extremamente limitado;*
2. *é relevante e válido aumentar este conhecimento;*
3. *isto só pode ser feito indo-se à procura de dados na sala de aula;*
4. *todos os dados devem ser interpretados no contexto da sala de aula, ou seja, no contexto de sua ocorrência;*
5. *este contexto não é apenas lingüístico ou cognitivo, mas também essencialmente social.*

É por isso que a pesquisa etnográfica na sala de aula tem tido a preocupação com a natureza da coleta de dados envolvendo além da participação direta do pesquisador, vários tipos de fontes de dados. Desse modo, a fonte primária que constitui esse trabalho foram as gravações em áudio das aulas referentes à leitura de contos de Clarice Lispector e os trabalhos escritos dos

alunos sobre os textos lidos. As fontes secundárias foram as entrevistas com os alunos, as anotações tomadas no Diário de Campo durante a intervenção pedagógica e os questionários, os quais me levaram a adquirir, como diz ERICKSON, *novos olhos* sobre a minha prática de leitura literária.

O contexto da pesquisa-ação

Os fatores que contribuíram para a escolha do contexto para a minha pesquisa foram:

1. a minha familiaridade com o cenário, haja vista o período que estou atuando no Curso de Graduação de Letras, isto é, desde de 1994;
2. a aceitação imediata, pelos alunos do último ano de Letras, da minha proposta de pesquisa.

A Universidade

Os dados foram coletados na Universidade Federal do Amapá, situada na cidade de Macapá. Essa Instituição foi fundada em 1990 e, atualmente, funciona com 11 (onze) cursos. Oferece Licenciatura em Letras habilitação Português/Inglês, Português/Francês, com duração de quatro anos nos três turnos. Sua Biblioteca, no momento da pesquisa, funcionava com uma circulação de livros ainda restrita com relação ao estudo do fenômeno literário. Apesar disso, na Avaliação do MEC/99, através do chamado PROVÃO, nosso Curso de Letras ficou entre os melhores da região Norte, obtendo o Conceito A.

Os sujeitos da pesquisa: os alunos

O meu primeiro contato com os alunos da turma de Letras/96 deu-se a partir do ano de 1998, quando começamos a estudar a matéria Literatura Brasileira, que contém quatro níveis. Tal fato, deixou-me à vontade para lhes comunicar que eu gostaria que eles fossem, juntamente comigo, os participantes de uma pesquisa que eu pretendia desenvolver nos domínios da Lingüística Aplicada.

A turma congregava quarenta e quatro alunos e foi observada, como dito anteriormente, durante as aulas da disciplina Literatura Brasileira IV, que correspondia a quatro aulas semanais de 50 minutos cada, concentradas nas segundas e quartas à noite. Dos 44 alunos inscritos, compareciam às aulas, com freqüência, cerca de 70% dos alunos. Durante as aulas expositivas, na interação do tipo professora-turma, o número dos que participavam, se expressando verbalmente, girava em torno 25% dos alunos. Os outros não participavam oralmente daquele tipo de interação, entretanto aparentavam acompanhar através de silêncio atento, de anotações, ou partilhando alguma dúvida ou observação com colegas. Alguns alunos mostravam-se completamente dispersos. As três Unidades Temáticas desenvolvidas no decorrer do Curso foram: 1. A poética de João Cabral de Melo Neto; 2. A obra de Clarice Lispector; 3. A ficção de Guimarães Rosa.

Neste empreendimento de pesquisa, optei pela segunda unidade temática, a fim de verificar como o aluno-leitor construiria um sentido para o texto clariceano. Antes, porém, de dar início à intervenção pedagógica, apliquei um

questionário indagando sobre contatos anteriores do aluno-leitor com a obra de Clarice Lispector.

Gostaria de assinalar que a turma era bastante heterogênea. Compreendia 44 alunos, com idade variando de 22 a 45 anos, em sua maioria (36) do sexo feminino. A maioria (32) é natural do estado do Amapá e freqüentou a escola pública durante os Ensinos Fundamental e Médio. Uma minoria (10) freqüentou Cursinhos, como preparação para o Concurso Vestibular/96 da UNIFAP.

Dentro de um grupo de 44 alunos/leitores, optei por eleger 11 na faixa etária entre 22 e 44 anos como amostra de referência. Eles serão apontados pelas iniciais: SP; AC; PH; AT, JF, CP, CM, VL, SM, AG, MQ. Vale lembrar que AC é professor em formação inicial, pois exerce a função de taquígrafa no Tribunal de Justiça. Os demais, já são profissionais do ensino.

Após a convivência de mais um semestre com esses alunos, comecei as gravações de entrevistas semi-estruturadas. Nelas, indaguei sobre: local de origem; dados da família; ocupação profissional; concepção de leitura; tipos de leitura fora da escola; história de escolarização; hábitos de leitura; conceito de texto e de literatura desses alunos.

Para que se tenha um perfil dos acadêmicos do Curso de Letras aqui focalizados, apresento a seguir uma sistematização dos dados coletados junto aos 11 alunos entrevistados.

SP iniciou o Ensino Fundamental com seis anos de idade em uma localidade situada no interior do Estado. A partir da 2^a série passou a estudar em Macapá, em escola pública. Em 1996 ingressou no Curso de Letras, motivada

pelo estudo de Língua Portuguesa. SP diz que suas leituras, em casa, giram em torno de revistas informativas como *Isto é* e *Super Interessante*, e de revistas em quadrinhos. Durante o Ensino Médio e o Ensino Superior, acostumou-se a ler textos indicados pelos professores. SP relata que, no decorrer do curso, a metodologia utilizada nas aulas de literatura fez crescer o gosto por essa disciplina porque a sua grande paixão sempre fora a língua portuguesa. Hoje, a sua monografia de conclusão de curso é em Literatura Brasileira. Ela trabalha como professora de 1^a a 4^a séries em escola pública. Sobre o seu trabalho com leitura na escola, ela diz o seguinte: *olha, eu procuro levar pro meu aluno mais texto lúdico, até mesmo pela idade que eles têm (...) mas também eu já mostro pra eles os tipos que já existem, é... os diferentes autores, eu só falo um pouquinho, a Cecília Meireles é uma que eu trabalho muito.* SP diz que considera a literatura uma arte.

AC é funcionária pública, trabalha no Tribunal de Justiça como taquígrafa. É natural de Macapá, e sempre estudou em escolas públicas. Concluiu o Ensino Médio via Supletivo. Considera-se uma leitora, porque recebeu incentivo em casa, principalmente da mãe, que apesar de ser professora de desenho, sempre teve a preocupação com a questão da leitura. Sobre a leitura na escola, ela diz o seguinte: *eu me lembro que na escola S.A eu tinha uma professora, a professora C (...) ela incentivava muito e eu sempre gostei foi lá também que eu aprendi a gostar de português. Eu sempre lia outras coisas sem ela pedir.* Aos 30 anos, AC não sabe ao certo se quer exercer o magistério.

PH trabalha como professora de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries na rede pública de ensino. Tem 27 anos. Considera-se uma leitora que lê tudo que

cai nas suas mãos, porque os pais sempre tiveram a preocupação com a leitura. Sobre isso ela declara: *meus pais sempre gostaram de ler tudo, revistas, jornais, todo tipo de leitura que estava perto de nossa realidade.* Ao tecer comentários sobre a literatura, PH disse que considera essa disciplina uma arte que trabalha com as palavras. Optou por estudar Letras para aumentar seus conhecimentos em Língua Portuguesa, entretanto, no transcorrer do Curso, apaixonou-se tanto por Literatura, que decidiu realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito dessa disciplina. Sobre a importância da leitura, PH fez a seguinte declaração: *a leitura está relacionada à vida, porque a leitura nos traz conhecimento, informação, ela nos traz... pra mim ela é a alma, eu sinto necessidade de tá lendo, de tá conhecendo, tá aprendendo, pra mim ela é fundamental.* PH acrescentou ainda que cabe ao leitor, no momento da leitura interpretar de acordo com a sua realidade.

AT é natural de Belém. Tem 26 anos. Estudou em escolas pública e particular. É professor de inglês em instituições particulares. Em casa, foi incentivado pela avó a ler obras de Agatha Christie. Segundo ele, esse tipo de leitura contribuiu para a opção pelo Curso de Direito. Mas, com o decorrer do tempo, ele resolveu mudar para o Curso de Letras. Na visão de AT, a Literatura pode funcionar tanto como diversão, passatempo, quanto obrigação. Ao tomar como base a atividade de leitura sobre o conto *Feliz Aniversário*, AT comentou que no momento em que o leitor interpreta, analisa um texto, toma como referência o seu universo, a sua própria vivência, porque, diz ele: *quando cada um deu a sua opinião, claro tirou por base um núcleo comum que foi o texto, mas a opinião de cada um tava respaldada não só ali no texto, mas também no próprio*

conhecimento de mundo (...) eles tiveram que usar a própria experiência deles, então quando isso acontece você com certeza tem opiniões diferentes...

JF é professor de inglês há mais de quinze anos e, à época da coleta de dados, ministrava aulas de 5^a a 8^a séries na rede municipal de ensino. Na infância começou a ler gibis que eram colecionados por um irmão mais velho. JF relata que esse tipo de leitura contribuiu para ele descobrir que sabia desenhar. Essa descoberta levou-o a fazer os seus próprios gibis. Disse ele: *eu comecei a fazer os meus próprios gibis, as minhas próprias historinhas, desde essa época eu já gostava da leitura e aí eu aprendi a escrever*. Hoje, aos 44 anos, JF se considera um escritor e comenta que fazer o curso de Letras abriu seu conhecimento literário, pois *a poesia foi aflorando de uma tal forma que tudo na sala de aula era motivo pra eu escrever*. Além de poemas, escreve contos. Ainda não possui nada publicado. Acredita que escrever é uma forma de prazer.

CP trabalha como professora de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries na rede pública de ensino. Tem 44 anos. No momento da pesquisa, suas leituras limitavam-se aos textos indicados pelos professores do curso de Letras. CP relata que a sua relação com a leitura sempre foi muito difícil, porque não havia tempo para se dedicar, pois desde os doze anos que ela trabalha e, além disso, casou-se muito cedo, com apenas dezesseis anos. Possui dois cursos médios (magistério e contabilidade) concluídos em escolas públicas. Para CP, quando se fala em literatura, está-se falando da própria vida. CP declarou que trabalhar a leitura em sala de aula é fundamental, porque *incentiva os alunos a criarem textos, a montarem estorinhas, a participarem de concursos de poesias e, completa: isso tudo pra ficar interessante nessa área da leitura*. Sobre o que vem a ser um texto,

CP disse o seguinte: *é um conjunto de de quê? Eu nunca respondi uma pergunta assim [risos] ai! Meu Deus do céu! (+) eu creio que um texto é um conjunto de palavras com um pensamento lógico. (+) Eu nunca tinha parado pra pensar o que é um texto... a gente cria um texto, produz um texto, é engraçado eu nunca tinha pensado nisso... é, é, assim a gente não tem uma resposta, assim de repente. Na realidade um texto não é só um pensamento lógico, deve ser um conjunto, uma busca, sei lá, professora, tá difícil.*

CM é natural de Belém. Tem 22 anos. Estudou em escolas pública e particular. É professora de inglês em escolas da rede municipal de ensino. Segundo ela, durante a sua infância e a sua adolescência, a leitura foi muito rara. Sobre isso, diz o seguinte: *eu quase não lia, eu só comecei a ler mais quando eu entrei na faculdade. Na concepção de CM a literatura é uma verdadeira viagem por causa das histórias apaixonantes. Para comprovar a sua posição, CM declarou o seguinte: é muito difícil a gente pegar um livro de literatura e não querer saber logo o fim, porque eles são muito interessantes. CM disse que, hoje em dia, a leitura é muito pobre e que os alunos não gostam de ler nada. Em seguida, ela acrescentou que através da leitura a pessoa cresce, aumenta o conhecimento. Em seguida, porém, afirmou: eu vou ser sincera eu quase não trabalho leitura em sala de aula.*

SM é natural de Macapá, tem 23 anos. Coursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular. Trabalha como professora de Língua Portuguesa de 7^a a 8^a séries na rede pública de ensino. SM acredita que a leitura fora da sala de aula é necessária porque favorece o *desempenho do aluno em sala, aumentando o seu vocabulário e proporcionando*

oportunidades únicas de conhecimento. SM relata que a sua relação com a leitura dentro da sala de aula, como também fora desse espaço, sempre fora difícil. Ela atribui essa dificuldade a sua agitação, a sua inquietação, a sua falta de concentração no momento da atividade de leitura, pois, sempre fora uma criança muito agitada, o que, segundo ela, *atrapalhou consideravelmente a freqüência de leituras.* SM comunga da idéia de que o texto é uma representação gráfica do pensamento. Ela concebe a leitura como um primeiro passo para *uma boa produção de texto* e, acredita que a literatura é a produção que expressa sentimentos, emoções, fantasias, sonhos e outras coisas. Para SM a leitura em sala de aula deve ser feita de forma espontânea, sem pretexto de avaliação, porque *só assim o aluno reconhecerá a importância, o valor qualitativo e instrutivo da leitura.*

AG é natural de Belém. Tem 27 anos. É professora de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries. AG relata que, quando estudava a 6^a série, recebeu o incentivo da professora de português para ler. Então, passou a ler alguns livros, dentre eles romances brasileiros. Para ela, a leitura é essencial na vida do ser humano. Considera a literatura uma viagem no tempo, *só que com poesia, com emoção, com amor.* Na concepção de AG, um bom livro é muito melhor do que um bom filme, porque o livro permite que o leitor *imagine situações com os personagens, fica a seu critério o cenário, os conflitos, as angústias* etc. AG acrescentou ainda que cabe ao professor do ensino fundamental transformar a leitura em algo prazeroso através da leitura de livros que despertem o interesse do aluno.

MQ tem 24 anos. Nasceu no interior do Estado do Amapá, onde cursou quatro séries do ensino fundamental. Concluiu seus estudos em escola pública. Optou por estudar Letras, porque queria aprofundar a questão da leitura. Disse ele que, no ensino médio: *os professores mandavam a gente ler para aprontar um resumo e só*. MQ afirmou que escreve poemas desde a 7ª série, mas disse que a maior parte de sua produção data da época em que fazia o magistério no Instituto de Educação do Amapá. Sobre a vontade de escrever MQ disse: *eu matava aula e ficava conversando pra ver o que surgia, a gente até brincava pra ver quem escrevia mais*. E acrescentou: *como acadêmico de Letras só escrevi um poema*. Publicou alguns textos em um jornal da igreja de sua comunidade. Leciona língua portuguesa 6ª, 7ª e 8ª séries em escolas públicas. Na visão de MQ, a leitura só se concretiza quando o leitor se *transporta pra dentro do texto*. Além das leituras solicitadas pelos professores do Curso de Letras, disse gostar de ler Frei Beto, Benedito Nunes e Augusto dos Anjos. Acredita que a literatura é uma arte.

O quadro na página seguinte apresenta os dados relacionados à identificação dos sujeitos entrevistados.

NOME	IDADE	SEXO	LOCAL DE ORIGEM	COMO CURSOU O ENSINO MÉDIO	FREQUENTOU CURSO PRÉ-VESTIBULAR	DISCIPLINA QUE LECIONA	LEITURA: TIPOS DE TEXTOS CITADOS
SP	23	Fem	Macapá	Regular	Não	Português	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas informativas: <i>Isto é; Superinteressante</i> • Revistas em quadrinhos • Jornais • Autores brasileiros: Augusto dos Anjos; Benedito Nunes; Clarice Lispector • Autores estrangeiros: Agatha Christie
AC	30	Fem	Macapá	Supletivo	Sim	–	
PH	27	Fem	Macapá	Regular	Sim	Português	
AT	26	Masc	Belém	Regular	Não	Inglês	
JF	44	Masc	Belém	Regular	Não	Inglês	
CP	44	Fem	Belém	Regular	Sim	Português	
CM	22	Fem	Belém	Regular	Sim	Inglês	
SM	23	Fem	Macapá	Regular	Sim	Português	
AG	27	Fem	Belém	Regular	Sim	Português	
VL	26	Masc	Macapá	Regular	Não	Português	
MQ	24	Masc	Macapá	Regular	Não	Português	

De acordo com os dados que levantei e que estão expostos no quadro acima, verifiquei que entre os onze alunos com os quais realizei a entrevista, somente um declarou não ser professor. Os demais atuam no ensino como professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Com relação à história de escolarização desses alunos, cabe destacar que dez freqüentaram o ensino regular em escola pública. Apenas um aluno cursou o Nível Médio no Ensino Supletivo. Para ingressar na UNIFAP, seis alunos freqüentaram Curso Pré-Vestibular.

Conforme pode ser verificado ainda no quadro acima, a leitura dos alunos é diversificada, em virtude de eles utilizarem diferentes tipos de texto para realizarem tal atividade.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados

Questionário

Antes de iniciar a discussão sobre a leitura de contos de Clarice Lispector, foi elaborado um questionário para ser respondido de forma discursiva, isto é, as respostas deveriam ser redigidas pelos próprios sujeitos e não escolhidas numa série de alternativas estabelecidas, *a priori*, por mim.

As questões apresentadas aos alunos foram:

1. Antes de estudar a obra de Clarice Lispector no Curso de Graduação, você já havia tido contato com textos da autora? Quando? Onde?
2. Caso a sua resposta seja positiva, qual foi a sua atitude diante do texto? Por quê?
3. E agora, como graduando, qual foi a sua expectativa diante do texto de Clarice Lispector?
4. Na sua visão, o texto clariceano prende a atenção do leitor? Por quê?

Foram distribuídos 44 questionários e o retorno foi de 35. As informações obtidas através dessas respostas permitiram-me verificar que somente cinco alunos não diziam ter tido contato com a obra de Clarice Lispector antes de ingressar no Curso de Letras. A maioria – trinta - já havia estudado no Ensino Médio ou em Curso Pré-Vestibular algum texto da autora. Cabe ressaltar que os alunos não foram obrigados a responder o questionário.

A comparação das respostas dadas ao questionário com os depoimentos provenientes da discussão, da entrevista e dos trabalhos escritos permitiram identificar informações relevantes para a análise.

Diário do pesquisador

Durante todo o período da intervenção pedagógica em sala de aula, foram realizadas anotações de campo, principalmente daqueles aspectos não *registráveis* através da gravação de áudio, como gestos e atitudes. Essas anotações foram feitas também como uma forma de precaução face a alguma eventualidade que impedisse a gravação de aspectos que foram relevantes para a minha reflexão no momento da interpretação e análise do *corpus*.

Gravações em áudio

Nessa seção falarei brevemente sobre a intervenção pedagógica. Em seguida focalizarei as gravações em áudio.

Considerando a sala de aula como um fenômeno educacional, inserido em um contexto social historicamente localizado, optei pela observação direta da minha sala de aula, em particular, de Literatura Brasileira, no intuito de refletir sobre a sua realidade e, assim, poder analisar o tipo de leitura literária realizada no âmbito do Curso de Letras.

E para realizar tal análise, no início do segundo semestre/99, solicitei aos alunos que fizessem a leitura do conto *Feliz Aniversário*, de Clarice Lispector,

para ser discutido quando fosse realizado um estudo sobre a obra da escritora, porque julguei que seria pertinente para a troca de informações durante a discussão. A princípio, os alunos acataram a sugestão. Entretanto, com o passar do tempo, eles passaram a questionar o porquê da leitura daquele conto e sugeriram a leitura de outros contos, dentre eles, *A imitação da Rosa*; *O crime do professor de matemática*; *Amor*; *A procura de uma dignidade*; *Laços de Família*, porque eles teriam, em outra disciplina, um trabalho sobre alguns escritores, dentre eles, Clarice Lispector. Apesar disso, ressalto que somente cinco alunos não se limitaram a ler o conto que eu havia indicado.

Cabe aqui dizer que a atividade de leitura em sala de aula do conto *Feliz Aniversário*, não se desenvolveu em torno de um mesmo tema, mas de vários, como por exemplo: a linguagem da autora; a discriminação do idoso; a desagregação familiar; a importância da presença de insetos no enredo; a epifania; o papel da mulher na sociedade etc. Cabe ressaltar que os temas mais freqüentes durante as discussões foram a linguagem da autora, a discriminação do idoso e o papel da mulher na sociedade que foram abordados por vários alunos nos dias 29/11; 01/12/ e 06/12. Já os temas menos freqüentes foram a epifania e o papel do silêncio na estrutura do enredo que foram abordados somente no dia 01/12/99. Essa diversificação dos temas, a meu ver, refletiu as leituras dos alunos.

Foram gravadas em áudio as aulas relacionadas aos dias 29/11; 01/12; 06/12/1999. A aula do dia 13/12 foi registada no diário do pesquisador.

No primeiro dia, a intervenção realizou-se durante três horas/aula. Nesse dia, 39 alunos compareceram. A sala de aula estava lotada.

Diferentemente dos outros dias, a maioria procurou ser pontual. Habitualmente alguns costumavam chegar atrasados, por causa do trabalho ou outro qualquer motivo.

A fim de que eu pudesse verificar o envolvimento do leitor com o texto e o resultado desse diálogo, estabeleci que todos tivessem direito à voz e que, no momento dos comentários, os outros colegas ficassem atentos, anotando, quando possível, algum ponto da fala que houvesse chamado a atenção, no sentido de concordar, discordar, acrescentar etc. quando fosse a sua vez de participar. O objetivo era evitar que as vozes ficassem sobrepostas, o que, no meu entender, prejudicaria a compreensão dos dados, na hora da audição das fitas.

Foi registrada nesse dia a participação de dezenove alunos, que abordaram aspectos ligados à temática e à estrutura do texto. Ao final da aula, alguns usaram frases do tipo: *nossa, a aula já acabou, o tempo passou tão rápido*. Foram gravadas duas hora/aulas.

No segundo dia, 33 alunos compareceram. Senti a falta de alguns, que já haviam participado no primeiro dia da intervenção. Dezoito alunos fizeram os seus comentários, complementando ou refutando as colocações dos colegas. Dentre eles, quatro que já haviam participado no dia anterior. A duração da aula, que foi inteiramente gravada, foi de três horas.

No dia 06/12, a aula transcorreu tranquilamente. 30 alunos estiveram presentes. Manifestaram-se oralmente quinze alunos. Três deles já haviam participado no dia anterior. Alguns trouxeram gravadores para registrarem os próprios depoimentos. A aula desse dia não se prolongou além do horário normal: duas hora/aulas. Foram inteiramente gravadas.

No dia 13/12, estiveram presentes 32 alunos. A aula desse dia foi diferente das anteriores, pois somente quatro alunos que haviam faltado nos dias anteriores, por motivos diversos, expressaram os seus comentários acerca de contos de Clarice Lispector. Os demais permaneceram calados. Essa aula não foi gravada, porque tive problemas com o aparelho. As falas dos quatro alunos foram registradas no diário de campo

Cabe notar que utilizarei na transcrição das gravações as seguintes convenções:

[]: comentário do transcritor

(...): indicação de transcrição parcial

(+): pausa curta

(inc): trecho incompreensível

maiúscula: alteração do tom de voz com efeito de ênfase.

Trabalho escrito

Ao término da *conversa* na sala de aula, os alunos dispunham de vários temas provenientes da discussão sobre os contos *Feliz aniversário*, *Amor*, *A imitação da rosa*, *Laços de família*, *A procura de uma dignidade etc.* Importa dizer que essas informações surgiram a partir de suas próprias conclusões, como também dos posicionamentos de BORELLI (1981); GOTLIB (1995); SÁ (1979), especialistas que escrevem sobre a vida e a obra de Clarice Lispector. Por isso, solicitei que os alunos apresentassem um trabalho escrito sobre o que havia sido abordado no decorrer das aulas. Convém ressaltar que não apresentei aos alunos

nenhum enunciado escrito. Entretanto, sugeri que eles abordassem, na produção escrita, os temas discutidos em sala de aula. Os textos produzidos por eles foram integrados ao *corpus* que constitui o objeto de análise dessa pesquisa-ação, objetivando trazer mais subsídios para a investigação.

A Entrevista

Algumas informações complementares foram obtidas através da realização de uma entrevista semi-estruturada com 11 alunos. Cabe observar que esses 11 alunos também responderam o questionário aplicado antes do início da intervenção.

A realização dessa entrevista, ao seguir *um esquema básico não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações* (LUDKE E ANDRÉ, 1986:34), teve os seguintes objetivos: obter maiores subsídios para a análise dos dados; trazer para o contexto da pesquisa informações pessoais e comentários que me levassem a compreender o tipo de leitura literária praticada pelos acadêmicos; traçar um perfil dos sujeitos entrevistados e dar uma dimensão dos efeitos da intervenção de pesquisa no universo deles. Essas entrevistas foram registradas através de gravações em áudio e posteriormente transcritas. Cabe ressaltar que a entrevista abordou assuntos relacionados à vida pessoal e à vida escolar dos alunos. Convém, ainda, ressaltar que, quando questionei sobre a concepção de texto, de leitura e de literatura, alguns alunos hesitaram para responder, inclusive, permaneceram

longo tempo em silêncio. Um aluno nem manifestou o desejo de responder, queria logo passar para outro tópico.

Capítulo 3

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral)*

TECENDO A ANÁLISE

As observações realizadas na sala de aula de Literatura Brasileira revelaram ser a atividade de leitura um momento propício para refletir sobre a natureza de minha prática de ensino de leitura literária em sala de aula. Por isso, em minha análise estarei focalizando primordialmente os dados obtidos durante o momento da intervenção pedagógica. Outros dados referentes aos alunos serão retirados da entrevista e do questionário. Os dados referentes à minha prática de ensino da leitura literária anterior à intervenção serão apresentados em função de sua relevância para o desenvolvimento da análise.

Nesse sentido, dividi o capítulo em três seções: na primeira, focalizarei a organização da aula, comparando-a com aulas ministradas anteriormente; na segunda, evidenciarei a organização do meu diálogo com os alunos; e, na terceira seção, conduzirei a interpretação dos textos lidos, dando ênfase à interação aluno/texto e à interação entre os alunos, quando estes visavam a construção de um sentido para a leitura. Apesar de esses aspectos estarem interligados, considere importante separá-los para que as relações entre eles possam ser mais facilmente apreendidas.

Quanto à organização da aula

Esta seção objetiva dar ao leitor uma visão da organização da aula de Literatura Brasileira que constituiu a intervenção pedagógica, bem como a análise

de recortes dos momentos de maior interesse na discussão dos vários aspectos relacionados ao conto Feliz Aniversário de Clarice Lispector.

Num primeiro momento, com os alunos formando um grande círculo, solicitei que todos ficassem atento aos comentários que surgissem acerca do conto lido, a fim de discutir algum ponto que não houvesse ficado esclarecido.

Feito isso, convidei os alunos para iniciarem suas falas. Esse começo foi marcado por um grande silêncio. Passaram-se exatamente 10 minutos, até que DG tomou a iniciativa dizendo: *Bom, gente, a abertura aos trabalhos sobre Clarice Lispector é, é, o que se percebe, por exemplo a respeito de Clarice Lispector é a simplicidade da linguagem dela (...)*

Depois dessa introdução, os alunos começaram a colocar suas opiniões. Foi quando MQ teceu o seguinte comentário: *o que eu observei é que é uma linguagem bem trabalhada pelo menos quando eu li pela primeira vez eu não entendi nada(...).*

Então, PH tomou o turno para comentar que as palavras na obra clariceana são de fácil compreensão. SM explicou que, pelo fato de Clarice Lispector falar do cotidiano das pessoas, ela consegue usar palavras simples. Segundo SM, *ela faz um jogo tão interessante com as palavras que torna pro leitor mais fácil de entender o que ela expõe.*

Ao analisar as falas citadas, concluí que os alunos recorreram ao manual didático, pelo fato de eles trazerem à discussão, a linguagem em Clarice Lispector, um tema muito explorado nos livros didáticos. Nesse sentido, observo que os alunos começaram repetindo algo que eles consideravam seguro ou "correto" sobre a autora.

De todos os momentos, o mais tumultuado foi quando alguém falou sobre o papel da mulher na sociedade, porque os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo. Então, CP interrompeu dizendo: *calma, calma gente, silêncio, um de cada vez(...)*. Com essa atitude, CP fez com que a turma ficasse calma. Restabeleceram-se as tomadas consecutivas de turno.

Cabe assinalar que, em muitos momentos da discussão, alguns alunos elaboravam perguntas e eles mesmos respondiam, não esperavam que o colega respondesse. É como se eles estivessem se auto-questionando. É como se eles estivessem raciocinando em voz alta em busca de uma interpretação para o conto lido. Por exemplo, SM, comentando a questão social em Clarice Lispector, perguntou: *Será que ela se abstém do social?* Logo a seguir respondeu: *(...) ela não se volta pros fatos já ocorridos, ela se volta pro interior do cidadão, o interior do indivíduo que de repente uma situação que ele vive em casa pode muito bem é (+) contribui pra que ela crie situações de problema social...* Ou ainda quando CP falou sobre a personagem dona Anita, do conto *Feliz Aniversário*: *o tronco era bom os frutos é que eram azedos. Por quê? Como é que pode uma macieira dá limão?* A resposta dada foi a seguinte: *Ela era autoritária, ela criou os filhos num maior grau de autoritarismo, sem liberdade, eu diria até de diálogo (...)* *Como se diz nós colhemos o que plantamos...* Mais adiante, AT, ao tentar encontrar uma possível explicação para a ida dos filhos ao aniversário da personagem citada anteriormente perguntou: *pera aí, se não gosta por que vai? Eu tentei achar dois motivos (...)* *seria o interesse particular de cada um na própria morte da mãe, seria uma possível herança (...)* *porque ir por ir já que ninguém gosta (+) eles não iriam tem que haver um interesse por trás da coisa...*

Esses tipos de pergunta, segundo VIEIRA (1999:163), diferenciam-se das perguntas-tese do discurso do professor, pois na fala do professor as perguntas-tese não dão oportunidade à resposta do aluno. Nesse tipo de pergunta já existe uma resposta prévia, formulada pelo professor ou por algum material didático. São o que EHLICH (1986:154) chama de perguntas-didáticas.

Devo dizer que esse recurso não foi utilizado por mim na intervenção pedagógica, porque houve a predominância do foco no aluno e não em mim, enquanto professora da turma. Prova disso é que não direcionei a leitura e nem tampouco a interação com perguntas específicas que visassem uma resposta. Evitei, assim, o efeito descrito por SILVA (2000:147) como o da *soma de determinadas parcelas, em que, não importa a ordem, o resultado será sempre o mesmo*.

Continuando as considerações sobre a organização da aula, chamo a atenção para o momento em que cinco alunos tomaram a palavra e conduziram a aula durante dez minutos, aproximadamente. Como exemplo, tomo o recorte da gravação de três aulas seqüenciadas do dia 29/11, em que os alunos discutiram sobre a presença da mãe no ambiente familiar:

AT: (...) até o ano que vem, não falar com aquela alegria, mas com certa ironia: será que vai ter o ano que vem? Será que a gente no ano que vem num vai tá aqui se reunindo pra repartir o bolo com a gente?

SP: então seria o velório né AT?

CP: ei, AT, olha, olha aqui. Ela ERA a mãe. Olha só! Como eu vou dizer que ela era a mãe (...) Esse era aí tem muito sentido, muito significado.

AC: *ela é a mãe de todos.*

CP: *e diz uma parte aqui [apontando texto] ela ERA a mãe de todos.*

AC: *então, eu acho que tu tá pensando assim que ela é a mãe de todos, ela tá falano no passado ERA...*

PH: *quando ele: [texto] diz ela ERA a mãe, justamente quando ela [personagem] tinha força pra bater, pra xingar, pra dá ordem (...)*

CP: *uhm.. .*

Conforme se pode verificar nesse exemplo, a participação do alunos foi espontânea, marcando a dinâmica de uma interação mais simétrica, quando eles tentaram explicar o porquê de o verbo 'ser' ter sido empregado no passado, uma vez que a personagem à qual eles se referiam ainda estava viva na passagem do conto examinada por eles. Nesse caso, PH arriscou uma provável explicação, dizendo que o verbo "era" estava se referindo ao tempo em que a mãe *tinha força pra bater, pra xingar, pra dar ordem*. Os colegas aceitaram a opinião de PH, quando perceberam coerência em sua explicação. Neste momento da discussão, noto claramente que o comando da aula esteve a cargo dos alunos. Nesse sentido, posso dizer que os alunos apresentaram desenvoltura ao manter o tópico durante a discussão.

Cabe observar que durante as dez horas destinadas à discussão em sala de aula sobre a leitura, principalmente, do conto *Feliz aniversário*, a organização das aulas ocorreu do mesmo modo verificado na passagem acima, ou seja, com os alunos conduzindo a discussão, sendo que, por vezes, me vi dispensada do meu papel de professora, tendo em vista a preocupação de não querer direcionar a leitura do aluno, muito menos interferir no encaminhamento

das discussões, como eu costumava fazer anteriormente. Vê-se bem, portanto, que eu tentei organizar a aula de maneira que um tipo mais simétrico de relação entre os participantes pudesse ser estabelecida.

Em consequência disso, durante o período da intervenção, os alunos puderam conduzir a sua leitura do conto *Feliz Aniversário* em várias direções, ora contemplando a estrutura do texto, ora a temática, fazendo, inclusive, algumas vezes, referência à leitura de outros contos de Clarice Lispector, e, o mais importante, nem sempre repetindo o que leram sobre a autora. nos manuais.

Organização do diálogo entre professor e alunos

Como já foi dito anteriormente, limitei a minha participação nas aulas observadas. Por exemplo, no primeiro dia da intervenção pedagógica (29/11/99), durante três hora/aulas, dezenove alunos expressaram as suas opiniões e, a minha voz se fez ouvir quatro vezes. Uma delas ocorreu quando os alunos procuravam caracterizar a linguagem empregada por Clarice Lispector na construção do conto *Feliz Aniversário*, como demonstra o seguinte recorte:

DG: (...) *Clarice Lispector procura usar uma linguagem simbólica que transmite vários pensamentos, vários ângulos, visões que a autora trabalha junto com o leitor interessado em debater as coisas cotidianas.*

MQ: *O que eu observei é que é uma linguagem bem trabalhada, pelo menos quando eu li pela primeira vez, eu não entendi nada. Eu tava no 2º Grau. Agora que eu peguei novamente da pra tentar entender.*

PH: *Eu vejo assim que ela trabalha muito com o individual com muitas, como é que eu posso dizer né, o mais profundo de cada personagem, cada palavra tinha uma carga muito forte de significados.*

MQ: *Ela através da linguagem (inc) ao que aparentemente não tem, ela dá sentido ao que não tem. É uma linguagem consciente que só ela tem, ela tem consciência daquilo que ela quer dizer. Ela com a linguagem dela busca dar um sentido aquilo que a gente não enxergou, ela resgata isso com uma linguagem consciente.*

[várias vozes]

P: É uma linguagem consciente? Como assim MQ?

[prosseguem as colocações dos alunos]

Vê-se bem, nesta seqüência, em que os alunos fazem observações gerais, ou melhor, reproduzem o discurso do manual didático sobre Clarice Lispector, que a minha fala (P.) surgiu no momento em que eu percebi que a turma não havia entendido a expressão *linguagem consciente*, utilizada por MQ. Meu objetivo era o de fazer com que MQ explicasse o seu ponto de vista, e não avaliar a correção das respostas dos alunos. Isso porque assumi a condição mais de *espectadora* do que de professora no sentido tradicional, ou seja, a que detém a condução da aula, determinando o que vai ser feito, quando e como. Procurei fugir, portanto, da organização ritualística que sempre esteve presente em minha ação pedagógica anterior à pesquisa-ação.

A esse respeito, o seguinte episódio serve como exemplo: quando os graduandos estavam cursando Literatura Brasileira II, eles leram o romance *Lucíola*, de José de Alencar, para ser discutido em sala de aula. Para elaborar a

exposição oral sobre a referida obra, sugeri que eles seguissem o roteiro proposto por GANCHO (1991:48-50), ou seja, que eles abordassem os aspectos da narrativa descritos por essa autora, quais sejam: enredo; personagens; tempo; espaço/ambiente e narrador, ou tema; assunto; mensagem e, finalmente, os tipos de discurso. Ou então, poderiam basear-se em SANT'ANNA (1984:56-78), que apresenta, no capítulo III, um estudo sobre *O Guarani* de José de Alencar, mesmo autor de *Lucíola*. Nem por um momento os alunos questionaram a minha sugestão.

No período reservado para a conversa sobre *Lucíola*, percebi que os alunos haviam conduzido o trabalho de acordo com que eu havia proposto. Nesse sentido, constatei que o roteiro havia restringido as contribuições pessoais dos alunos. Ora, não poderia ser diferente, uma vez que eu havia orientado inteiramente o raciocínio deles para uma análise do tipo estrutural contida num roteiro que mostrava, como se constitui, por exemplo, o Sistema de Sujeitos numa narrativa: díades e tríades. Nesse caso, os alunos não precisaram raciocinar ou construir significado, porque se basearam numa série de gráficos que representavam a elaboração do Sistema de Sujeitos no romance. Esse comportamento, a meu ver, revelou uma concepção minha acerca do que seja uma “boa” leitura do texto literário como sendo a leitura já feita por especialistas, e acerca dos papéis de professor e aluno na sala de aula como sendo, respectivamente, o do que determina e o do que executa o que foi determinado.

Ao confrontar a minha atuação durante a pesquisa-ação com o episódio descrito acima, creio que é possível dizer que houve alguma mudança em minha

prática pedagógica, pelo menos no que diz respeito ao espaço concedido para a participação efetiva do aluno em sala de aula. Em aulas anteriores, apenas quatro ou cinco alunos participavam das discussões na interação minha com a turma, sendo que os outros se limitavam a acompanhar através de silêncio atento, de anotações, ou partilhando alguma dúvida ou observação com o colega.

Interação aluno/texto: modos de construção do sentido

Apresentarei nesta seção a análise de recortes dos comentários e de recortes dos trabalhos escritos dos alunos, a fim de observar dois modos de construção da leitura: o da reprodução do que foi dito ou lido sobre o autor, sem apoio no texto lido; e o da busca de relações internas e externas ao conto *Feliz Aniversário*.

Na aula

Os comentários sobre o conto *Feliz Aniversário* foram iniciados por um aluno que, de imediato, contou com a atenção de vários outros, que passaram a contribuir para o desenrolar da discussão. É o que demonstra o seguinte episódio:

Bom, gente a abertura aos trabalhos sobre Clarice Lispector é, é, o que se percebe, por exemplo a respeito de Clarice Lispector é a simplicidade da linguagem dela (...) falar de Clarice Lispector é falar do ser humano que procura entender psicologicamente o ser

humano. As suas obras são voltadas para o que acontece cotidianamente com as pessoas, por exemplo o conto Feliz Aniversário mostra o que a idade de 89 anos traz como consequência pro ser humano (...) então, isso é pra dar uma introdução, professora.

(DG, 29-11-99)

Observo neste exemplo, a preocupação do aluno DG de realizar uma prospecção sobre o foco maior da aula (a leitura do conto), introduzindo alguns elementos comumente apontados como relevantes para o estudo da autora: *a simplicidade da linguagem dela (...) falar de Clarice Lispector é falar do ser humano que procura entender psicologicamente o ser humano.* A apresentação desses elementos teriam, a meu ver, a função de estimular os colegas para continuarem com a conversa acerca da leitura do conto. O que é explicitado no enunciado final: *isso é pra dar uma introdução, professora.* Cabe aqui evidenciar que a estratégia utilizada por DG para tecer seus comentários é comum em todos os manuais.

É interessante observar que, na fala de DG, há indícios de meu modo habitual de iniciar uma aula de leitura, anteriormente a este estudo. Para ilustrar essa colocação, evidencio aqui um episódio ocorrido na sala de aula, quando foi estudada a unidade anterior à que estava em discussão na aula em foco. Tratava-se da obra do poeta João Cabral de Melo Neto. O texto focalizado foi *Psicologia da composição*, e a aula começou assim:

Peguem o texto, leiam atentamente e depois me digam o que vocês perceberam com relação à estrutura do texto; à linguagem; ao

cotidiano; à aproximação com o Parnasianismo etc. Depois vamos socializar as conclusões ... (UNIFAP, 22/09/99)

Comparando os dois episódios acima, constato que eles guardam relação entre si, a partir do momento em que DG, para fazer seus comentários, ficou restrito ao manual, e, eu me limitei aos “Roteiros de Leitura”. A meu ver, a única diferença que existe entre as duas situações é que, na primeira, DG não acompanhou a introdução à aula com o texto escrito em mãos, pois já haviam lido o conto *Feliz Aniversário*, enquanto que, na segunda, ele se preparava para ler o texto no momento da aula.

No próximo exemplo, encontra-se mais uma demonstração de como os alunos já haviam se apropriado da minha maneira não só de conduzir e leitura de um texto, como também da forma com eu fazia os meus comentários sobre o texto. Meus comentários eram comumente calcados na leitura de algum especialista, sobretudo quando eu focalizava algum ponto considerado relevante. Assim, também procede SM, cuja fala é também informada pela leitura do especialista:

Eu gostaria de retornar a um ponto interessante que o colega VL colocou sobre um quê de Clarice. Bom, eu peguei como base o que Olga Borelli falou sobre Clarice. Eu estou aqui em mãos com Imitação da Rosa; Laços de família e Feliz Aniversário. Esses três contos, eles falam sobre a rotina, sobre a mesmice. Mas será que Clarice fala da mesmice? Não, ela fala de certa forma. Como assim? Vou explicar

para vocês. Olga Borelli diz que é uma forma de dizer não a mesmice, entende?

(SM, 01/12/99)

Neste segmento, SM cita BORELLI, ao tentar fazer seu comentário sobre o conto *Feliz Aniversário*, não tendo a preocupação de apresentar uma contribuição mais pessoal, e sim reproduzir algo pronto relacionado à obra da autora. O mais interessante aqui é que SM simplesmente não diz nada sobre o conto em estudo: ela não transfere para o caso específico de *Feliz aniversário* o que diz BORELLI sobre Lispector. Isso me leva a crer que SM comungava, assim como eu, da idéia de que a compreensão, a interpretação de um texto, só é aceitável quando realizada por uma autoridade, a quem é delegado o poder de dizer o que é pertinente ou não para a leitura de um texto. Naquele momento, cheguei à conclusão de que a forma com que eu vinha trabalhando a leitura em sala de aula contribuía sobremaneira para que SM se limitasse a repetir o discurso crítico sobre Clarice Lispector. Ela parecia ter dificuldades de encontrar um caminho de leitura próprio, a partir de uma escuta real do texto, em que participassem as suas experiências pessoais, bem como os seus conhecimentos.

Mostrarei, em seguida a fala de VL, para que seja verificado o tipo de comentário que ele produziu sobre a linguagem utilizada por Clarice Lispector, ao escrever o conto *Feliz Aniversário*.

Então, quando a SP fala assim em pistas né, eu lembro que eu lendo sobre a Clarice alguém disse assim, alguém, não, vários críticos disseram assim: ela se aproxima de Virgínia Woolf. Eu nem sabia

quem era e aí eu fui pesquisar para saber quem era e porque dessa aproximação. Encontrei que um dos pontos de Virgínia é a linguagem cheia de símbolos, de pistas. Lendo o texto de novo a gente encontra...

(VL, 01/12/99)

Conforme se pode observar nesse trecho, VL, ao comentar o recurso utilizado pela escritora, foi além do que os críticos disseram a respeito, ao tentar verificar no texto o que o especialista diz. a respeito do estilo de Clarice Lispector. Tentou comprovar lendo o texto novamente e apontando elementos, como: *os guardanapos de papel colorido, os copos de papelão e os balões* que, segundo ele, permitiram associar a velha ao bolo. Para ratificar a sua posição, VL leu o seguinte parágrafo do conto:

Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido de papelão alusivos à data, espalhou balões sugados pelo teto; em alguns estava escrito "Happy Birthday", em outros "Feliz Aniversário". No centro havia disposto o enorme bolo açucarado.

(LISPECTOR, C. (1995). *Laços de família*. p.72)

Após a leitura do parágrafo, VL se reportou à comparação que ele já havia feito na aula anterior, dizendo:

(...) Eu lembro que na 1ª aula sobre Clarice eu tinha dito que eu achava que a velha [personagem do conto Feliz aniversário] era o

bolo né, mas eu não sabia o porquê. Depois do encontro, agora eu confirmo né, foram os pontos, as pistas que (inc). Daí eu digo que o bolo é a velha, é um ornamento como diz SP, mas eu vou mais longe aquele bolo lá é a própria velha: estática, parada que quando acaba o encontro, acabou o bolo, e eles estão esperando que no próximo ano a velha se acabe (...)

(idem)

Nesse trecho é possível perceber que VL tentou uma exploração mais individual do texto e procurou apresentar elementos no conto lido que lhe permitissem chegar à conclusão de que o bolo era a própria aniversariante.

Essa conclusão do aluno remete-me ao pressuposto, já descrito no capítulo relacionado à fundamentação teórica, segundo o qual o sentido não está centrado no texto, mas é construído a partir dele, numa relação dialógica e intertextual, na qual o leitor aciona o seu universo sociocultural para construir a sua leitura. Desse modo, o sentido nunca é definitivo, nunca é único, pois há sempre outras possibilidades, outros sentidos a serem construídos em função das referências socioculturais do leitor e das condições de produção da leitura. Não posso considerar o sentido desvinculado do contexto do leitor, porque à medida que a leitura é feita, ele alavanca experiências e conhecimentos armazenados, a fim de dar um significado para a sua leitura.

Na ocasião em que a temática da discriminação do idoso foi associada à interpretação do papel do silêncio no conto *Feliz aniversário*, observei que uma aluna que se mantivera quieta, porém atenta, durante a aula anterior, apressou-se em fazer o seguinte comentário:

“Sim, eu gostaria de levantar a questão do SILÊNCIO, né (...) quer dizer a relação aí do silêncio com a mosca, quer dizer naquele momento ela tava refletindo, só, é, é percebendo a mosca voar. A mosca é um ser nojento, insuportável. Então, eu faço a relação assim: ela [personagem dona Anita] num tava se sentindo naquele momento insuportável no seio da família? Uma coisa que se espanta, porque a mosca ninguém quer, todo mundo espanta. Então, ela, ela (inc) ela refletiu sobre isso, é em relação com a vida dela (...) talvez naquele instante a aniversariante estivesse fazendo uma reflexão, do que representava naquela família, ou seja, se não seria ela como uma mosca insuportável e que todos queriam vê-la distante, pois tão grande fosse a sua insignificância no seio da própria família?

(AV, 01-12-99)

Nesse excerto, observo um traço muito importante na leitura de AV: a percepção dos dois elementos – silêncio/mosca – e o estabelecimento de uma relação de sentido entre eles. Através dessa relação, AV construiu uma interpretação, associando a presença desses elementos à temática da marginalização do idoso dentro do próprio ambiente familiar. A meu ver, AV chegou a essa conclusão graças a sua experiência pessoal e aos dados culturais de sua comunidade, ou seja: à *biblioteca vivida* como diz GOULEMOT (1996:113). Nesse caso, posso dizer que, ao acionar a sua biblioteca vivida, AV encontrou um caminho de leitura próprio, a partir de uma escuta real do texto.

Conforme lembra Borba (1995:10), a atividade de leitura, ao mesmo tempo que é social é individual, porque cada leitor incorpora a história de suas

várias leituras, no processo de construção de um sentido para o texto. Nesse caso, a interpretação de AV estabelece uma relação entre a ficção e a realidade, possibilitando o surgimento de uma reflexão sobre um fato concreto: a situação do idoso na sociedade.

A seguir, chamo a atenção para as palavras de JF sobre o mesmo conto ao relacionar, tal qual AV, a temática do texto com a questão do idoso:

(...) aborda o estorvo que é a velhice. O envelhecimento é e sempre vai ser um estorvo na sociedade ocidental. Um estorvo na vida das pessoas. Quem é que quer um velho do lado? No asilo é melhor porque há sempre outras coisas pra cuidar (...) quando ela [dona Anita] faz a grosseria, Zilda apressa-se em dar uma satisfação. É a hipocrisia de cada um. (...) Imaginem como se sente uma pessoa a ser tratada assim? O sofrimento que invade esse ser? Que felicidade ela pode ter depois de ter é é dedicado tantos anos de sua vida aos outros e agora (+) ser jogada assim num canto. (...) Isso é muito triste gente.

(JF, 06/12/99).

Nesse trecho observo que JF aproximou-se e distanciou-se do que está explicitado no texto, porque em nenhum momento Clarice Lispector fala da situação do idoso na sociedade ocidental. E como foi possível JF chegar a essa conclusão? De acordo com TERZI (1995), a leitura não se dá pela soma dos significados das palavras, mas sim pela capacidade que o leitor tem de ativar uma determinada rede de conhecimentos da memória, os quais concorrem para um processo contínuo de re-significação. Esta posição lembra o que ECO (1993)

denominou de leitura *cooperativa*. Esse tipo de leitura acontece porque, as *palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar, nem em silêncio, nem em barulho*, afirma ECO (1993:28).

Infelizmente, essa visão de leitura não foi detectada na entrevista com JF. Falando de sua atuação como professor, ele disse conceber o texto como um conjunto de pistas lexicais e como um depósito de significados a serem descobertos pelo leitor. Cheguei a essa conclusão, mediante a seguinte declaração dele: (...) *eu trabalho com muito texto pois os já da 8ª estão mais desenvolvidos, já conseguem interpretar, ele já consegue trabalhar as estruturas gramaticais (...) aí eu vou detectar falhas do conhecimento até vocabular*.

Tendo em vista os estudos de TERZI (1995) e dos demais autores de que me vali na primeira parte deste trabalho, oponho-me ao que JF entende como texto, porque restringe a atividade de leitura a *trabalhar estruturas gramaticais e conhecimento vocabular*. É possível que essa visão de JF se dê em razão de uma concepção inadequada, errônea com que a leitura tem se realizado no contexto escolar: leitura como decifração. Essa concepção, a meu ver, impede JF de estabelecer a relação entre a sua experiência pessoal como leitor e sua prática de ensino da leitura.

Passo agora a analisar a fala de AG, que tematiza a questão da mulher:

Voltando à questão da personalidade da mulher, eu não vejo bem assim. No conto A procura de uma dignidade, Clarice Lispector nos apresenta a personagem Jorge B. Xavier. O que isso retratou? O lado

submisso da mulher (...) No dia que essa mulher de 70 anos foi se encontrar com as amigas ela foi parar no estádio do Maracanã, quando ela chega vai para um lado, para outro e diz: Meu Deus! Eu com 70 anos não sei sair de casa. Eu me perdi (...) A personagem passa por todas essas reflexões e vê que ela é totalmente submissa e quando ela chega naquele momento de epifania na sua casa que ela se olha no espelho que ela vê que ela não é capa de (+) De repente vem aquela revelação que ela pode ser capaz. Só que essa revelação dela chega tarde porque no final do conto ela quer: realmente viver, colocar toda aquela emoção dela pra fora. Apesar de ter 70 anos, quando ela se olha no espelho, ela diz que a boca não tá tão feia, sabe, o rosto... ela não se sente feia. Ela não suporta e se suicida. Então, o que eu notei aí é mais uma personagem de Clarice Lispector frágil, frágil diante da sociedade, diante da vida, a mulher submissa ao homem. MUDOU ALGUMA COISA? Tá certo que mudou, mas muitas mulheres vivem assim hoje em dia.

É possível observar nessa passagem que, ao mesmo tempo que AG resume o enredo do conto *A procura de uma dignidade*, faz observações sobre o relacionamento homem X mulher. Dentre elas a que chamou a minha atenção foi a pergunta: *MUDOU ALGUMA COISA*, que eu interpretei como sendo equivalente a: ainda hoje é assim? Pelo fato de remeter a uma possível relação entre passado e presente.

O fato de AG haver utilizado o operador argumentativo **mas**, na passagem *mas muitas mulheres vivem assim hoje em dia*, me respalda dizer que ela está afirmando que não é apenas na ficção e nem só no passado que este fato

ocorre. A própria utilização da expressão *vivem hoje em dia*, alude, a meu ver, à condição da mulher hoje, quer dizer de algumas mulheres.

No momento em que fazia as considerações acerca da personagem Jorge B Xavier, AG trouxe à baila a leitura dos contos *Imitação da rosa* e *Amor*, ambos escritos por Clarice Lispector. Esses contos falam também sobre a mulher, através das personagens Laura e Ana, respectivamente, como demonstram os dois comentários a seguir:

1.

Laura. Quem era essa personagem? Ela era submissa ao homem? Ela era! (...) ela tá passando por toda aquela questão psicológica, né (inc) mas o que ela tinha que fazer? Ela tinha que passar a roupa do marido. Quando o marido dela chegava ela tinha que tá arrumada. Pra quê? Pra atender o marido(...) olhando por esse lado era mais uma que tinha de satisfazer o marido...

2.

Em Amor, Ana vê o cego mascando chicletes, mas ela tem de ir pra casa. Ela era dona de casa. Certa hora da tarde era perigosa, era quando ela parava de lavar, de cozinhar. Ela tava sozinha, tinha tempo de pensar na vida. Hora para refletir sobre o que ela era. Dava-se por satisfeita, por ela ter um bom marido, dois filhos, mas, ela era dona de casa, submissa ao marido, ela ia às compras, mas era uma mulher submissa ao homem, a mulher não tem coragem de dar uma reviravolta na sua vida.

Nesses comentários, AG demonstrou, a meu ver, familiaridade com a intertextualidade dos contos da autora ao relacionar os contos *A imitação da rosa e Amor* e *A procura de uma dignidade*, a fim de refletir sobre a condição da mulher. Essa relação que AG estabeleceu entre as obras, a meu ver, só vem reforçar o que fora dito por KRAMER (2000) acerca da leitura como experiência, isto é, uma vivência que provoca a ação de pensar, sentir e conhecer questões relativas ao mundo social. De fato, a intertextualidade atua como condição para a constituição de sentidos na leitura, uma vez que *o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade*, com afirma GOULEMOT (1996: 115). Considerando a questão da redução ao conhecido, é possível que AG tenha aliado todos os problemas da condição da personagem (dona de casa, esposa, mãe) ao da submissão ao homem, influenciada pelo discurso feminista, já popularizado, sobre as relações de poder entre homem e mulher.

Em todo caso, posso dizer que a voz de AG, ao ser pontuada por interrogações e reflexões decorrentes de sua interação com o texto, e também por situações presenciadas no cotidiano, contribuíram para que ela se sentisse mais livre dos roteiros de leitura propostos pelos manuais e, fosse capaz de estabelecer uma relação mais significativa com o texto. Assim é forçoso concordar com SILVA (2000:151), quando diz :

(...) A literatura possibilita a constituição do sujeito-cidadão na medida em que trata por meio da ficção, temas que podem ser transpostos

para o mundo do aluno. Ainda, por ser ficção, autoriza qualquer leitor a discutir seu enredo e, assim, a discutir fatos da sociedade atual.

No próximo exemplo, encontra-se mais uma demonstração de como o texto literário pode levar o leitor a tratar de fatos do cotidiano, como por exemplo, as relações familiares:

(...) Clarice Lispector deixa o leitor tirar suas próprias conclusões (...) isso pode ser comprovado [a aluna lê um fragmento do conto] isso quer mostrar que a falta de amor, de união é registrado também no momento de cantar o parabéns, uns cantavam em inglês, outros em português e vice-versa. Isso mostra a desunião da família

(CM, 01/12/99)

A partir da cena do parabéns em línguas diferentes, descrita no conto, CM foi capaz de levantar uma hipótese interpretativa, relacionado esse ato a um problema que aflige algumas famílias: a falta de amor e de união. Isso porque no aniversário da personagem, dona Anita, alguns de seus parentes não estavam ali por vontade própria, mas sim por obrigação, para cumprir uma formalidade. Isso pode ser comprovado através das seguintes passagens, relacionadas: 1. à atitude da nora de Olaria que, ao chegar à festa, disse: *vim pra não deixar de vir*; e se manteve isolada, sentada numa cadeira durante todo o tempo com *cara fechada aos de casa e a boca em bico*; 2. à ausência do marido da nora de Olaria porque *não queria ver os irmãos*; e 3. à frase *até o ano que vem!* dita por José ao

término da festa, e que levou alguns convidados a se alegrarem porque só *no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso.*

Para que o leitor tenha uma visão da cena em que é cantado o parabéns, transcrevo o seguinte episódio do conto:

*(...) Vamos todos de uma vez! – e todos de repente começaram a cantar alto como soldados. (...) uns cantaram em português e outros em inglês. Tentaram então corrigir: e os que haviam cantado em inglês passaram a português, e os que haviam cantado em português passaram a cantar bem baixo em inglês. Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira. (...) **Happy birthday!** – gritaram os netos do colégio Bennett. Bateram ainda algumas palmas ralas. A aniversariante olhava o bolo apagado, grande e seco.*

(LISPECTOR, C.(1995) *Laços de família*. pp.75-76)

Ao ler esse episódio, sou levada a crer que a interpretação de CM procede, porque além do indício apontado por ela, ou seja, o parabéns cantado em línguas diferentes, encontrei outros elementos que podem confirmar a mesma hipótese de falta de união e de amor na família da personagem: a atitude de meditação de dona Anita que, a meu ver, poderia significar indiferença, enquanto os convidados cantavam o parabéns, e a caracterização das palmas e do bolo como sendo ralos, apagados e secos. Tais características parecem resumir o tipo de relação existente entre a aniversariante e sua família: uma relação rala, apagada e seca..

Como lembra FARIA (1999:114-115),

o texto literário (...) é um dos campos mais propícios para tratar alguns temas transversais, ligados à ética, à moral, às relações familiares, ao trabalho, à manifestação da pluralidade cultural (...) a sua leitura nos atinge antes de tudo pelo afetivo, pela vivência de situações semelhantes às que vivemos ou que gostaríamos (ou não) de viver (...) enfim, pela experiência de vida que a ficção nos oferece.

Atualmente, esta também é a minha posição, pois acredito que, a partir do momento em que o leitor é capaz de associar as situações oferecidas num texto literário com as situações semelhantes às que vive, ele poderá construir um sentido mais pessoal para a sua leitura.

Infelizmente, mais uma vez, essa visão de leitura não foi detectada na entrevista com CM. Falando de sua atuação como professora de inglês do ensino fundamental, ela declarou que é quase impossível trabalhar com leitura em sala de aula. Sobre a leitura nas outras disciplinas, ela disse o seguinte: *em relação as outras disciplinas eu vejo a leitura, hoje em dia, muito importante, mas os alunos não gostam de ler nada.*

Tendo em vista a participação de CM nas discussões sobre o conto *Feliz Aniversário*, pergunto: por que ela não associou sua experiência de leitora à sua prática de sala de aula? É possível que o fato de CM encontrar dificuldades de ensinar esteja relacionado à falta de convivência com a leitura antes de ingressar no ensino superior. Cheguei a essa conclusão, apoiada na seguinte

declaração dela, retirada da entrevista: *a minha convivência com a leitura foi muito rara, eu quase não lia, eu só comecei a ler mesmo quando eu entrei na faculdade.*

Essa diferença entre o que fazem CM e JF enquanto leitores e o que dizem sobre a leitura enquanto professores sinalizam, a meu ver, para um aspecto muito importante no que tange ao ensino de leitura na escola, que é o da formação do professor. Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas. Não seria a falta de uma formação específica sobre leitura a causa dessa diferença? Não seria a falta de uma reflexão sobre a própria experiência como leitor que afasta professores e alunos da leitura?

Concluindo essa etapa de minha análise, posso dizer, baseada nas tentativas de AV, JF e CM de construir um significado mais pessoal para as suas leituras, que o modo de condução da atividade de leitura em sala de aula parece ter possibilitado aos alunos fazerem associações e interpretações por conta própria. Entretanto, isso não impediu que eles continuassem a reproduzir os procedimentos escolares de leitura em outras situações, como por exemplo, na produção escrita. A meu ver, esse fato pode estar relacionado ao conceito de trabalho escrito para avaliação, como também ao momento de transição pelo qual estava passando a minha prática de leitura literária, pois como foi dito anteriormente, eu estava tentando me afastar da forma ritualística com que a escola trabalha o texto literário.

No trabalho escrito

Ao ler atentamente a produção escrita dos acadêmicos, um fato chamou a minha atenção: dos 44 textos elaborados, 28 abordavam a questão da epifania na obra de Clarice Lispector, aliás, um tema que havia sido comentado rapidamente, em sala de aula. Mediante essa situação, fiz o seguinte questionamento? O que levou a maioria dos alunos a reproduzir os comentários extraídos de autores como MOISÉS (1990); SÁ (1979); SANT'ANNA (1984); BOSI (1997), GOTLIB (1995), se em momentos de discussão em sala de aula, eles demonstraram interesse em imprimir à leitura uma visão mais pessoal?

Visando uma possível explicação, recorri às respostas dadas pelos alunos ao questionário, a fim de compará-las com as informações contidas na entrevista e no texto escrito. Ao cruzar essas informações, meu objetivo foi o de encontrar possíveis relações entre elas que me permitissem entender a atitude dos alunos ao realizarem uma tarefa escrita de cunho individual, fora do espaço de sala de aula.

Através do levantamento das respostas dadas ao questionário, verifiquei que dos trinta e cinco alunos que responderam, trinta já tinham tido contato com a obra de Clarice Lispector no Ensino Médio ou em Curso Pré-Vestibular. A meu ver, esse índice associado a uma proposta de trabalho escrito influenciaram sobremaneira o procedimento dos alunos. Por quê? Ora, ao se defrontarem como uma atividade em que eu não apontava nenhum direcionamento, os alunos ativaram o conceito de trabalho escrito escolar para avaliação, isto é, tenderam a reproduzir o que tinham aprendido em outras

situações ou lido em manuais didáticos como ‘correto’ ou até mesmo ‘aceitável’ sobre a autora. Nesse sentido, eles poderiam ser levados a supor que não seriam questionados, uma vez que estavam escrevendo sobre Clarice Lispector, apoiados em declarações de *experts* pertencentes à comunidade literária. É o que demonstram os quatro fragmentos dos textos escritos a seguir:

Texto 1

No conto A paixão segundo G.H. é bem visto o aspecto epifânico. A personagem misteriosa conhecida pelas iniciais G.H., esmaga uma barata na porta do guarda roupa de seu quarto. Esse episódio foi suficiente para surgirem as indagações por parte de G.H. a respeito de si e da vida (...) Nota-se no trecho que a barata “matéria prima e plasma seco” foi explosivo para G.H. que, tomada de náusea, angústia, voltasse a questionar-se, retornasse a pensar racionalmente “olhara a barata viva e nela descobria a identidade de minha vida mais profunda”

(MQ, 20/12/99)

A maneira como MQ reconstituiu o momento epifânico ocorrido com a personagem G.H., leva-me a supor que ele se apoiou na fala dos especialistas que escrevem ensaios críticos sobre a obra de Clarice Lispector, como por exemplo, GOTLIB (1995). É importante frisar que GOTLIB (op. cit: 357-365) fez uma espécie de resumo de *A paixão segundo G.H.*, mostrando o que aconteceu entre as duas personagens principais da trama: G.H. e a barata.

Convém ressaltar que cheguei a essa conclusão, baseada no depoimento de MQ, quando ele disse o seguinte: *quando fazia o 2º grau no IETA em que tive de ler alguns romances obrigatoriamente. Nesta época li A hora da estrela, como não o entendi não fiz a inclusão em meus resumos. Lembro da personagem Macabéa, uma nordestina 'perdida' na cidade grande (...).* Como se pode observar, a referência é a uma personagem de outro conto. Não há nenhuma referência à personagem G.H.

Há mais evidências que reforçam a minha hipótese: as afirmações que MQ fez por ocasião da entrevista. Quando eu perguntei sobre a convivência dele com a leitura, ele respondeu que no Ensino Médio, *não tinha o hábito de ler*, ele só praticava essa atividade quando *tinha que aprontar um resumo pro professor (...)* Em outro momento da entrevista, quando eu perguntei o que ele havia achado do período da intervenção pedagógica que contemplou a leitura de textos de Clarice Lispector, ele declarou: *foi um dos momentos mais válidos dentro da UNIFAP porque levou à interatividade de toda a turma (...) depois disso me levou a ler, principalmente, Benedito Nunes e alguns contos de Clarice como A hora da estrela, A paixão segundo GH etc. porque o meu Trabalho de Conclusão de Curso é sobre Clarice Lispector...*

A última colocação de MQ me pareceu importante, porque através dela, foi possível concluir que ele não leu o romance *A paixão segundo G.H.* para elaborar o trabalho escrito e sim, posteriormente, para produzir o seu Trabalho de Conclusão de Curso que tinha como foco a obra de Clarice Lispector.

Cabe lembrar ainda que nas discussões em sala de aula, MQ não se posicionou sobre a questão da epifania, abordada por ele em seu trabalho escrito.

No momento em que foi registrada a sua voz, ele se restringiu a tecer comentários sobre a linguagem utilizada por Clarice Lispector no conto *Feliz aniversário*.

Texto 2

Dentro de Laços de família, observamos o conto Amor que revela a condição da mulher, colocada numa “segurança” que reprime as manifestações de sua subjetividade. (...) Porém, certos acontecimentos invadem a rotina (...) Depois de várias descobertas, a personagem volta à rotina (...) Nesse sentido, Affonso Romano de Sant’Anna (Análise – Laços de Família e Legião Estrangeira) interpretou a literatura de Clarice com momentos de epifania. Esse termo no sentido religioso indica a presença de alguma entidade sagrada que transmite uma mensagem ou caminho. No sentido literário, a epifania é o momento privilegiado de revelação (...) um evento que ilumina a vida da personagem (...)

(AG, 20/12/99)

Observo, nesse exemplo, que AG se limitou a reproduzir os comentários de SANT’ANNA (1984) ao apresentar um resumo sobre epifania. Ao tomar como verdade a opinião do autor, AG ignorou a questão da interpretação, porque não arriscou nenhum comentário de ordem mais pessoal.

Conforme o que disse na entrevista sobre o que é um texto – *uma representação gráfica do pensamento* - e sobre a leitura literária – *algo prazeroso, uma viagem histórica no tempo* - constato que a história de leitura de AG está marcada pela forma inadequada, imprópria, de escolarização da leitura literária no

cotidiano escolar, resultado de uma pedagogização, ou de uma didatização mal compreendidas que, segundo SOARES (1999:22), *ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.*

TEXTO 3

(...) O autor Affonso Romano de Sant'Anna assim define epifania: (...) aplicando à literatura o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. (...) iluminação súbita na consciência dos figurantes (...) é a obra ou parte da obra onde se narra o episódio da revelação (...) Especificamente em Feliz aniversário percebe-se que D. Anita, a aniversariante, tem seu momento epifânico quando ao longo da festa, enojada pelas atitudes de seus filhos e netos enquanto continuação de si e, ainda desgostosa das noras que lhe arranjaram, explode de raiva cuspidando no chão e xingando-os de corja de maricas, cornos e vagabundas.

(AT, 20/12/99)

Neste segmento, verifico que AT recorreu imediatamente à voz do especialista para definir epifania. Em seguida, ele passou a situar o momento epifânico no conto lido. Fica clara, portanto, a preocupação de AT em tomar primeiramente o posicionamento do crítico como uma *verdade* a fim de respaldar sua resposta. Isso pode ser comprovado através do seguinte trecho:

(...) quando ao longo da festa, enojada pelas atitudes de seus filhos e netos enquanto continuação de si e, ainda desgostosa das noras que lhe arranjaram, explode de raiva cuspendo no chão e xingando-os de corja de maricas, cornos e vagabundas.

(idem)

Considerando a definição dada por SANT'ANNA sobre epifania, é provável que AT tenha identificado como *iluminação, revelação*, o momento de explosão de dona Anita diante de seus familiares. Mas, ficou só nisso, pois não se preocupou em tecer uma argumentação que sustentasse o porquê de ele considerar, dentre tantos outros momentos, aquele como sendo epifânico. A meu ver, essa atitude de AT não condiz com o seu posicionamento sobre o papel do leitor durante a ação de ler, apresentado por ocasião da entrevista. Nessa ocasião ele afirmou o seguinte: *quando cada um lança a sua opinião, ele não tá só analisando ali os trechos do texto, ele tá considerando também a própria vivência dele*. Aqui fica evidente mais uma vez que o aluno não consegue transpor o caráter genérico das observações do crítico sobre epifania.

TEXTO 4

(...) A escritora Olga de Sá ao escrever o livro A escritura de Clarice fala sobre a epifania na produção clariceana, fazendo uma espécie de resumo desta característica nas obras da autora: a epifania é a expressão de um momento excepcional, em que se rasga para alguém a casca do cotidiano, que é rotina, mecanismo vazio. (...) Por

isso a epifania é sempre um momento de perigo, à borda do abismo, a sedução que espreita todas as vidas. A vida protegida representa o domesticado, o dia-a-dia, o casamento, as compras na feira, as visitas, e os aniversários. A casca desses atos rotineiros está sempre por um fio e seu rompimento se dá num momento epifânico. Uma mulher volta das compras e num átimo, vislumbra o automatismo da própria vida, nos gestos de um cego que masca chicletes...

(VL, 20/12/99)

Nesse exemplo, observo que VL reproduziu a idéia de SÁ (1979) sobre o que vem a ser epifania em Clarice Lispector, sobretudo quando se propõe a resumir o que a referida autora entende de uma maneira geral, por essa questão. É importante destacar que ao reproduzir o discurso crítico, VL também perdeu de vista a leitura do conto em análise, *Feliz aniversário*, exemplificando com outro conto, no caso *Amor* o que Olga de Sá entende por um momento epifânico: *uma mulher volta das compras e num átimo, vislumbra o automatismo da própria vida, nos gestos de um cego, que masca chicletes...*

Diante dessa atitude de VL, sou levada a acreditar que ele recorreu à especialista somente para definir o fenômeno da epifania, porque ele não soube transpor para o texto em estudo essa questão, como comprova o exemplo dado por ele. É possível que se SÁ tivesse exemplificado sua definição com o conto *Feliz aniversário*, VL tivesse copiado o exemplo e eu nem me daria conta de que ele estava repetindo sem saber exatamente do que estava falando, porque tudo para ele é inquestionável, pois a sua preocupação é só em dar uma resposta certa ou aceitável.

A análise dos quatro textos escritos revelou a dificuldade que os alunos tiveram em construir um texto mais pessoal relacionado à questão da epifania, porque eles se limitaram a repetir o discurso do especialista, sem questioná-lo, pois a preocupação deles era só em dar uma resposta aceitável. Isso é uma evidência que reforça a minha hipótese quanto à preocupação dos alunos diante da força da avaliação de uma atividade escrita, porque, em geral, esse tipo de trabalho é para o professor ler e atribuir nota.

Esse fato me levou a concluir que, apesar da minha aula ter contribuído para os meus alunos falarem mais, ela não contribuiu para que eles tentassem fazer sentido não só do conto *Feliz aniversário*, como também do texto do manual na produção escrita. Isso talvez se explique pela minha prática de sala de aula e a natureza escolarizada das atividades sobre a leitura de textos por mim desenvolvida, ou seja, era comum a minha fala ser informada pela leitura do especialista e eu me satisfazia quando os meus alunos reproduziam esse discurso genérico, sem prova de que ele estivesse fazendo sentido para eles nos comentários sobre a leitura dos textos.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a prática de leitura usual no Curso de Letras da UNIFAP, principalmente, no que tange à leitura de textos literários, tomando como ponto de partida a minha própria prática pedagógica na sala de aula de Literatura Brasileira. Elaborar este trabalho na área de pesquisa em leitura, uma das mais antigas em Lingüística Aplicada no Brasil, trouxe muitos desafios ao optar por um tipo de pesquisa de cunho etnográfico: a pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de pesquisa pressupõe uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisado. Reconheço que ao propor uma estrutura de aula tão diferenciada em relação as anteriores, em determinados momentos, face a minha preocupação em não dirigir a leitura de meus alunos, deixei de atender ao pressuposto da pesquisa-ação citado acima, porque não exerci a minha função de interlocutor, de colaborador no processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre esse fato, cheguei à conclusão de que eu não deveria, por exemplo, ter esperado tanto tempo – 10 minutos – como eu fiz no primeiro dia da intervenção, para dar início à aula, quando um aluno criou coragem e começou a falar sobre a leitura do conto *Feliz Aniversário* de Clarice Lispector. Também estendi essa reflexão à realização da produção escrita, pois quem sabe se eu houvesse orientado os alunos quanto à elaboração do texto escrito, o resultado poderia ter sido outro e não apenas uma simples reprodução do que eles já conheciam acerca da obra da autora. Baseando-me nessas colocações, sou levada a crer que manter uma atitude de equilíbrio, de colaboração (não falar tudo, nem se calar), em sala de aula de Literatura Brasileira pode, realmente, favorecer a construção de um conhecimento mais eficaz (no dizer de MOITA LOPES), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver esta dissertação, apropriei-me de alguns estudos de teóricos ligados à Lingüística Aplicada, à Literatura, à Lingüística Textual, à Sociologia da leitura e à História, com o intuito de criar um diálogo entre eles e estabelecer um arcabouço teórico que pudesse subsidiar a análise dos dados provenientes da intervenção pedagógica sobre a leitura do conto *Feliz aniversário* de Clarice Lispector.

Conforme demonstrado na análise de dados no Capítulo precedente, os modos de construção do sentido focalizados neste estudo estiveram relacionados tanto à reprodução da voz do especialista quanto às condições de produção de leitura em sala de aula.

Esses modos de construção do sentido foram observados em diferentes protocolos de leitura, ou seja, em momentos de discussão em sala de aula e na produção de um texto escrito, individual, em situação extra-classe.

Com base nos resultados, conclui que, em virtude dos momentos de interação face a face, propiciados em sala de aula, alguns alunos demonstraram ter interagido com o texto, ao explorá-lo de uma forma mais pessoal, isto é, sem a preocupação única de reproduzir o discurso ou a leitura prestigiada no contexto escolar. Ao fazerem isso, verifiquei que estavam subvertendo o modo tradicional de aproximação do texto literário e de organização social das discussões em sala de aula que marcou durante muito tempo a minha ação pedagógica em contexto escolar de nível superior.

Cabe aqui dizer que a experiência que eu tive com a turma de graduandos me leva a acreditar que seja possível e até mesmo necessário tentar outras maneiras de lidar com a leitura do texto literário em sala de aula. Mas, para

isso torna-se necessário, a meu ver, que o professor reflita sobre a sua experiência como leitor e sobre as práticas escolares relacionadas ao ensino de leitura literária, a fim de compreender que o modo de construir um sentido para o texto requer mais do que a reprodução do discurso do especialista e do manual didático, pois na ação de ler, as referências socioculturais do leitor e as condições sociais de produção de leitura são fundamentais. Foi justamente por não considerar esses aspectos em minha prática de ensino de leitura literária no Curso de Letras da UNIFAP, que eu contribui para que meus alunos produzissem, na maioria das vezes, uma leitura calcada em fontes de informação mais conhecidas por eles, do que uma leitura que realmente visasse a construção de um sentido para o texto.

Gostaria de ressaltar que não estou propondo nesse estudo, que se abandone a visão do especialista no momento da leitura de um texto literário, ele também é um leitor, mas sim que a escola – e também a universidade garantam espaço para a diversidade de leituras, que garantam espaço para o outro.

Mediante essa colocação, elenco alguns pontos, não no sentido de propor uma solução definitiva para o ensino de leitura literária, mas no intuito de contribuir com aqueles que pretendem realmente ensinar a ler um texto literário:

1. a interação do tipo mais simétrica em sala de aula pode favorecer a manifestação da voz do aluno e também suas tentativas de atribuir sentido ao texto;
2. a tarefa de leitura que não fique presa a roteiros pré-estabelecidos pode favorecer uma leitura mais pessoal;

3. o diálogo entre leitores é muito importante, porque leva à discussão de *temas transversais* ligados à experiência vivencial de cada um;
4. o professor precisa reavaliar algumas concepções básicas da pedagogia da leitura literária, como: conceitos de texto, de leitura, de literatura, de interação, a fim de realizar um fazer pedagógico que realmente contemple a leitura enquanto construção de sentido;
5. o professor precisa compreender que o seu papel em sala de aula de leitura deve ser o de colaborador no processo de tal atividade, a fim de possibilitar que os aprendizes participem mais, pois quanto maior for a participação dos alunos, maiores as possibilidades de leitura trazidas para a sala de aula.

Nesse momento gostaria de dizer, num gesto finalizador, não somente na posição de professora-pesquisadora, mas, acima de tudo, como professora que tem a responsabilidade de formar agentes multiplicadores, que se o professor de literatura, observar o que foi sugerido acima, ele poderá contribuir para que seu aluno compreenda que o objetivo de se ensinar/aprender a leitura do texto literário no contexto escolar não é só reproduzir o que dizem o especialista e o material didático, mas sim construir um sentido para o texto que possa ser discutido, compartilhado, em atividades dentro e fora da sala de aula.

Se alguns desses pontos de vista aqui apresentados parecem difíceis de alcançar, vale a pena citar Mário Quintana, quando ele nos lembra que:

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las ...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Alguns podem acreditar que a leitura literária enquanto construção de sentido pode fazer parte das *coisas inatingíveis*, mas não é motivo para não tentarem, basta lembrarem que um texto pode funcionar como *uma casa*, que tem janelas. Janelas como as da casa. Não é por acaso que o escritor moçambicano, MIA COUTO, diz: *a janela é onde a casa vira mundo*. E eu digo: o texto literário é uma dessas janelas. E cabe ao leitor abrir essa janela e construir a sua leitura sobre os mais diferentes aspectos de sua realidade individual e social. E estou convencida de que alguns graduandos do último ano do Curso de Letras da UNIFAP já conseguiram abrir janelas através do conto *Feliz Aniversário* de Clarice Lispector.

Summary

This dissertation has the objective of reflecting upon the teaching of literary Literature conducted in the ambit of the Education Course of the Federal University of Amapá, by means of an ethnographical based study. The focus of this research was defined from my own teaching experience, where I could verify that, despite the strong influence of the professor's and of the specialist's speech upon the performance of the graduating student of Education, this last one is able to formulate a more personal meaning for this reading.

The empiric basis of this reflexion involved the creation of a research scenario through the proposal of intervention, in a Brazilian Literature classroom, aiming to offer moments for reading Clarice Lispector's texts followed by discussion, in order to observe how the construction of meaning happens during the interaction reader/text; reader/reader.

The analysis of data was guided by theoretical notions that involve text, reading and interaction, provided, mainly, by Literature and Applied Linguistics. One of the results of the analysis showed that the interaction in the classroom, even in a short period of time, allowed the student to voice his opinion freely and, made him go beyond the process of decodification and pure and simple repetition of the manual, yet very present in the reading class. In that way, this work proposes reflexions about the teaching of Brazilian Literatura in other levels of teaching.

Key-words: Reading. Text. Interaction in a Brazilian Literature Classroom.

Anexos

RECORTES DA AULA DO DIA 29/11/99

Trecho inicial

DG: *Bom, gente a abertura aos trabalhos sobre Clarice Lispector é, é, o que se percebe, por exemplo a respeito de Clarice Lispector é a simplicidade da linguagem dela. Ela trabalha uma linguagem simples de fácil compreensão, mas isso não quer dizer simplista. Ela vivencia as coisas do cotidiano, tira proveito das coisas do cotidiano (...) falar de Clarice Lispector é falar do ser humano que procura entender psicologicamente o ser humano. As suas obras são voltadas para o que acontece cotidianamente com as pessoas, por exemplo o conto Feliz aniversário mostra que a idade de 89 anos traz como consequência pro ser humano (...). Clarice Lispector procura usar uma linguagem simbólica que transmite vários pensamentos, vários ângulos, visões, a autora trabalha junto com o leitor interessado em debater as coisas cotidianas. Então, isso é pra dar uma introdução, professora.*

MQ: *O que eu observei é que é uma linguagem bem trabalhada pelo menos quando eu li pela primeira vez, eu não entendi nada, eu tava no 2º grau. Agora que eu peguei novamente da pra tentar entender (inc)*

PH: *Eu vejo assim que ela trabalha muito como individual com muitas, como é que eu posso dizer né, o mais profundo de cada personagem, cada palavra tinha uma carga muito forte de significados (...) tem as entrelinhas, e que só uma pessoa que, que penetra profundamente nos seus contos consegue entender a s entrelinhas (...) Clarice era uma uma escritora que ela não deixava as suas idéias já prontas e acabadas."*

SM: *Não eu acho o seguinte, por exemplo como você falou é simples sim, mas por quê? Porque as palavras que ela utiliza (inc) quando ela descreve ela fala sobre o cotidiano das pessoas. Então, ela procura também mostrar que aquilo ali é o que acontece só que ela faz um jogo tão tão interessante com as palavras que torna até pro leitor mais fácil entender o que expõe (...)*

ZS: *Eu vejo assim, ela trabalha com o individual, quer entrar na consciência humana (...) cada palavra tinha uma carga muito forte...Através da palavra ela [a autora] dá sentido ao que aparentemente não tem...*

MQ: *Ela através da linguagem (inc) ao que aparentemente não tem, ela dá sentido ao que não tem. É uma linguagem consciente daquilo que ela quer dizer. Ela com a linguagem dela busca dar um sentido que a gente não enxergou, ela ela resgata isso com uma linguagem consciente.*

(várias vozes)

P; *É uma linguagem consciente? Como assim MQ?*

(prosseguem as colocações sobre a linguagem)

Mais adiante

SM: *Quando alguém fala sobre a questão social o que é que fala? De fato questiona a sociedade? Fala de uma fato que tá acontecendo com todos. E Clarice, será que ela se abstém do social? Só que Clarice ela diz o seguinte que ela , ela não faz, ela não se volta pros fatos já ocorridos ela se volta pro interior do cidadão , o interior do indivíduo que de repente uma situação que ele vive em casa o seu interior pode muito bem é (+) contribui pra que ela crie situações de problema social... Então quando se fala no social ela diz que não se abstém do problema social.*

AT: *É aí que eu quero tocar num ponto, eu vejo no conto Feliz aniversário uma crítica social muito forte quando, se a gente for entender que a própria obra em si talvez seja uma metáfora da realidade cotidiana de uma determinada localidade, por exemplo, a questão dos familiares só se encontrarem pra participarem da festa de aniversário da mãe, eles só se reúnem naquela naquele dia e mesmo assim parece que num é aquela festa maravilhosa fica um clima muito pesado, entediado e da pra comparar. isso com uma espécie de abandono social o que acontece com os idosos (...) eu percebi que é uma crítica nesse ponto: o abandono do idoso (...)*

PH: *O que marca isso é o grande exemplo é o José o filho dela que no final quando ele vai saindo ' ele diz tchau o ano que vem nós nos veremos de novo, né , então isso aí acho que é de ano a ano tá claro, muito claro explicando muito bem o que AT levantou né, então ano que vem ...*

MU: *é, é ela fala do cotidiano, da família...*

JC: *O AT fala do idoso (...) Clarice coloca a idéia da questão aí, como polêmica, a sra.de 89 anos não servia mais pra nada, mas ela entende muito bem o que tá acontecendo...*

ZS: *num certo momento do conto, olha lá ela deu tudo de si*

CP: *Eu discordo, as noras não gostavam dela. Isso é só pra introduzir o que eu quero falar. Ela era autoritária, entendeu? Ela criou os filhos sem liberdade. O tronco era bom os frutos é que eram azedos? Por quê? Como é que pode uma macieira é dá um limão? Ela era autoritária, ela criou os filhos num maior grau de autoritarismo, sem liberdade, eu diria até de diálogo (...) Como se diz nós*

colhemos o que nós plantamos. Olha só [a aluna leu um fragmento do texto e disse] já sabiam o que ia acontecer , já conheciam a velha...

[risos]

PH: Ei CP, mas acontece que ela achou que a maneira que ela criou os filhos dela era melhor pra eles... agora se os frutos foram amargos?!

(...)

SG: É sobre essa questão social, o que a gente observa na Clarice ela não trabalha essa questão do exterior a questão social em si , mas ele a traz uma questão muito grande em cima da família que é (inc), então nesse ponto a gente vê Clarice tá se aproximando de Machado de Assis né quando ela ela faz uma crítica em cima do seio familiar (inc) a tendência é o laços de família se dispersarem (...)

AT: Eu também vou falar do aspecto social, mas antes disso eu fiquei impressionado justamente sobre isso se eles não gostam dela né, se a idéia é que todo mundo vai lá, forçado eu fiquei me perguntando: pera aí, se não gosta por que vai? Eu tentei achar dois motivos, um deles já foi comentado aqui (...) uma outra questão , um outro motivo que eu havia levantado seria o interesse particular de cada um na própria morte da mãe seria uma possível herança (...) porque ir por ir já que ninguém gosta (+) eles não iriam tem que haver um interesse por trás da coisa (...) então eu fiquei nessa dúvida, na força dela como mãe, ou se haveria esse interesse por trás de estarem presente lá, e até no final do conto até o ano que vem não falar com aquela alegria mas com aquela certa ironia será que vai ter o ano que vem? será que no ano que vem a gente num vai tá aqui se reunindo pra repartir o bolo com a gente?

SP: *então seria o velório né AT?*

CP: *ei, AT, olha aqui. Ela ERA a mãe. Olha só! Como eu vou dizer que ela era a mãe (inc) Esse era aí tem muito sentido, muito significado.*

AC: *ela é a mãe de todos.*

CP: *E diz uma parte aqui [apontado para o texto] ela ERA a mãe de todos.*

AC: *não eu acho que tu tá pensando assim que ela é a mãe de todos, ela tá falando no passado ERA...*

PH: *quando ele (texto) diz ERA a mãe, justamente quando ela [personagem] tinha força pra bater, pra xingar, pra dá ordem, ela era toda poderosa, hoje ela tá com 89 anos (...)*

(...)

P: AG, por favor, o nome dos contos que você leu?

AG: *Eu li quatro contos de Clarice: Amor, A imitação da rosa, Laços de família e À procura de uma dignidade. (...) Voltando á questão da personalidade da mulher, eu não vejo bem assim. No conto A procura de uma dignidade, Clarice Lispector nos apresenta a personagem Jorge B Xavier. O que isso retratou? Que a mulher não tinha vida própria (...) No dia que essa mulher de 70 anos foi se encontrar com as amigas ela foi para lá no estádio do Maracanã, quando ela chega vai para um lado, para o outro, ela se perde fica atônita ela começa a pensar: Meu Deus ! eu com 70 . anos não sei sair de casa. Eu me perdi (...) A personagem passa por todas essas reflexões e vê que ela é totalmente submissa e quando ela chega naquele momento de epifania na sua casa que ela se olha no espelho que ela vê que ela não é capaz de (+) de repente vem aquela revelação que ela pode ser capaz. Só que essa revelação dela chega tarde porque no final do conto ela quer*

realmente viver, colocar toda aquela emoção dela pra fora. Apesar de Ter 70 anos, quando ela se olha no espelho, ela diz que a boca não tá tão feia, sabe, o rosto... ela não se sente feia. Ela não suporta e se suicida. Então, o que eu notei aí é mais uma personagem de Clarice Lispector frágil, frágil diante da sociedade, diante da vida, a mulher submissa ao homem, MUDOU ALGUMA COISA? Tá certo que mudou, mas muitas mulheres vivem assim hoje em dia.

AG continuou a sua participação tecendo comentários sobre as personagens LAURA E ANA dos contos *Amor* e *a Imitação da rosa* dizendo:

A mesma coisa é a Imitação da rosa. Quem era essa personagem? Como é que começa? Laura. Quem era essa personagem? Ela era submissa ao homem? Ela era! (...) ela tá passando por toda aquela questão psicológica, né (inc) mas o que ela tinha que fazer? Ela tinha que passar a roupa do marido. Quando o marido dela chegava ela tinha que tá arrumada. Pra quê? Pra atender o marido dela né, vocês sabem como é que é essa coisa, olhando por esse lado era mais uma que tinha de satisfazer o marido. A mesma coisa no Amor em Laços de família Bem, em Amor, Ana vai às compras, pára o ônibus, de repente Ana vê o cego mascando chicletes,(...) mas ela tem de ir pra casa. Ela era dona de casa. Certa hora da tarde era perigosa, era quando ela parava de lavar, de cozinhar. Ela tava sozinha, tinha tempo de pensar na vida. Hora para refletir sobre o que ela era. Dava-se por satisfeita, por ela ter um bom marido, dois filhos, mas, ela era dona de casa, submissa ao marido, ela ia às compras, mas era uma mulher submissa ao homem, a mulher não tem coragem de dar uma reviravolta na sua vida, ela faz todo dia a mesma coisa né...

SM; *nessas personagens que tu citaste num é que elas sejam submissas ela se tornam submissas daí a questão da revelação, no momento em que elas é ah, hum, [risos] deixa eu ver o livro, achei!. é, é, a questão da revelação quando os personagens páram e refletem sobre a sua existência num é?*

(...)

RECORTES DA AULA DO DIA 01/12/99

TRECHO INICIAL

AV: . *“ Sim, eu gostaria de levantar a questão do SILÊNCIO, né (...)quer dizer a relação aí do silêncio com a mosca, quer dizer naquele momento ela tava refletindo, só, é, é, percebendo a mosca voar. A mosca é um ser nojento, insuportável. Então eu faço a relação assim: ela [personagem dona Anita] num tava se sentindo naquele momento insuportável no seio da família? Uma coisa que se espanta porque a mosca ninguém qué Todo mundo espanta então ela (inc) ela refletiu sobre isso, e é em relação à vida dela (...) talvez naquele instante a aniversariante estivesse fazendo uma reflexão do que representava naquela família, ou seja, se não seria ela como uma mosca insuportável e que todos querem vê-la distante, pois tão grande fosse a sua insignificância no seio da própria família (...)*

SP: *Ainda falando no silêncio quando tu coloca a questão que ela tava ali olhando o vôo , tanto é que se tu fores mais acima um pouquinho tu vais vê que ela tava era sozinha naquele lugar e aí depois de tanto a gente conversar pra mim ela era ali mias um enfeite daquela mesa (...)*

(...)

VL: *Não só a questão do silêncio é interessante como a Clarice coloca mas o próprio monólogo interior das personagens. Essa explosão: xinga não não é só externo é interno também. Através do silêncio ela começa a buscar uma reflexão interior (...) isso é um quê muito importante em Clarice em vez de fazer um conto com discurso direto, colocar a personagem pra falar, ela coloca o personagem reflexivo, a grande magia do texto da Clarice. Daí, por exemplo, as personagens podem até ser submissas, mas não fracas (...)*

(...)

SP: (...) *Ela dá pista, a meu ver tá justamente naquelas repetições (...) aí eu volto ao título Feliz aniversário, festa maravilhosa, de reunir a família. A única palavra que não se disse feliz aniversário. Ela tava ali como enfeite, o bolo acabou ela continuou no mesmo lugar (...) chave de ouro no texto quando ela diz mesmo assim [a aluna lê o texto] na primeira leitura eu não entendi nada, na 2ª eu descobri as pessoas, aí na 3ª eu já li (...) e cada leitura que eu faço eu descobro mais(...) e no final pura ironia eu tó esperano aquela data pra comemorar feliz mas eles se questionam todo tempo será que ela vai tá viva até lá?*

CM: (...) *um fato que me chamou a atenção pra fechar essa, essa falta de união (...) Clarice Lispector deixa o leitor tirar suas próprias conclusões (...) isso pode ser comprovado [a aluna lê um fragmento do texto] isso quer mostrar que a falta de amor, de união é registrado também no momento de cantar o parabéns, uns cantavam em inglês, outros em português e vice-versa. Isso mostra a desunião da família.*

AC: (...) *essa festa em vez de feliz aniversário eu vi assim como uma grande palhaçada, eu não queria um aniversário desse, Deus me livre, né, (...) então o*

momento que eu vi assim claramente né que, que de falta de consideração com a mãe, a matriarca da família o momento maior foi justamente esse né quer dizer ah! vamos aí de qualquer jeito (...)

AR: (...) em Laços de família a Severina que é mãe de Catarina elas num tinham assim é é um, elas eram incapaz de chegar uma assim com a outra e dizer que amava quer dizer a história (...) as duas não conseguiam se olhar olhos nos olhos...

(...)

SM: eu gostaria de retornar a um ponto interessante que o colega VL colocou sobre um quê de Clarice. Bom, eu peguei como base o que Olga Borelli falou sobre Clarice. Eu estou aqui em mãos com Imitação da Rosa; Laços de família e Feliz Aniversário. Esses três contos, eles falam sobre a rotina, a mesmice. Mas será que Clarice fala da mesmice? Não, ela fala de certa forma. Como assim. Vou explicar pra vocês. Olga Borelli diz que é uma forma de dizer não a mesmice, entende?

SP: (...) eu quero reforçar aí a característica prima da Clarice que é a repetição, todas as obras você vai ver isso ela joga com verbo com adjetivo com frases e quando eu digo pra vocês que a pista tá nisso é por que olha só (...)

VL: Então, quando a SP fala assim em pistas né, eu lembrei né que vários críticos disseram assim; ela se aproxima de Virgínia Woolf. Eu nem sabia quem era e aí eu fui pesquisar pra saber quem era e porque dessa aproximação. Encontrei que um dos pontos de Virgínia é a linguagem cheia de símbolos, de pistas. Fui ler o conto de novo como diz a SP...

Mais adiante

VL: (...) *eu lembro que na 1ª aula sobre Clarice eu tinha dito que eu achava que a velha [personagem dona Anita] era o bolo né, mas eu não sabia o porquê. Depois do encontro, agora eu confirmo, né, foram os pontos, as pistas que (inc)*

SP: (...) *ela vai te dando pistas, aí é você quem constrói seu enredo, tanto é que cada um vai pra um ponto né, isso é que é importante a linguagem que ela te passa (...) Outra característica dentro da obra dela é, da Clarice quando ela usa muito essa sensação de nojo, náuseas, inclusive chegam uma até a vomitar*

RM: (...) *mais é uma característica da Clarice eles [personagens] normalmente são alienados eles passam o romance inteiro refletindo sobre a vida e no fim não conseguem romper com a realidade deles, uma característica da Clarice é essa tanto é que eles não exteriorizam aquilo que eles sentem cada um guarda pra si (...) o drama é todo interior, diferentemente, por exemplo, do Nelson Rodrigues, os dramas pessoais são exteriorizados, tudo é real (...) as prostitutas, a decadência da família, mas isso tudo é exteriorizado né, quer dizer tudo é real, na Clarice não tudo é reflexão interna pessoal (...)*

PH: *Será que aí num entra o social?*

RM: *É, é também...pela pressão social...*

PH: *Mas é é aí que eu acho que entra a questão social Hoje em dia, o RM falou uma coisa muito certa todo mundo tem seus conflitos interiores, todos nós temos aqui, mas são poucas as pessoas que tem coragem de expor, porque a própria sociedade não nos dá esse direito(...)*

(...)

AR: *é o seguinte pegando o que AT falou né e agora a LN é que ela [a autora] sai do social para ir para o individual por isso ela faz a introspecção...é um ciclo, de que maneira? Eu pensei assim: é uma cobrança da sociedade é aquela ali é a mãe, eles são de classe média, puxa eles não vão visitar nem a mãe...*

RECORTES DA AULA DO DIA 06/12/99

(...)

JF: (...) *Nessa obra ela aborda o egoísmo de cada um deles , há tanto egoísmo tanto é que nem queriam ir como a nora de Ipanema (...) Ela também aborda o estorvo que é a velhice. O envelhecimento é e sempre vai se um estorvo na sociedade ocidental. Um estorvo na vida das pessoas. Quem é que quer um velho do lado/ No asilo é melhor porque há sempre outras coisas pra cuidar (...) quando ela [dona Anita] faz a grosseria, Zilda apressa-se em dar uma satisfação. É a hipocrisia de cada um (...) imaginem como se sente uma pessoa a ser tratada assim? O sofrimento que invade esse ser? Que felicidade ela pode Ter depois de ter é é dedicado tantos anos de sua vida aos outros e agora (+) ser jogada assim num canto (...) isso é muito triste gente.*

(...)

EM (...) *eu queria abordar um outro comentário que foi o aspecto que foi pouco falado aqui na sala de aula pela importância das personagens que são os animais tanto faz se eles são domésticos ou não é se a gente acaba não percebendo isso, por exemplo no Amor quando Ana pisa numa formiga ela fica angustiada nesse*

momento é como se ela ela já tinha visto o cego tava angustiada aí ficou mais angustiada, (...)

RB: o que me chama a atenção é que ela não dá direcionamento pra leitura...

P: E você RB enquanto leitor de Clarice Lispector como você vê essa questão? Ela não dá direcionamento como? Que você gostaria de ter encontrado no texto que você leu?

RB: Não , é justamente isso, eu senti é quando você pega um livro hoje (inc), uma esperança, mostra um caminho a seguir a respeito de determinados assuntos, agora na época dela num sei (inc) hoje seria mais fácil a pessoa pegar esse texto e entender...mas naquela época lá nem todo mundo tinha acesso à leitura né, nem todo mundo podia fala o que quisesse...

AG: ah! eu vejo por outro lado, eu acho assim que as situações que ela colocou nos contos são justamente as situações que a s mulheres viviam e vivem ainda hoje. É uma espécie de crítica...

AG: Isso! é justamente por ela ser mulher ela colocava situações, e aí o leitor lógico né, teria a sua como é que eu posso dizer justamente isso que o RB colocou agora né que a autora deveria colocar eu acho que não justamente ela deixou pro leitor fizesse isso...

NA: (...) ela não conclui ela deixa reticências pra que o leitor possa concluir quer dizer, é como foi citado tudo está nas entrelinhas, você conclui (...)

BS : (...) olha só essa palavra a pazinha ,já que tá nas entrelinhas dá mil interpretações, na hora que tá servindo lá o né que ela vai cortar o bolo, olha lá a pazinha, parece que as pessoas que as pessoas que estão lá, parece porque

interpretações , é interpretações parece que tão num cemitério jogando terra em cima da velha(...)

HB: (...) eu vejo que o que você falou é que cabe muito a questão psicológica porque a Clarice num tem essa preocupação de gerar o senso comum nas pessoas se ela desse a solução de cara , ah! o problema é esse então eu vou resolver dessa forma que o autor tá colocando aqui, ela taria fugindo um pouco do que essa busca dela sobre o ser humano(...)²

² Esta e as demais transcrições foram feitas respeitando a maneira como o aluno-leitor se expressou por ocasião das aulas e da entrevista.

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a)

A finalidade deste questionário é obter informações acerca de sua relação com a obra de Clarice Lispector, as quais serão de fundamental importância à pesquisa que ora estou desenvolvendo como Mestranda da Universidade Estadual de Campinas, em Lingüística Aplicada.

Responda de forma clara e concisa as questões, a fim de facilitar o meu trabalho e poupar o seu tempo. Agradeço a sua colaboração.

1. Antes de estudar a obra de Clarice Lispector no Curso de Graduação, você já havia tido contato com textos da autora? Quando? Onde?
2. Caso sua resposta seja positiva, qual foi a sua atitude diante do texto? Por quê?
3. E agora, como graduando qual foi a sua atitude diante do texto de Clarice Lispector?
4. Na sua visão, o texto clariceano prende a atenção do leitor? Por quê?

ENTREVISTA

Dentre as perguntas feitas por ocasião da entrevista encontram-se::

1. Você é natural de onde?
2. Você estudou em escola pública ou particular?
3. Como foi a sua experiência com a leitura na escola? Você lembra de algum professor que tenha incentivado a leitura?
4. E, fora da leitura escolar, você fazia algum tipo de leitura? Alguma preferência?
5. Quando se deu o teu primeiro contato com a literatura? Como foi?
6. O que você diria sobre literatura?
7. Pra você o que é texto?
8. Você é professor? De que nível? Como você trabalha a leitura em sala de aula?
9. Que comentários você tem a fazer sobre o tipo de aula utilizado pra estudar Clarice Lispector?
10. Depois do estudo realizado sobre Clarice Lispector você voltou a ler alguma coisa dela?

Bibliografia

- ABREU, M.** (2000). *Histórias da literatura e sua história*.
www.unicamp.br/iel/histlist/ensaios/htm.
- ALMEIDA, A.L. C** (1999). *O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- ALMEIDA, D.R.S.** (1981). *Educação para a leitura*. Travessia: Revista de Literatura Brasileira, 2. UFSC. pp. 83-88.
- ANDRÉ, M.E.D. A** (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas. São Paulo. 3^ª ed. Papyrus.
- BORBA, V.M.R.** (1995). *A prática de leitura nos cursos de letras*. Revista Leitura: Teoria e Prática, 26. pp. 3-14.
- BORDINI, M.G. e AGUIAR, V.T.** (1988). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre. Mercado Aberto.
- BORELLI, O.** (1981). *Clarice lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- BOSI, A.** (1997). *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo. Cultrix.
- CAVALCANTI, M. do C.** (1992). Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula. In **PASCHOAL, M. & CELANI, M. A.** (Org). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ.
- CAZDEN, C.B.** (1988). Peer Interaction: Contextual Influences. In *Classroom discourse – the language of teaching and learning*. London e Edinburgh: Heineman Educational Books. pp. 137-155.

- CHARTIER, R.** (1996). Do livro à leitura. In **CHARTIER, R.** (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo. Estação Liberdade. pp. 77-106.
- CHARTIER, R.** (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília. UNB.
- CICUREL, F.** (1984). *La construction de l'interaction didactique: etudes de linguistique appliquée*, 55. pp. 47-56.
- COELHO, N.N.** (1993). *Literatura e linguagem: obra literária e a expressão lingüística*. Rio de Janeiro. Vozes.
- DARNTON, R.** (1990). *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo. Companhia das Letras.
- DARNTON, R.** (1992). História da leitura. In **BURKE, P.** (Org). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Maga Lopes. São Paulo. UNESP.
- DARNTON, R.** (1996). *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. 2ª ed. Trad. de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro. Graal.
- DARNTON, R.** (1996). A leitura rousseauísta e um leitor 'comum' do século XVIII. In **CHARTIER, R.** (Org). *Práticas da leitura*. São Paulo. Liberdade. pp 143-175.
- ECO, U.** (1993). *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo. Martins Fontes.
- EHLICH, K.** (1986). *Discurso escolar: diálogo?* Cadernos de Estudos Lingüísticos 11, pp. 145-172.
- ERICKSON, F.** (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: Institute for Research on teaching.

- FARIA, M. A.** (1999). *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo. Contexto.
- FERREIRA, E. A.** (1981). *Em questão: o ensino da literatura brasileira, hoje*. Travessia: Revista de Literatura Brasileira, 2. UFSC. pp. 83-88.
- FISH, S.** (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge: Havard University Press.
- FITZ, E. E.** (1987). Caracterização e visão fenomenológica nos romances de Clarice Lispector e Djuna Barnes. Travessia: Revista de Literatura Brasileira, 14. UFSC. pp. 136-147.
- GANCHO, C. V.** (1991). *Como analisar narrativas*. São Paulo. Ática. pp. 48-50.
- GOTLIB, N.B.** (1995). *Clarice: uma vida que se conta*. 4ª ed. São Paulo. Ática. pp. 357-365.
- GOULEMOT, J. M.** (1996). Da leitura como produção de sentidos. In **CHARTIER, R.** (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo. Estação Liberdade. pp. 107-116.
- GUIDIN, M. L.** (1994). *Roteiro de leitura: a hora da estrela*. São Paulo. Ática.
- ISER, W.** (1996). *O ato da leitura*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo. 34.
- ISER, W.** (1999). *O ato da leitura*. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo. 34.
- JAUSS, H. R.** (1978). *Pour une esthetique de la reception*. Paris. Gallimard.
- JOUVÉ, V.** (1993). *La lecture*. Paris. Hachette.
- KATO, M.** (1995). *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes.

- KLEIMAN, A .** (1998). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6^a ed. Campinas. São Paulo. Pontes.
- KLEIMAN, A .** (1999). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6^a ed. Campinas. São Paulo. Pontes.
- KOCH, I. V.** (2000). *O texto e a construção dos sentidos*. 3^a ed. São Paulo. Contexto.
- KRAMER, S.** (2000). *Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais*. Revista Presença Pedagógica, 31. pp. 17-27.
- KRAMER, S.** (2000). Infância, cultura e educação. In **PAIVA, A. EVANGELISTA, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z.** (Orgs). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte. Autêntica. pp. 9-36.
- LAJOLO, M.** (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5^aed. São Paulo. Ática.
- LEGRAND-GELBERT, R.** (1988). *De l'homogénéité du dialogue pédagogique à l'hétérogénéité des interactions didactiques*. *Cahiers de Linguistique Sociale*. 12. pp. 86-88
- LIER, L.V.** (1988) *The classroom and the language learner*. *Ethnografy and second language classroom research*. Londres e New York: Longman.
- LISPECTOR, C.** (1995). *Laços de família*. 28^a ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. pp. 71-86.
- LOPES, M. C. C.** (1996). E o aluno toma a palavra. In **MAGALHÃES, I** (Org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília. UNB. pp. 259-270.

- MAFRA, N. D. F.** (1999). *Literatura dentro, fora e à revelia da escola*. Revista Leitura: Teoria e Prática. Campinas. São Paulo. pp. 29-34.
- MARCUSCHI, L. A.** (1997). *Análise da conversação*. São Paulo. 3ª ed. Ática.
- MOISÉS, M.** (1990). *História da literatura brasileira: Modernismo*. 2ª ed. São Paulo. Cultrix.
- MOITA LOPES, L. P.** (1996). *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo. Campinas. Mercado de Letras. pp. 83-109.
- NUNES, B.** (1995). *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. 2ª ed. São Paulo. Ática.
- SÁ, O.** (1979). *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis. Vozes.
- SANT'ANNA, A. R.** (1984). *Análise estrutural de romances brasileiros*. 6ª ed. Petrópolis. Vozes. pp. 56-78.
- SILVA, S. B. B.** (2000). A leitura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In **KLEIMAN, A.** e **SIGNORINI, I.** (Orgs). *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre. Artmed. pp. 147-161.
- SOARES, M.** (1995). Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In **ABREU, M.**(Org.) *Leituras no Brasil*. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. pp. 87-98.
- SOARES, M.** (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In **EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V.** (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte. Autêntica. pp. 17-48.

TERZI, S. B. (1995). *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas. São Paulo. Pontes.

THIOLLENT, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo. Cortez.

VIEIRA, J. R. (1999). *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. Tese de Doutorado. UNICAMP.

WALDMAN, B. (1992). *A paixão segundo C.L.* 2ªed. rev. e amp. Campinas. Escuta.