



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

**O ROMANCE *VIDAS SECAS* EM SALA DE AULA: DA
LEITURA À APROPRIAÇÃO DO TEXTO PELA
*PERFORMANCE***

Aline Barbosa de Almeida

CAMPINA GRANDE - PB

2015

Aline Barbosa de Almeida

**O ROMANCE *VIDAS SECAS* EM SALA DE AULA: DA
LEITURA À APROPRIAÇÃO DO TEXTO PELA
*PERFORMANCE***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com concentração na linha de pesquisa Literatura e Ensino, para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva

CAMPINA GRANDE –PB

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A447r Almeida, Aline Barbosa de.
O romance *Vidas Secas* em sala de aula: da leitura à apropriação do texto pela *performance* / Aline Barbosa de Almeida. – Campina Grande, 2015.
138 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

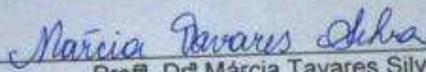
"Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva".
Referências.

1. Literatura. 2. Romance *Vidas Secas*. 3. Ensino.
4. *Performance*. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

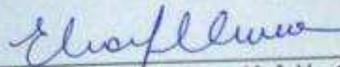
CDU 82.0(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

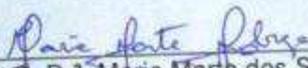
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Márcia Tavares Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Eliana Kefalás Oliveira
Universidade Federal de Alagoas
(Examinadora)



Prof.^a Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)

Prof.^o Dr.^o José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Suplente)

Aos meus professores.

Amável leitor [...] não te conheço. Entretanto, envio-te isto à guisa de carta meio anônima. Não é lá tarefa muito fácil, porque não desejo aqui que passe a sombra de uma ideia. Não te admires, leitor amigo [...]. Há por vezes ocasiões em que um mísero rabiscador tem necessidade de fazer grandes volteios, circunlocações sem fim, somente para furtar-se àquilo que algum simplório poderia julgar talvez ser o fito único de um indivíduo que escreve – dizer o que pensa.

Graciliano Ramos – Linhas Tortas

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de dissertação como este é fruto de uma experiência coletiva, por isso nada teria sido realizado sem ajuda de muitos, mas por hora, deixo aqui, meus agradecimentos especiais para:

Deus, pelo dom da vida e por ser o pilar de minhas motivações acadêmicas e pessoais.

Minha orientadora Márcia Tavares, que considero uma mãe acadêmica, pela disposição, alegria e seriedade em me orientar e, sobretudo, por acreditar na minha carreira acadêmica, me presenteando com novos horizontes de pesquisa.

Minha mãe Adenilda, minha avó Lucila, meu irmão Henrique e minha irmã Larissa, pelo amor incondicional que tenho a eles e eles a mim. E por serem essenciais na minha construção de identidade como mulher.

A escola onde realizei a pesquisa e aos alunos do 3º ano do ensino médio, que se mostraram dispostos a participar da oficina. Obrigada por me deixar participar da formação leitora de vocês. Sai mais cheia de literatura.

Minhas companheiras de mestrado, Elisângela, Laysa, Jhuliane, Franciele, Marília e Gabriela, pelos momentos de compartilhamento de pesquisa, festas e risos soltos pelos cantos da UFCG.

Marivaldo, meu melhor amigo e alma gêmea acadêmica, pelo incentivo, apoio, motivação, questionamento sobre minha pesquisa e sobre a Aline, enquanto mulher. Obrigada pelos momentos de descontração e pelos cafés poéticos.

Todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino, em especial professor Hélder Pinheiro, Marta Nóbrega e Naelza Wanderley, por me moldarem enquanto pesquisadora e me enriquecerem enquanto profissional na área de literatura e ensino.

Danilo, grande amigo e louco do mundo, pelos momentos de conversa e debates travados em relação à vida e pela paciência de entender minhas escolhas.

Uma professora, que admiro como pessoa e como pesquisadora e que foi a motivação inicial dessa pesquisa, Eliana Kefalás. Obrigada por ser a primeira a acreditar, obrigada por ter sido o passo inicial dessa *performance* acadêmica que realizei. Tenho-a como referência de pessoa que ama o que faz.

Roberto, por completar esse momento da minha vida e incentivar a seguir meu coração.

CAPES, pelo apoio financeiro, que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa e despreocupações em relação minha vida social.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de leitura literária atrelada à *performance*, bem como seu incentivo no âmbito escolar, através da obra *Vidas secas* de Graciliano Ramos. A pesquisa teve por objetivo investigar a formação do leitor literário a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de *performance* de Paul Zumthor. Para tanto o trabalho se constitui como pesquisa-ação, realizada através de uma oficina intitulada “Vidas secas e seus horizontes”. Os leitores eram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de rede pública de ensino situada na cidade de Igaci-AL. Nossa fundamentação teórica está calcada nas ideias de Jauss (1994), Iser (1979) e Eco (2012) no que diz respeito a recepção do leitor nas tramas textuais; Chartier (2002), Kleiman (2002), Larrosa (2007) e Langlade (2013) para tratarmos do leitor no ensino; Candido (2006), Brunacci (2008); Carpeaux (1987), Bosi (1992) sobre a ideia de romance, bem como suas funções e a análise crítica da obra *Vidas secas*; Zumthor (2007) e Kefalás (2012) a respeito da *performance*. Quanto aos resultados da interação podemos mencionar, através da experiência vivenciada, que proporcionamos uma interação do leitor com o texto literário de forma significativa para sua formação. Isso foi constatado a partir do caminho que eles trilharam para construir significado sobre a obra, por meio das voltas ao texto para comprovar e/ou refutar interpretações. Essa prática pode fazer com que eles despertassem para a prática de leitura de uma forma mais atenta e prazerosa, vivenciando também uma experiência estética e ideológica da narrativa de *Vidas Secas*.

Palavras-chave: Romance. Leitura. Recepção. *Performance*.

ABSTRACT

This dissertation presents a literary reading activity related to *performance* and its encouragement in schools through the work *Vidas secas*, by Graciliano Ramos. The objective is to investigate the formation of the literary reader from concepts by Hans Robert Jauss's Aesthetic of Reception, by Wolfgang Iser's Aesthetic Effect and by Paul Zumthor's *performance* notion. Thus, an action research was carried out with High School graders in their 3rd year of a public school in Igaci-AL, through a workshop titled "Vidas secas e seus horizontes". The theoretical foundation of this work is grounded in Jauss's (1994), Iser's (1979) and Eco's (2012) ideas regarding the reader's reception in textual plots and Zumthor's (2007) and Kefalas's (2012) ideas regarding the concept of *performance*. Chartier (2002), Kleiman (2002), Larrosa (2007) and Langlade (2013) were used to deal with the reader in education situation whereas Candido (2006), Brunacci (2008), Carpeaux (1987) and Bosi (1992) were used regarding the novel itself, as well as its functions and critical analysis of the work in evidence. As a consequence of the path the students have trodden to construct meaning in the work studied by turning back to the text to prove and/or disprove interpretations, the results show the proposed interaction between the literary text and the readers was significant to their formation. Therefore, this practice can make them to awaken in order to read in a more attentive and pleasant way, also experiencing an aesthetic and ideological experience of *Vidas secas*.

Keywords: Novel. Reading. Reception. *Performance*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O LEITOR À LUZ DA TEORIA DA RECEPÇÃO, DA PERFORMANCE E DO ENSINO.....	14
1.1 O Leitor nas Tramas Textuais.....	14
1.2 O Leitor de “Carne e Osso”.....	21
1.3 O Leitor no Ensino de Literatura.....	26
2 DA LEITURA À APROPRIAÇÃO DO GÊNERO ROMANCE EM SALA DE AULA.....	33
2.1 A Leitura Literária na Formação do Leitor.....	33
2.2 O Gênero Romance e o Leitor.....	38
2.3 Os vazios do romance <i>Vidas secas</i> : entradas para leituras.....	45
2.4 A Corporeidade da Palavra “Inferno” como Porta de Entrada para Leitura do Romance <i>Vidas secas</i>	51
3 O ROMANCE VIDAS SECAS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	58
3.1 Sobre a experiência da leitura literária.....	58
3.2 Conhecendo os horizontes de expectativas dos leitores.....	59
3.3 Concepção de leitura de romance e a motivação inicial.....	71
3.3.1 O entendimento de leitura.....	71
3.3.2 Sobre a ideia de romance.....	72
3.3.3 A motivação inicial.....	74
4 UM SER NO OUTRO: A IDENTIFICAÇÃO COM AS PERSONAGENS.....	76
4.1 O Menino Mais Velho.....	76
4.2 Fabiano.....	83
4.3 Sinha Vitória.....	85
4.4 O Menino Mais Novo.....	91
4.5 Baleia.....	92
4.6 A apreensão de uma totalidade.....	95

4.7	<i>Performance versus encenação</i>	100
4.7.1	Acordando o corpo.....	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A	121
	APÊNDICE B	125
	APÊNDICE C	129
	APÊNDICE D	132
	APÊNDICE E	135
	APÊNDICE F	137

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do leitor literário tem tomado uma grande proporção, principalmente no que diz respeito a uma abordagem receptiva e significativa para os leitores em sala de aula. Por isso, refletimos sobre a recepção do romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos por jovens oriundos do Ensino Médio.

O questionamento que norteou nossa pesquisa gira em torno do seguinte inquietação: como o efeito estético contribui para formação do leitor a partir do texto literário? Para tanto, abordamos o capítulo “O menino mais velho”, da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, tendo em vista que o filho primogênito de Fabiano e Sinhá Vitória, a partir dos seus horizontes de expectativas, interroga-se sobre as possibilidades de compreensão e interpretação da palavra “inferno”. Levantamos os horizontes de expectativas dos alunos do ensino médio sobre a compreensão daquela criança em relação à linguagem (figurada na palavra inferno).

Nesse entre cruzamento, procuramos através de experimentações de leitura em voz alta, roda de debates e leituras performatizadas para compreender que percurso analítico e receptivo os jovens leitores, fazem na interlocução com a obra de Graciliano Ramos, evidenciando de que forma suas leituras dialogam com a obra e, em especial, com o capítulo destacado.

O objetivo geral estava para a ideia de investigar a formação do leitor literário a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de *performance* de Paul Zumthor na recepção do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Quanto aos objetivos específicos nos propomos em analisar a obra *Vidas secas*, especificamente a personagem do menino mais velho, a partir da leitura de fortuna crítica da obra. Em um primeiro momento estudamos conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético, bem como da noção de *performance*, em perspectivas teóricas e

metodológicas na abordagem do romance no ensino médio. No segundo momento, sistematizamos atividades de leitura como *performance* e de análise para a leitura da obra *Vidas secas* em sala de aula, especificamente o capítulo do Menino Mais Velho e analisar a experiência da recepção da obra *Vidas secas*, bem como a construção do efeito estético por parte dos mesmos.

É por isso que a abordagem da metodologia parte de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cujo foco está centrado no método de procedimento pesquisa-ação. Nesses termos, pode-se entender que a abordagem qualitativa parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o sujeito e sua realidade, ou seja, é uma relação em que há um condicionamento do meio (realidade) para o indivíduo. Determinados pressupostos partem da ideia de Oliveira (2008) em que a teórica ainda menciona que o procedimento pesquisa-ação se constitui em um tipo de pesquisa social. Neste caso, o papel do pesquisador é de comprometimento com os jovens leitores em formação, para que, de alguma forma, as situações ali encontradas levem a uma reflexão, em que se possa orientar as escolhas do pesquisador, contribuindo, assim, para a formação dos indivíduos.

A abordagem qualitativa visa à relação entre indivíduo e a realidade, pois observar a recepção como *performance* da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, depende dessa interação que interfere nas ações humanas e instiga o indivíduo (leitor) dialogar com o texto literário. Para obter os dados foi aplicado um questionário e observamos a experiência dos leitores em contato com a obra para saber como eles apreendem o estético e a recepção como *performance*. A vivência de leitura foi realizada por meio de uma oficina intitulada *Vidas secas* e seus horizontes, com duração de onze (11) encontros.

No primeiro capítulo trataremos de uma explanação sobre a formação do leitor na perspectiva da recepção. Para tal reflexão nos calcamos na Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994) que foca na hermenêutica pública do texto literário, tendo

o horizonte de expectativa do leitor como principal ponto interpretativo de uma obra literária; na Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1979), que se ocupa em estudar o efeito do ato de ler individual, mas em uma perspectiva estrutural do texto; em seguida, entraremos no universo da teoria da *performance* de Zumthor (2007), aqui o leitor terá uma participação ativa na construção do sentido do texto literário, em virtude da apropriação que o leitor faz, por meio da voz e do corpo; traremos, ainda, da concepção de leitor dentro das premissas do ensino nas concepções de Aguiar e Bordini (1993).

O segundo capítulo trata, especificamente, da importância da leitura literária na formação do leitor. Para tanto, nos fundamentamos na perspectiva de humanização que Candido (1995), o qual menciona que a literatura corresponde a uma necessidade humana e que muda as visões de mundo, bem como as organiza, nos libertando do caos. Ainda nesse capítulo, traremos uma discussão do gênero romance no ensino e as funções que o mesmo pode desempenhar em uma experiência de leitura.

A exemplo disso, pontuaremos no romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, os possíveis vazios do texto, que podem ser portas de entrada para leitura em sala de aula, a saber temos a recepção da personagem O Menino Mais Velho em relação a palavra inferno. Essa apropriação do vocábulo se configura como uma busca pela compreensão e significado daquilo que, até então, se mostrava oculto, mesmo processo que os leitores fazem ao entrar em contato com o texto literário.

O terceiro e o quarto capítulo tratam da intervenção realizada em sala de aula, bem como os caminhos que os leitores percorreram para construir significado diante do romance. Partimos de uma concepção de leitura e de romance que os leitores possuem e em seguida nosso olhar se deteve na recepção dos leitores em relação às personagens (Fabiano, sinha Vitória, O menino Mais Velho, O Menino Mais Novo e a cadela Baleia). Como momento de finalização da vivência de leitura, tratamos da

apreensão dos leitores sobre a totalidade do romance *Vidas secas*, bem como a recepção pela *performance*.

Nas considerações finais, fizemos uma síntese dos resultados obtidos, colocando nossas reflexões a cerca da experiência de leitura e as prováveis contribuições do referido estudo para a abordagem do gênero romance em sala de aula. Pensamos também na ampliação que essa vivência com o texto literário proporcionou aos horizontes de expectativa dos leitores.

1 O LEITOR À LUZ DA TEORIA DA RECEPÇÃO, DA *PERFORMANCE* E DO ENSINO

Neste capítulo iremos tratar das concepções do leitor a partir da teoria da recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, como categoria de um sujeito histórico que atualiza os significados de uma obra, bem como sujeito textual à medida que o texto proporciona aberturas. Em seguida mencionaremos o leitor na vertente da *performance* e do ensino. Dentro desses aspectos, trabalharemos com a ideia de leitor real, aquele de carne e osso que perspectiva o texto literário.

1.1 O leitor nas tramas textuais

A Teoria da Recepção visa os estudos literários em torno da interação texto/leitor, pois entende que tal indivíduo é o “ator” principal do processo de compreensão do objeto literário. Segundo Jauss (1994), o diálogo entre a obra e o leitor depende de fatores determinados pelo horizonte de expectativa responsável pela primeira reação do leitor sobre a obra.

A partir dessa premissa, o teórico desenvolve sua ideia, especificando que a qualidade em relação à estética da criação literária não se resume apenas a condições históricas e biográficas, mas ao efeito da recepção produzido pela obra junto à posterioridade. No entanto, ele não exclui tais condições, mas apropria-se delas para seu processo de análise da interação texto/leitor. Ele concebe que a relação do leitor com a literatura está num nível estético e histórico da mesma, em que o valor estético pode ser comprovado pelo processo de comparação com outras leituras e do histórico por meio da compreensão da obra no que diz respeito a sua publicação num determinado ponto histórico. Dessa forma, segundo Jauss (1994, p. 46),

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia

com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e da fruição compreensiva (...) disso tudo resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretiza o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção.

Nesse sentido, entendemos que a experiência da leitura tem início na fruição do texto, ou seja, ele começa pelo processo do gostar e do próprio reconhecimento da obra, em que essa dialogará com as leituras das obras literárias anteriores, isso se dará pelo papel ativo do leitor, pois esse ao ler a obra atual busca subsídios nas experiências de leituras passadas para entendê-las, ampliando, dessa forma, o leque de informação adquirida numa experiência coletiva de ideias.

Jauss (2002, p. 880) chama essa relação dialógica de “horizonte de expectativa”, que é quando o leitor se apropria de uma leitura passada para constituir significados futuros de uma nova leitura. O processo de recepção, nessa perspectiva, parte de uma primeira leitura perceptiva, como uma experiência crescente, “esteticamente obrigatória que, como horizonte pré-dado de uma segunda leitura interpretativa, abre e limita simultaneamente o espaço para possíveis concretizações.”

O referido teórico apresenta os alicerces de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses. A primeira delas tem como foco a historicidade da literatura, que visa o diálogo entre o leitor e obra numa perspectiva histórica, sendo que o leitor irá atualizar o sentido do texto de acordo com as suas experiências literárias anteriores.

Na segunda tese, temos o saber prévio da leitura de um público, seu horizonte de expectativas que pode determinar a recepção, neste caso, o novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui em que a

obra suscitará uma perspectiva, despertando lembranças e conduzindo o leitor a uma postura emocional de compreensão da obra. Entendemos que tal etapa do pensamento de Jauss irá levar em consideração não só fatores históricos, mas fatores sociais que circundam o leitor, já que se entende que o ato individual de ler está concomitantemente ligado a uma historicidade, tornando a leitura individual semelhante à de outros indivíduos que também perpassaram por esse processo. De acordo com Costa (2011, p. 08),

O conceito de horizonte de expectativas é um dos postulados básicos da teoria de Jauss e engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor. O horizonte de expectativas é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois se encontra na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época. A terceira tese postula que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade.

Observamos que tudo que está inserido no tempo e no espaço sofre variações. Analisar os horizontes de expectativa é justamente notar as influências que o leitor sofreu e como que essa mudança interfere no seu processo de experiência com o texto literário. No entanto, de acordo com a terceira tese o texto incita também a completude dos horizontes do leitor, levando-o a moldar o seu olhar diante da obra literária e de sua realidade.

Seguindo este ponto de análise, na quarta tese Jauss (1994) nos leva a refletir sobre a recepção do passado de uma obra com a recepção contemporânea da mesma obra. Tal possibilidade distinta de interação texto/leitor é a marca de sua historicidade; de uma história atuante em oposição à existência de um espírito de época homogeneizado, retirando, dessa forma, a carga de que a literatura só poderia ser analisada a partir de um único dado histórico. Ressaltamos que essa ação de relações históricas diz respeito à presença do leitor, pois ele traz toda a bagagem social e

cultural para a interação histórica da obra. Os estilos literários, ou a retomada desses estilos, surgem como suporte para essa fase. O que se espera é que ocorra uma releitura do diálogo entre a época da publicação da obra com o tempo atual.

As três últimas teses apresentam uma abordagem em que Jauss (1994) prediz o estudo da obra literária, quais sejam os aspectos no tempo em movimento, no tempo estagnado e/ou aspectos relacionados à literatura e ao contexto extra-literário. O primeiro aspecto (diacrônico) diz respeito à recepção da obra literária ao longo do tempo e deve ser analisado não apenas no momento da leitura, mas no diálogo com as leituras anteriores. Esse pressuposto demonstra que o valor de uma obra literária transcende à época de sua aparição e o novo não é apenas uma categoria estética, mas histórica, porquanto, conduz à análise. Esse processo constitui a quinta fase.

A partir do segundo aspecto (sincrônico), abordado na sexta tese, a história da literatura busca um ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas e novos rumos na literatura. Nesta etapa, tem-se o processo de comparação das obras de um mesmo período histórico.

No que diz respeito à sétima fase, observamos a relação entre literatura e vida, em que ocorrerá uma pressuposição da função social da criação literária. Ocorre neste caso uma indução para outro caminhar do leitor, no que se refere à experiência estética. Nesse sentido, Jauss (2012, p. 51-52) afirma que:

Deveria criar de novo o equilíbrio da relação triádica entre técnica, comunicação e visão de mundo – apenas no ideal do discurso livre de poder. Esta esperança é mais fácil de se legitimar se, antes de tudo, é mostrado o rendimento das três funções da ação humana na atividade estética, onde a técnica transparece como *Poiesis*, a comunicação como *Katharsis* e a visão de mundo como *Aisthesis*, i.e, na experiência da arte, que afirma a autonomia da ação humana, através da história das relações sucessivas de domínios.

Nessa perspectiva, entendemos que a *poesis* abarca o prazer do leitor ao sentir-se coautor da obra literária; já à *aisthesis* evidencia o prazer estético advindo

de uma nova percepção da realidade, proporcionada pelo conhecimento adquirido da criação literária e a *katharsis* excita o prazer proveniente da recepção e causa tanto a liberação quanto a transformação das convicções do leitor, movimentando-o para um novo cultivar do pensar e do agir sobre o mundo.

A experiência estética contribui na retomada de leituras do indivíduo, assimilando conhecimento e prazer na interação entre o texto e o leitor. A literatura torna por fazer seu papel de agente transformador e humanizador por meio do texto literário. Nesse caso, o ato de ler transcende a expectativa do momento, a leitura não fica estagnada, ela continua atuando na vida do indivíduo, induzindo-o em suas ações sobre o meio.

Complementando esse quadro, o teórico Iser (1979) concentra-se nos efeitos que os vazios dos textos podem sugerir ao leitor. O estudioso irá analisar os efeitos que a leitura da obra literária provoca no leitor de forma individualizada. Ele proporciona uma atividade mais assídua do leitor sobre o texto, tendo em vista que este possui indeterminações que deveriam ser concretizadas “corretamente” pelo leitor, uma vez que tal participação pode dar-lhe um suporte para vários tipos de interpretação.

Vale mencionar que Iser (1979) ao se referir ao leitor o define como uma categorial textual do texto literário e não um leitor que se mostra fora, no plano da realidade. Nesse limiar, o texto literário será caracterizado por uma incompletude e a literatura realiza-se na leitura, observamos que:

O sentido deve ser o produto de uma interação entre os sinais textuais e os atos de compreensão do leitor. E o leitor não pode desprender-se dessa interação; ao contrário, a atividade estimulada nele o ligará necessariamente ao texto e o induzirá a criar as condições necessárias à eficácia desse texto. Como o texto e o leitor se fundem assim numa única situação, a divisão entre sujeito e objeto não funcionam mais; segue-se que o sentido não é mais um objeto a ser definido, mas um efeito a ser experimentado. (ISER, 1979, p. 9-10)

As indeterminações do texto levam o leitor a ter um posicionamento diante da obra, ou seja, os espaços vazios instigam à imaginação do leitor a interagir com a obra literária, proporcionando-lhe uma experiência no plano perceptivo. Essa relação toma uma dimensão contemplativa e experimentada, a partir dessas dualidades o texto se mostra como arte, já que precisa ser observado, lido, contemplado e sentido. É por isso que Compagnon (2010) afirma que o texto instrui e o leitor constrói, pois os pontos de indeterminações são numerosos e só serão suprimidos pelo processo da leitura, mas essas brechas constituíram sentido a partir do horizonte de expectativa do leitor.

Diante dessa exposição, Iser (1979) aborda uma nova premissa para o processo de interação texto e leitor, que é a ideia do “leitor implícito”, parte estrutural do texto literário que se mostra na condução da leitura por meio de pistas. Essas se mostram através do estético da obra literária, principalmente no que concerne a sua linguagem e seu efeito imagético. Tal leitor só existe na medida em que o texto determina sua existência e as experiências processadas no ato da leitura. Então, a partir dessa concepção, o leitor passa a ser percebido como uma estrutura textual (leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real).

Tendo como base determinada teoria, a criação literária, através de sua organização textual, antecipa os efeitos previstos sobre o leitor. Tal antecipação será concretizada por meio da linguagem. À guisa de exemplo, nota-se aqui que a estilística, no que diz respeito às figuras de linguagem, induz determinadas sensações que o leitor terá. Mencionamos que na visão de Iser (1976) ocorre uma determinada intenção do autor para com o leitor e a preocupação como este receberá o texto. Dessa forma, de acordo com Eco (1971, p. 43),

Uma obra assim entendida é, sem dúvida, uma obra dotada de certa “abertura”; o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentará numa

postura anterior). Mas nesse caso “abertura” não significa absolutamente “indefinição” da comunicação, “infinitas” possibilidades da forma, liberdade de fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor.

Observamos que ação da obra literária deixa de ser simples artefato artístico para tornar-se objeto estético. E o conjunto de normas sociais, históricas e culturais trazidas pelo leitor dará suporte para a sua bagagem de leitura. A identificação entre leitor e texto ocorre a partir da interação entre ambos e surge como consequência do confronto do horizonte de expectativas do leitor e da obra. Durante a leitura, o leitor aciona estratégias de seleção por meio das quais confronta suas expectativas, subentendo que estão determinadas nas estruturais textuais. As estratégias, do leitor, são responsáveis pela organização do repertório, da compreensão do foco narrativo, da construção das personagens e da linearidade do enredo.

Sobre os “espaços vazios”, Eco (1971, p. 37) argumenta que o autor, ao deixar tais espaços, já antecipa o conexão pelo leitor. Isso sucede porque, no dizer do teórico, o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário pode introduzir, de forma que “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”. Determinada certeza repete a premissa de que o texto é um estado potencial que precisa de um leitor para concretizá-lo.

Essas brechas é para o leitor um grande desafio, pois o incita a organizar as suas experiências vividas e de conceitos já construídos, considerar o que está vivenciando, para processar e organizar os novos elementos de formação após a leitura. Essa relação com o texto rompe as expectativas do leitor, tendo em vista que suas referências tornam-se o não dito. Iser (1979) salienta que, ao fazer com que o leitor enxergue o que estava oculto, os vazios compõem o repertório do texto, conduzindo o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora. Ele relaciona os espaços vazios ao conceito de negação que, para o teórico, é a anulação das

concepções comumente consideradas corretas, ou seja: “o rompimento da tríade tradicional do verdadeiro, bom e belo, pois sua concordância não é mais capaz de orientar nossa conduta” (ISER, 1979, p.173-174).

Esse processo de anulação propicia o contraste dos horizontes entre o certo e o errado, o compreendido e o não compreendido. Nesse sentido, a negação possui um papel comunicador, pois leva o leitor a questionar e a refletir sobre aquilo que subjaz ao texto, transcendendo sua experiência e reportando-o ao mesmo tempo para situações futuras tanto no nível de leitura, quanto no nível perceptivo de mundo. A partir dessas colocações podemos entender que o leitor em relação à Teoria da Recepção amplia-se como sujeito histórico, pois atualiza o significado da obra em uma perspectiva sincrônica e diacrônica; um sujeito estrutural, que se encontra no próprio texto e sofre seus efeitos. Dessa forma, o leitor, independente de histórico ou estrutural, é um elemento participativo e fundamental na construção do sentido do texto.

1.2 O Leitor de “Carne e Osso”

Estabelecida a colocação histórica e estrutural do leitor, partimos para uma concepção de Leitor Real, sujeito de carne e osso que se encontra no plano real da apropriação do texto literário. Vale ressaltar, que essa concepção de leitor não está para o empirismo como sugere Eco (1994), que é o sujeito falante que interage com a obra a partir do jogo dado pelo leitor-modelo¹ configurado no texto. Rouxel (2013) traz a concepção de leitor real pensando no ensino, aquele indivíduo inserido no espaço escolar que está propício as experiências de leitura de acordo com seu nível de formação.

Nossa ideia de leitor real está voltada para sua presença diante do texto literário, uma presença que se dá por meio do corpo e que impulsiona uma experiência

¹ Eco (1994) menciona que o autor-modelo, narrador e leitor-modelo andam juntos, um cria a referência do outro dentro do processo textual.

estética por meio da *performance*. É um indivíduo que segue as tramas textuais a partir de sua percepção de mundo, de conhecimento estético e de corpo. Assim, ele irá se configurando sobre a experiência de leitura e sobre o viés estético da obra que o conduziu, isso independente de uma relação com o leitor-modelo, como cita Eco (1994). Desse modo, iremos refletir a presença desse leitor pelo viés perceptivo, estético e corporal.

Dentro desse contexto, notamos que o processo de leitura literária proporciona ao leitor sua bagagem de vivências no cotidiano. É nessa busca, ao que já se conhece que ele faz ponte entre aquilo que se mostra como real dentro de uma obra literária e aquilo que se mostra como ficção. O leitor é levado, então, a entrar no jogo da verossimilhança do objeto literário. Kleiman (2002) menciona que os nossos conhecimentos prévios, adquiridos durante nossa vivência se articulam aos denominados: conhecimentos linguísticos; conhecimento textual e o conhecimento de mundo, que estão ligados à elaboração do pensamento e a imagem de mundo que o leitor possui. Kleiman (2002) ainda nos mostra que a leitura implica numa atividade de busca do leitor, ao seu passado de lembranças e conhecimentos, os quais sugerem caminhos para a leitura, no entanto, essa experiência de vida não contempla, totalmente, os sentidos do texto.

Determo-nos apenas a essa experiência é tomar uma postura arrogante diante do texto, principalmente o literário, que possui uma singularidade complexa. Larossa (2007, p.14) chama o sujeito que se detém somente a essa premissa de “Lector arrogante”². Esse leitor é aquele que reduz a leitura à sua imagem, à sua medida e que não é capaz de ver nada além de si mesmo.

Não podemos negar que, em um primeiro momento, o Leitor Real irá fazer essa ponte de semelhança entre aquilo que viveu e a obra. Essa é uma maneira dele se presentificar sobre a leitura literária. Esse diálogo pode ser um ponto de partida

² Leitor arrogante

para o leitor se familiarizar com aquilo que lê. No entanto, o conhecimento de mundo não deve ser o único caminho a seguir para construir a interpretação de uma obra literária. Ficando nessa superficialidade o leitor assumirá uma postura arrogante, que não consegue ver os múltiplos sentidos que a leitura literária possibilita por meio do estético.

É por isso que a prática da leitura literária, bem como a apreensão do estético pode fazer com que o leitor saia, parcialmente, dessa zona de arrogância. Devemos entender que o texto literário possui uma estrutura, que além de justificar sentidos, propõe outros. É por isso que, segundo Langlade (2013, p. 33-34),

[...] A comunicação literária nesse caso aparece como “jogo, ou melhor, uma ginástica, uma vez que ele é um jogo conduzido, programado pelo texto”. O texto literário é [com efeito] construído de modo a controlar sua própria decodificação. A porção lúdica dessa cooperação entre o auto e o leitor pressupõe o domínio e respeito das regras e o consentimento ativo dos jogadores. [...] é preciso dar todo o seu sentido e toda sua força à metáfora do campo da “caça furtiva” literária: a “caça furtiva” é precisamente não respeitar as regras da caça aristocrática, da caça que se exhibe em plena luz do dia em um gênero de espetáculo mundano e gratuito, a “caça furtiva” significa se apoderar secretamente da presa textual, frequentemente em meio a trevas, com o concurso de armadilhas ou procedimentos pouco regrados. [...] A “caça furtiva” é ocupação de um sujeito leitor transgressor.

Langlade (2013) apropria-se das ideias de Rifaterre para melhor explicitar a ideia de comunicação do texto literário, que já denomina sua decodificação na tessitura do texto. Entendemos que o texto possui uma autonomia, no que diz respeito às suas regras, as quais também encaminham sentidos. Desse modo, o leitor precisa tomar uma postura de decodificar essas regras. Entendendo que o texto, mesmo em sua singularidade estética, não se mantém sem a multiplicidade dos significados que esse estético remete.

O Leitor Real pode se apoderar dessa caça furtiva, que é a busca de sentidos no texto fora dos parâmetros estéticos estabelecidos pelo próprio texto. É uma caça que precisa ser estimulada pelo viés perceptivo do leitor desde sua

formação inicial na educação básica. Se essa formação lhe foi negada, é provável que ele não irá conseguir constituir sentidos além do seu conhecimento de mundo, que também é importante em um primeiro momento de interação com a obra, no entanto, pensar somente nessa linha é estagnar as experiências perceptivas e estéticas do leitor.

Mas no que essa caça é importante para a perspectiva de um Leitor Real? Torna-se relevante pela maneira dele se presentificar diante da obra literária, conectando-se aos vazios e se apropriando deles com mais consciência e autonomia. Entregar-se a caça furtiva é outra valorização do objeto literário, o qual é fruto de um esforço íntimo entre o autor e o mundo.

Apreender a linguagem de uma obra literária é uma forma do Leitor Real fazer parte dessa relação íntima do autor com o mundo e manter reverberando sua experiência de caça em novas leituras, pois são esses manejos que estarão lhe colocando em uma posição de leitor em transgressão e perpetuando aquilo que se mostra como valor estético de uma obra literária, independente de sua formação futura.

O leitor real irá perceber que em seu processo de leitura novos sentimentos irão atravessá-lo. Seu conhecimento de mundo, bem como sua experiência estética, já não serão subsídios para abarcar o texto literário. O corpo passa a ser uma nova ferramenta de se apropriar da experiência de leitura, tendo em vista que, de acordo com Glusberg (2013, p.52), “o corpo é a mais plástica e dúctil das matérias significativas, é a expressão biológica de uma ação cultural”. É por isso que de acordo com Kefalás (2012, p. 43-44),

Da perspectiva da experiência, o que interessa é o estalo, e ele se dá no contato, se dá “entre”; entre aquele que lê, o livro e aquele que escreve; é algo que está na mediação, o que interessa é a própria mediação, sua dinâmica finita, carnal, singular, num corpo a corpo com a palavra, distinto de um sobrevoar o texto. Há que se passear pelo texto, aventurar-se nele e deixar que ele perfaça naquele que lê caminhos imprevistos. Interessa o contato, a carne da palavra no corpo do leitor, a carne do leitor no corpo da palavra.

Essa experiência nos mostra que o que entra nessa relação dialógica do leitor com o texto são os sentidos. Eles serão os mediadores da intensidade com que nos apropriamos de uma obra literária. Kefalás (2012) ainda cita que não se devem considerar apenas os aspectos analíticos nessa relação, mas as instâncias sensoriais. No entanto, considerando olhar objetivo sobre o texto ou apenas seus aspectos sensoriais, o leitor não pode manter-se distante da linguagem que se desenha em determinada obra literária, tendo em vista que é por meio dela que os efeitos se veiculam do texto para o leitor.

Essa é uma das maneiras do Leitor Real concretizar sua experiência de leitura. Zumthor (2007) nomeia essa concretização de *performance*, ideia que traz uma relação de materialidade, ou seja, de concretização do efeito atravessado no leitor no ato da leitura. Zumthor (2007, p. 64) detalha a recepção do texto da seguinte forma:

Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção está lá, não se acrescenta. Ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia.

A teoria de Zumthor dialoga com as ideias da Teoria da Recepção, pois, ambos visam um contato aberto, um efeito físico, sensitivo no leitor, evidenciando a materialidade da recepção que o leitor faz do texto literário. Então, o que produz a concretização de um texto é a ligação dos efeitos semânticos, as transformações do leitor em emoção, que não deixam de manipular uma vibração fisiológica. Notamos que a recepção por meio da *performance* trabalha com todos os vínculos perceptivos. Ela é construída através de experiências tácteis, acústicas, sinestésicas, motoras e, principalmente, visuais.

É por isso que o que nos interessa é essa percepção dos sentidos que gera uma *performance*, porquanto que, *performance* é um momento de recepção, em que o

enunciado é verdadeiramente apreendido pelo corpo. Glusberg (2013)³ menciona que o que está em jogo nesse momento é o sentido, tendo em vista que o que interessa na *performance* é seu processo de trabalho, sua sequência de fatores constitutivos e sua relação com o objeto artístico. Ela configura um efeito catártico em relação ao contato com o tecido perfurado e vazios do texto, já que esse torna-se o objeto. Segundo Zumthor (2007, p. 68),

[...] O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que lhe é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estruturado nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante.

O Leitor Real é um indivíduo que vai completando os vazios do texto através de seu conhecimento de mundo, seguido de um caminhar sobre a linguagem que se molda. Com isso seu corpo vai se apropriando do texto e o leitor vai tomando uma consciência dos efeitos que o texto literário lhe possibilita, tanto em nível estético, quando sensitivo.

Vale ressaltar que a *performance*, de acordo com Glusberg (2013), é diferente de um espetáculo teatral. Ela consiste em mostrar e ensinar por meio de um significado, tendo em vista que “a carga semiótica da *performance* está enraizada nessa espécie de apresentação: ela não existe porque o objeto é um signo, mas porque ela se torna um signo durante o curso de seu desenvolvimento”. (GLUSBERG, 2013, p. 73).

A *performance* é uma comunicação através do corpo e está voltada para um exercício de improvisações ou de ações espontâneas diante do seu objeto, no nosso caso o texto literário. Nesse sentido, o leitor é ativo na interação com o texto, já que

³ Glusberg e Zumthor partem de campos distintos para definir a noção de *performance*. O primeiro está mais para uma perspectiva cênica-teatral, tendo em vista que sua origem se dá nas artes plásticas, assim a *performance* é vista como híbrida. O segundo está para a sincronia entre corpo e voz de maneira espontânea, sem a articulação cênica-teatral.

seu corpo é receptivo às experiências vividas e do saber literário. É um indivíduo de carne e osso que sente e reverbera aquilo que lê.

1.3 O leitor no ensino de literatura

“Não é difícil perceber que a literatura está sob ameaça [...] o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a leitura mediante a leitura de textos literários, mas com alguma forma crítica, de teoria ou de história literária.” É com esse dizer que Meira (2010, p. 10) nos apresenta a problemática sobre a formação do leitor literário, uma vez que, o trabalho com o ensino da literatura está, na maior parte do tempo, nos estudos das características histórico-sócio-culturais dos movimentos literários ou atrelado ao ensino da gramática, no que concerne à realização de atividades de análise sintática, impedindo assim, um contato mais efetivo do leitor com o texto literário.

Esse processo impede que o leitor, no caso o aluno, tenha uma vivência mais articulada com o texto, propagando a ideia equivocada da formação de leitores com proficiência, focados apenas em uma leitura pragmática da literatura. Por isso, Rangel (2005, p. 152) menciona que:

O leitor proficiente é aquele que tem objetivos definidos e sabe avaliar, em cada situação de leitura, se dispõe do tempo e dos recursos necessários para atingi-los. Sabe reconhecer o gênero em que se apresentam os textos que precisa ler [...]. Assim, sabe fazer previsões acertadas e constrói progressivamente os quadros interpretativos que se impõe à compreensão. Ao identificar o tema, mobiliza conhecimentos prévios e percebe logo quais, dentre eles, são pertinentes para o processo de compreensão; domina tipologias textuais e é capaz de perceber os diferentes jogos que o mesmo texto pode fazer com elas. Por fim, diante da escrita aparentemente muda, aprende a reconhece as vozes que ecoam. E com tudo isso, se for também um pouco esperto e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos.

Não se trata de arrancar as informações históricas pertinentes à literatura e nem as abordagens dos autores e dos cânones, pois esses fatores são importantes na formação da competência de um leitor. O que se questiona é a restrição a essa prática pedagógica, porquanto que a leitura é dinâmica e o texto traz uma carga de improbabilidades no que tange ao sentido.

Jauss (1994) explicita que uma descrição da literatura que segue um cânone em geral preestabelecido e que simplesmente enfileira vida e obra dos escritores de forma cronológica não constitui história alguma: mal chega a ser o esqueleto de uma história, já que a qualidade e a categoria de uma obra literária não se configuram nas condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem de seu contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posterioridade, critérios, como o próprio autor designa de difícil apreensão.

Assim, pensar a leitura nessa formação de “leitor proficiente” é conferir uma prática apenas instrumental da abordagem do texto em cima de dados históricos. Ficar preso a essa classificação historiográfica resulta numa depreciação do contato efetivo do leitor com o texto literário de maneira livre.

Levando em consideração que o livro é um instrumento carregado de saber individual e social de forma cumulativa, então, a partir da leitura o leitor é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como indivíduo ativo na sociedade. Aguiar e Bordini (1993) citam que os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente, em que a literatura dá conta da representação do real em suas instâncias ficcionais. Representando o particular ela logra em atingir uma significação mais ampla de uma experiência mais íntima com uma obra, por isso que Kefalás (2012, p. 03-04) nos explica que:

[...] a realização da experiência de leituras permitindo que na interlocução com as palavras o leitor não vise somente, por exemplo, reconhecer

características de época, mas permita que aquelas leituras provoquem nele deslocamentos, transformações. O texto, nessa perspectiva, não seria dominado pelo aluno-leitor, nem utilizado como instrumento para adquirir conhecimento: o leitor é quem seria atravessado pela materialidade das palavras, pelo seu jogo de sentidos.

O caminhar do ensino de literatura tem por sua vez que fugir do pragmatismo da aula de língua portuguesa, por isso o texto trabalhado em sala de aula deve ir além de uma função informativa (história dos movimentos literários), permitindo assim um contato entre texto/leitor de forma mais viva e significativa nos experimentos de leitura. As *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006) afirmam que o discurso literário decorre diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa à aplicação prática. É por isto que existe a brecha em desenvolver a percepção do leitor no ensino, favorecendo a descoberta de sentidos, tanto no âmbito social e quanto no cognitivo.

Assim, no Art. 35, Inciso III da LDB, citado nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006), entendemos que o ensino de literatura está para o aprimoramento do leitor como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Partindo desses pressupostos, essa área tem uma carga significativa nesse processo de humanização do ser. Observamos que carregar o leitor de informações apenas históricas de uma obra é lhe tirar o direito de passar por essa experiência sinestésica com a literatura.

Este desenvolvimento influencia na condição ética do ser humano, pois Lajolo (1982) assegura que o efeito de uma leitura não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala de representação, mas ela permanece ricocheteando o leitor, incorporada como vivência, erigindo-se em marco do percurso de recepção de cada um. Sendo assim, os efeitos da leitura literária permanecem provocando mudanças ao longo da vida do indivíduo, condicionando as suas escolhas e motivações.

Segundo Villardi (1999) a literatura não tem comprometimento com a realidade (exceto por representá-la), mas com o real que ela mesma cria, é ficção e, por natureza, da ordem da fantasia. Assim, fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta, permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de pensar a sociedade, ou seja, ao romper com as barreiras do imaginário, o leitor transcende a experiência de leitura, em a verossimilhança torna-se um ponto de ancoragem primordial para compreensão da obra.

Por isso compreendemos que esse fazer não é individual, a leitura de um texto sempre depende dos falantes, porque ele nunca está pronto. A leitura promove maneiras de ver e entender o mundo, em especial a literária, que proporciona ao leitor o direito de construir sua visão de mundo, de mudar e refazer conceitos. É por isso que esse fazer precisa estar presente no ensino de literatura nas escolas. Aguiar e Bordini (1993, p. 17) afirmam que:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos, como dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, como bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Contudo, a situação do ensino de literatura não segue esses parâmetros de funcionamento. As escolas, tanto as de domínio público quanto as particulares, não possuem um espaço adequado para a realização desse trabalho. As bibliotecas possuem um número limitado de livros e não há responsáveis que orientem o alunado no processo de escolha das obras. Somando-se a este quadro, é muito comum que os professores, na maioria das vezes, possuam um despreparo para a abordagem da obra literária, pois em suas práticas pedagógicas não há dinamismo nem motivação em relação às aspirações dos leitores.

De acordo com Oliveira (2010), esse despreparo dos professores está vinculado a sua formação profissional, bem como sua a carga horária de estágio nas escolas, as quais não lhe preparou para ser um professor de literatura, mas um teórico da literatura. Uma evidência dessa má-formação, segundo o teórico, é o fato dos professores de português utilizarem apenas os textos literários como pretexto para a realização de exercícios gramaticais.

O ensino de literatura sob a perspectiva de Cereja (2005) deve estar comprometido, primeiramente, com o desenvolvimento de habilidade de leitura, a fim de que o aluno transforme-se num leitor competente de textos literários. Além disso, como a literatura é, a um só tempo linguagem, discurso e objeto artístico, ela deve ser tomada tanto na dimensão comunicativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica.

Nesses parâmetros, a leitura literária leva o leitor a estabelecer conexões de forma mais ampla com o texto literário, por abarcar os diversos tipos de saber. Por meio de leituras o leitor pode fazer parte do texto, uma vez que a reflexão do seu imaginário e ideológico irão dar contornos ao texto, conectando-se e sentindo-o ao mesmo tempo. Desse modo, os vazios que se apresentam marcam uma suspensão da conexão entre os segmentos do texto e o leitor. No que se refere ao ensino de literatura, a figura do professor-leitor é de grande relevância para esse ensino-aprendizagem. Cereja (2005) cita que se o professor não lê, se não é um leitor experiente, se não conhece algumas teorias literárias que norteiem seu trabalho, não terá subsídios para abordar literatura em suas aulas.

Aguiar e Bordini (1993) mencionam que os profissionais têm estado desmotivados em relação à leitura, não se preocupam em oferecer atividades que despertem a criatividade e o espírito crítico nos seus alunos, ficam apenas no domínio da aula expositiva, dos roteiros de livros e da fragmentação do livro didático. Tais

observações refletem a realidade de como o ensino de literatura tem sido demonstrado nas escolas, segundo Kefalás (2012, p. 05),

O ensino em geral e especificamente o de literatura veem-se, assim, limitados a um pragmatismo decorrente daquele contexto educacional, no qual se prioriza uma formação mais tecnicista e profissionalizante do aluno. A preocupação em formar rapidamente uma mão de obra supostamente qualificada acabava por deixar de lado um ensino que fosse de fato formador e transformador.

Essa experiência estaria para os dois campos de ensino-aprendizagem: do aluno, indivíduo a que não pode ser negado o conhecimento literário, e do professor, ser que precisa vivenciar as leituras e os estudos para poder auxiliar na formação de outros sujeitos, agindo assim, na construção da conduta ética e moral dos cidadãos.

Nesse âmbito, Villardi (1999) assegura que o texto literário, em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem, deve ocupar um lugar prioritário em relação ao trabalho desenvolvido na escola, pois a experiência literária faz com que o diálogo entre o aluno e o texto flua de forma reflexiva e prazerosa.

Nessa perspectiva, as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006) citam que a experiência é o contato efetivo com o texto, em que o aluno experimentará a sensação de estranhamento por meio do texto literário (fruição da estética), em função do uso incomum da linguagem, então quando o educando é estimulado a ler, tal experiência contribui para a sua formação enquanto leitor, em que amplia sua visão de mundo.

Por isso que no próximo capítulo trataremos da leitura literária na formação do leitor, bem como as possibilidades de abordagem do gênero romance em sala de aula, especificamente a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

2 DA LEITURA À APROPRIAÇÃO DO GÊNERO ROMANCE EM SALA DE AULA

No referido capítulo procuraremos explicitar a leitura literária na formação do leitor e como que ela imprime um caráter humanizador na vivência desse indivíduo. Em seguida, iremos tratar da abordagem do romance no ensino médio, refletindo como esse gênero ainda possui um espaço limitado nas experiências de leitura. Dentro desse contexto, a análise do romance *Vidas secas* será realizada, no intuito de mostrar portas de entrada para o leitor interagir.

2.1 A leitura literária na formação do leitor

Na contemporaneidade, o ser humano precisa estar atento às adaptações efêmeras que sofre em virtude de uma civilização, em que prevalece a indústria da imagem e os meios de comunicação eletrônico. A partir desse caminhar da sociedade muito se tem falado na “morte do leitor e no desaparecimento da leitura” (CHARTIER, 2002, p. 105).

A formação do leitor não se limita apenas a esse contexto, em que o crescimento constante do consumidor juntamente com a era digital influenciam na escolha e na aquisição de obras que não lhe possibilitam uma experiência estética significativa, mas à ausência da preocupação em relação à prática da leitura em sala de aula, principalmente a literária que possui um papel significativo na formação de um leitor mais sensibilizado. A literatura tem um caráter humanizador no que diz respeito à formação do ser, conforme afirma Candido (1995, p. 186),

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta de caos e

portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

De acordo com essas reflexões podemos mencionar que essa função de humanizar o indivíduo se dá por meio do ato de ler, em especial o literário. Assim, Silva (2005) adverte que as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitar o posicionamento do ser humano numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos) impulsionam o leitor a descobertas, a elaborações e difusões do conhecimento, pois a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e essencial ainda à própria vida do Ser Humano, uma vez que pode proporcionar uma ampliação de sua criticidade, originalidade e criatividade.

Tais funções de desenvolver a prática da leitura são atribuídas à escola, e esta possui uma carga de significância relevante para o leitor, pois uma vez inserido neste espaço educacional, ele terá uma vida socializada, a qual dependerá do conhecimento adquirido neste recinto, pois, segundo Zilberman (1989, p. 18),

Este é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção das ideias que determinaram sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual.

A leitura torna-se intermediária entre o indivíduo e o mundo, uma vez que seu exercício é carregado de um código social, verbal ou não verbal para organizar os sentidos. Portanto, o espaço ao redor do leitor e os elementos que o compõem compartilham do ato da leitura, visto que esta é o que lhe dá entendimento sobre si mesmo e sobre as ações que o cercam e as influenciam enquanto ser. Nesse limiar, notamos que a compreensão do ato de ler, não se limita apenas a decodificação, mas

que “se alonga na inteligência do mundo (...) a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (AGUIAR; BORDINI, 1993. p. 11).

Dessa forma, a leitura conferida pela escola adquire um caráter social, pois ela faz com que o indivíduo exerça um papel coativo quando incorporado nas exigências da sociedade, mediando assim, a interação do eu com o mundo. No entanto, corroborando com Zilberman (1989), quando o ato de ler perde o escudo protetor conferido pela escola, que legitima a função formadora do livro, esse se revela como objeto de consumo. Daí as reflexões sobre a formação do leitor fazem emergir contradições sociais, como por exemplo, a classe social a qual o leitor pertence.

Aguiar e Bordini (1993) alertam para a deformação do conceito da cultura, em que é expressa apenas a verdade de uma camada social. Deve-se lembrar de que a cultura não se limita apenas ao universo dos letrados, ela abarca todas as manifestações e transformações que o homem opera no seu meio e essas ações permitem leituras significativas. O que é importante observar é que as classes dominantes, na maioria das vezes, dão uma maior importância ao livro, veículo condutor do saber que lhes convém.

Nessa perspectiva, o que se torna relevante é que a classe menos favorecida tenha acesso a essa cultura letrada, já que a leitura em seu caráter social e transformador faz com que as pontes de diferenças entre as classes sejam, no decorrer do tempo, menores. O processo de interação do indivíduo com o mundo é enriquecido em termos de clareza e entendimento do que se realiza nas esferas sociais. Aguiar e Bordini (1993) orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos variados, que deem conta das diferentes representações sociais, portanto, os leitores seriam condicionados a encontrarem no texto o momento catártico, dando sentido a si, ao mundo e ao livro.

Consoante a esses critérios, a leitura literária torna-se fundamental nesse processo catártico, pois é o texto literário que possui a literariedade que cativa e envolve o leitor num caminho de reflexão e conhecimento do mundo, dando-lhe uma participação maior sobre o texto literário. Aguiar e Bordini (1993, p. 31) afirmam que:

A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam.

Neste aspecto, por meio da leitura literária, o leitor é levado a reconhecer-se e a reconhecer as coisas do mundo, com criatividade, sem que a obra deixe de se atualizar a cada leitura, pois ela está no campo da subjetividade e os sentidos propostos em suas interpretações dar-se-ão por meio da figura do leitor. Este processo de interpretação, possibilitado através dos “componentes internos” e dos “aspectos vazios” do texto literário, pode estimular o leitor a recorrer ao seu conhecimento de mundo para gerar coerência em sua leitura e, posteriormente, gerar mudanças em sua vivência social, não pelo processo de preenchimento como cita Aguiar e Bordini (1993), mas pelas conexões estabelecidas entre obra e leitor. As OCEMs (BRASIL, 2006, p. 71-72) citam que:

[...] a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário [...] se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrarias a essa mesma natureza.

O leitor tem um papel fundamental no processo de leitura, pois ao ler ele estará adaptando, recorrendo, fazendo semelhanças entre ele e o texto. Conforme os

dizeres de Glowacki (2007), para que isso incida é necessária uma motivação da parte de quem escreve o texto (autor), a escrita de um texto deve ter um teor apelativo, para que o aluno se sinta à vontade de intervir e gerar significados diversos sobre o que lê.

Eco (2012) afirma que o texto é um universo aberto em que o intérprete pode descobrir infinitas interconexões, assim, o ganho do leitor é descobrir que os textos podem suscitar diversos sentidos, principalmente o texto literário que exerce a percepção criativa e crítica do leitor, por isso que o ensino de literatura, a partir da leitura de textos literários em sala de aula, possibilita a articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização, pois entendemos que “a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento”. (CEREJA, 2005, p. 53).

Sendo assim, o professor não é o único a criar expectativa na função que a leitura literária exerce na vida do indivíduo leitor. Ele cria perspectivas de como tal conhecimento pode lhe influenciar, bem como a transcendência para o campo da realidade por meio da interdisciplinaridade que incide na leitura, especificamente a realizada em sala de aula. Villardi (1999) esclarece que a leitura é uma atividade profundamente árida e estratificada na sala de aula.

Como o aluno habituou-se a vê-la dessa forma é necessário que os projetos demonstrem, de modo concreto, que ele se encontra diante de um novo horizonte de leitura, e que tudo será realizado de modo a levá-lo a ter consciência daquilo que se apropria, o texto literário. Desse modo, seus horizontes de expectativa influenciam para sua compreensão, bem como a estética do texto lhe possibilita criar significados.

2.2 O Gênero romance e o leitor

A leitura de romance na escola nem sempre obteve a importância que hoje lhe atribuímos. Sua valorização foi ganhando espaço à medida que as discussões sobre literatura e ensino tomaram uma proporção mais ampla. No entanto, mesmo tendo sua posição consagrada entre os gêneros literários, é comum o pensamento de que a leitura de romance em sala de aula ainda é de difícil acesso.

Acreditamos que essa problemática esteja voltada para a abordagem histórica do romance na sociedade brasileira no início do século XIX. O romance era um gênero que ficava em posição irrelevante, comparado aos tratamentos dados aos gêneros lírico, épico e dramático, pois as categorias de análise destes não podiam se aplicar ao romance. Desse modo, de acordo com Augusti (2008, p. 01),

[...] foi justamente a ausência de tais categorias que acabaram por orientar várias das representações sobre o gênero que tiveram voga até pelo menos meados do século XIX. Aos olhos da crítica brasileira desse período, o romance não podia, de fato, rivalizar com os gêneros lírico, dramático e épico. Estes, tal qual se acreditava, serviam a finalidades muito nobres, como formar o estilo e conduzir o leitor à erudição. Para que isso ocorresse, no entanto, requeria-se um tipo de prática de leitura marcada por exaustivas etapas que começavam com o domínio das preceptivas destinadas ao conhecimento das regras de composição de cada um dos gêneros literários. Para isso é que existiam os tratados de retórica e poética, os quais mediavam o contato do leitor com o texto propriamente dito [...]. Evidentemente, tais práticas de leitura resultavam de um custoso ensinamento, de que resultava o fato de serem apanágio de grupos sociais muito restritos, como bem observou Roland Barthes a respeito das artes retóricas.

Até o século XIX o gênero lírico, épico e dramático serviam para educar o leitor no que diz respeito à formação do estilo e a erudição. Para assegurar tais feitos a retórica e a poética davam suporte teórico para abarcar essas leituras. O romance, fora desse padrão de leitura, era tido com um gênero de nível baixo, então, o fato de não ter regras para a leitura levou alguns escritores e críticos da época a condenar essa nova

forma que surgia, que era baseada na realidade observada de quem escrevia e da imersão do leitor por meio de sua imaginação. Barbosa (2014, p. 14) nos diz que o romance era lido por “leitores ignorantes, desconhedores das regras da retórica e da poética”, mas “foi o gênero que mais contribuiu para ampliar o público leitor de ficção, inclusive os das classes inferiores”.

Augusti (2008) afirma que até 1870 não houve qualquer menção ao estilo do gênero. Essa negação estava voltada para os programas de ensino e para as indicações de obras que os professores faziam e não indicavam a prosa. Entendemos que a aversão que os teóricos da época e alguns escritores têm em relação ao romance, perpassa para o ensino, uma vez que ocorria a predileção de uma educação pela forma e para a forma, baseada na retórica e na poética. Mas, tal estado modificou-se a partir 1877, com a adoção da *Seleção Nacional: curso prático de literatura portuguesa*, do português Francisco Julio Caldas Aulette, pois, ainda de acordo com Augusti (2006, p. 83-84, grifos do autor),

Os excertos que compunham a *Seleção*, incluindo-se o de *Iracema*, constituíam, aos olhos de seu autor, o que de melhor havia em termos do vernáculo. Seu uso em sala de aula, a se pautar pelas considerações de Aulette dirigidas ao professor, consistia em exercícios de recitação e composição a partir dos excertos ali reunidos. No caso da recitação, tratava-se de repetir seguidamente os excertos até que fossem pronunciados com “clareza e inteligência” para, em seguida, realizar uma narração oral, utilizando o maior número de palavras oriundas do texto original. A composição, por sua vez, requeria leituras sucessivas de um determinado excerto acerca de um tema escolhido, seguidas da prática de escrita, cujo resultado dever-se-ia assemelhar-se à excelência alcançada pelo autor do excerto servido como exemplo à atividade.

O que se sobressai nessa abordagem é a presença do romance e sua funcionalidade em sala de aula. A *Seleção*, compêndio que valorizava a produção, tinha sua abordagem metodológica voltada para exercícios de recitação e composição. No entanto, essas abordagens nos remetem, ainda, aos estudos da forma. A recitação deveria seguir o pronunciamento com clareza e inteligência, mostra-se aqui um valor

cultural do belo em que o leitor não possui uma liberdade de fazer uma leitura expressiva. A composição, por sua vez, volta-se para uma atividade do escrever que requer o “requinte” da escrita do autor.

Mesmo a *Seleta* trazendo a abordagem da prosa e fazendo menção a escritores renomados como José de Alencar, isso nos parece, de certo modo, uma tomada dos valores eruditos que a retórica e a poética pregavam. Entendemos que a posição de Aulette foi importante para a repercussão do romance no ensino, e disso não há dúvidas, mas se atentarmos para as finalidades com as quais o gênero era abordado e de como isso repercutia na formação do leitor da época, veremos que a presença da forma se instaura e conduz o leitor à erudição, por meio da escrita.

Desde o século XX, a leitura de romance, nas escolas, vem se mostrando de forma diferenciada, mas ainda é um gênero de pouca abordagem nas aulas de literatura. Algumas considerações recaem sobre essa afirmativa, quando nos reportamos à extensão do texto, de que não é possível abordar uma leitura de romance em sala de aula de forma integral. De certo, é uma tarefa difícil, mas não impossível. Hoje não precisamos nos preocupar em trabalhar os aspectos da forma pela forma ou de levar o leitor a ter uma instrução vasta de obrigatoriedade dos termos literários.

Pensamos que a prosa na sala de aula, atualmente, esteja voltada para o contato efetivo com o texto literário, em que o leitor vivencie a experiência de ler, já que a leitura de literatura tem sido diluída nos discursos dos textos “seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc.”, por isso precisa empreender o “sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2008, p. 55).

Acreditamos que os aspectos do estético também estão voltados para essa vivência, uma vez que os leitores à medida que leem podem ser conduzidos a criar a consciência dos aspectos formais que moldam o romance e por consequência cria uma bagagem nova de leitura, ampliando os seus horizontes de expectativas. O

que se critica aqui é apenas a exclusividade do ensino historiográfico da literatura e de suas formas, como se esses fossem os únicos elementos que o leitor precisasse para compreender o texto literário, confirmando nesse caso uma experiência de não fruição literária, por esse termo as OCEMs (BRASIL, 2008, p. 60) nos mostra que,

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

Nessa abordagem do texto literário, no caso o romance, o leitor se torna indivíduo ativo e quanto maior sua vivência de leitura, maior sua experiência estética. O romance, desde o século XX, ganha hoje uma nova roupagem de importância, ele não só é levado de forma igualitária com os demais gêneros, mas proporciona uma vivência ampla de contato com o texto literário. E isso se detém não só ao fato de sua extensão, mas da identificação dos pormenores que nele se firmam, como a representação do real em ambientação, personagem, tempo, ação e as temáticas de valor de uma cultura representada.

Com isso, podemos observar que não possuímos mais problemas no que diz respeito a ter elementos de análise para um romance, hoje ele é um gênero consagrado e flexível. Nos reportamos ao discurso de Lukács (2000, p. 55), que está em uma perspectiva característica do romance, situado no início do século XX para o presente, que o romance possui uma natureza dialética, ele é a “epopéia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade”.

Acreditamos que essa totalidade pode fazer com que o leitor se sinta mais próximo do texto literário, uma vez que representa a realidade e seus conflitos

cotidianos, em um patamar sociocultural, assim entendemos que a escrita de um romance trabalha. Segundo Bosi (1992, p. 121-122),

[...] não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas com todo o reino do possível e do imaginável. O narrador cria, segundo o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do eu aos valores ou anti-valores do seu meio. Dá-se assim uma subjetivação intensa do fenômeno ético da resistência, o que é a figura moderna do herói antigo. Esse tratamento livre e diferenciado permite que o leitor acompanhe os movimentos não raro contraditórios da consciência, quer das personagens, quer do narrador em primeira pessoa.

O escritor se apropria da realidade para criar as respectivas representações do real na literatura. O imaginário vai sendo moldado através das categorias da narrativa, em que se cria um espaço subjetivo dos valores da sociedade. O diálogo entre essas dualidades permite uma criação literária que leva o leitor a uma recepção daquilo que se configura como real e imaginário no texto literário. Esse ponto torna-se relevante, pois a partir de uma determinada totalidade da representação do homem com o meio, do homem com as pessoas e do homem consigo mesmo, faz com que o leitor chegue às reflexões da verossimilhança, bem como dos valores éticos que se apresentam no romance.

Desse modo, o leitor passa a entender que a literatura, além de uma expressão poética, também é uma forma de resistência e de denúncia, manifestações que se apresentam pelo teor fictício e que mesmo se apropriando da realidade, não criam vínculo de compromisso com a mesma, já que o imaginário também faz parte dessa relação. A partir desse dialogismo e por meio das categorias da narrativa o leitor poderá compreender como que a literatura vai criando seu viés crítico, à medida que o condiciona e o leva a refletir sobre os acontecimentos da vida, bem como das mudanças, sejam elas políticas ou não.

Por isso que a resistência presente na literatura, especificamente no romance, é entendida, segundo Bosi (1992, p. 134), como:

[...] um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições.

Entendemos que a resistência está, então, para uma abstração do foco da narrativa, em que o sujeito, entendendo esse como leitor, poderá a partir da leitura ir de encontro ao processo criado dentro da obra literária, desse modo ele se distancia, colocando em questão aquilo que reconheci de si e do mundo. Esse distanciamento que a resistência promove torna-se uma experiência rica na formação do leitor, já que ela irá colocá-lo em posições de reflexão, fazendo com que ele busque em seu horizonte de expectativa, elementos que o aproxime daquela realidade representada. Mesmo que ele não consiga acessar algo que se assemelhe, a sua experiência de leitura do romance ainda será um ganho, já que entrará em conflito e à medida que lê vai criando um novo horizonte de expectativa sobre a nova leitura que se efetiva.

Um romance se apresenta como uma segunda vida para o leitor, já que ele vai observar as personagens, explorando o espaço em que se inserem, bem como as suas ações. Esse caminhar permite ao leitor uma interação e uma construção de sentido diante da narração que lhe é apresentada. Esse entendimento acontece pelo elo que o leitor tem com a realidade. Candido (1987) menciona que o elemento central de um romance deve estar para os fatos reais acontecidos, pois o elemento inventado se justifica para torná-los mais atraentes e enfatizar a verdade. Então, o romance se

configura para o leitor como uma imagem de nossa vida, a qual induz sua experiência de leitura. Na perspectiva de Candido (1987, p. 75-76),

[...] a matéria narrada desperta em nós um mecanismo de identificação, porque vemos soltas, e sentimos como nossas, as paixões que trazemos presas e não ousamos manifestar; em consequência, a vigilância intelectual cede e nos torna criticamente pouco rigorosos.

Parece que esse gênero nos desperta para aquilo que temos como fantasias presas, paixões que podem ser materializadas na escrita literária. O romance adquire um caráter experimental por parte do leitor, o qual emerge combinações de sentimentos e a partir daí cria diversas interpretações. No entanto, devemos atentar para o mascaramento que esses efeitos catárticos causam para a compreensão do estético, pois ficar detidos a eles pode empobrecer a experiência estética, dependendo do objetivo traçado para apreciação da obra.

A leitura do romance, além de lhe proporcionar paixões e fantasias, precisa desafiar o leitor e inquietá-lo quanto determinadas categorias da narrativa, pois o romance na formação do homem não serve apenas para “divertir-edificar-instruir”. (CANDIDO, 1987, p. 79), serve também para abrir janelas de motivação, já que traz outras justificativas, como por exemplo, a necessidade de superar os caminhos normais do saber, através da fantasia. Dentro desse contexto, Candido (1989, p. 80) nos diz que:

Se a História representa o desejo da verdade, o romance representa o desejo da efabulação, com a sua própria verdade. Esta é a sua grande, real justificativa; e ao propô-la, Fancan realizou a melhor apologia possível do gênero ameaçado pelo Ministro da Justiça de então, mostrando que não se trata de recurso estratégico para reforçar os valores sociais, ideologicamente conceituados; mas de resposta a uma necessidade do espírito, que se legitima a si mesma.

O romance se perpetuou na sociedade por meio da necessidade do espírito do homem por fantasia. E é esse mesmo intuito que ainda pode reverberar nos leitores atuais. A leitura do romance em sala de aula é justificada por poder proporcionar ao leitor a ter uma experiência catártica, bem como de confirmar os valores sociais e éticos de uma sociedade através do gênero mencionado.

Desse modo, o romance se legitima em sala de aula e é agregado as necessidades, espirituais e estéticas, de cada leitor. No entanto, o contexto social em que esse indivíduo está inserido culmina para diversas recepções, uma vez que esse traz singularidades, seja pela sua visão de mundo ou leituras literárias que o circundam.

2.3 Os vazios do romance *Vidas secas*: entradas para leituras

Graciliano Ramos, dono de um estilo singular foi um homem de seu tempo e soube representar com maestria, delicadeza e precisão a existência do homem nordestino. De acordo com Coutinho (1978), o referido escritor aborda a formação de uma realidade brasileira contemporânea por completa, como suas íntimas e excêntricas peculiaridades. Com isso entendemos que Graciliano Ramos se afasta do temático regionalismo que tinha como principal manifestação o naturalismo sociológico, pois, segundo Coutinho (1978, p. 74),

[...] o Nordeste era a região mais típica do Brasil, a sua crise expressando – em toda a sua crueza e evidência – a crise de todo o País. Não é assim um fato do acaso romance nordestino da década de 30 o movimento literário mais profundamente realista da história de nossa literatura. E, no, seu interior, Graciliano é a figura mais alta e representativa. É ele quem mais radicalmente se liberta da mistura de romantismo (“revolucionário” ou reacionário) e de naturalismo, que ainda vemos existir em grande maioria de seus contemporâneos.

Essa situação ocorre porque na região do Nordeste as crises sociais se davam de forma mais intensas, já que além de ser assolada pelos fatores naturais, como a seca, ainda havia a crise social. Em decorrência da própria seca essa crise se tornava mais agravante e sofrida para os indivíduos daquelas localidades, levando-os a sair de seu lugar de origem. Assim, o progresso e a democratização da sociedade rural tornavam-se objetivos cada vez mais distantes, em que a luta e a esperança eram desnecessárias.

Essa dualidade social serviu de grande base para a produção de Graciliano Ramos, em especial a obra *Vidas secas* (1938) em que narra a história de uma família de retirantes em busca de uma vivência melhor. O ambiente é o sertão nordestino, assolado pela seca, em que Fabiano, sinha⁴ Vitória, os meninos mais velho e mais novo, juntamente com a cachorra Baleia, esperam atentamente pelo inverno, tempo de cheia e de fartura. Depois de muito caminhar pelo sertão, eles passam a morar em uma fazenda, até então sem dono, mas que logo esse patrão se torna presente e a família sente-se subjugada a seguir as ordens do fazendeiro. Mas o tempo de abundância passa, e a seca retorna, então, a família se põe, mais uma vez, a caminhar em busca de um lugar que proporcione uma sobrevivência mínima.

É desse círculo vicioso que Graciliano soube captar vivências e transpô-las para o mundo da literatura dando voz ao homem nordestino, disseminando sua cultura e sua existência, retirando a ideia pejorativa de uma cultura pitoresca a respeito desse indivíduo e lhe configurando uma nova forma de ver e sentir a realidade nordestina. É por isso que o escritor sai da perspectiva romântica e naturalista, e se aproxima da realista em que as suas representações tornam-se mais vivas indo em uma expectativa da descrição de um realismo. Desse modo, podemos entender que na obra de Graciliano Ramos, isto é, de acordo com Coutinho (1978, p. 71),

⁴ Termo grafado como no texto original.

[...] o destino de seus personagens, seu modo de agir e de reagir em face das situações concretas em que se encontram inseridos, são manifestações típicas de toda a realidade brasileira. No “regional”, a Graciliano, interessa apenas o que é comum a toda a sociedade brasileira, o que é “universal”. Mas não um universal abstrato e absoluto, pretensamente válido em toda e qualquer circunstância; a universalidade de Graciliano é uma universalidade concreta, ela se alimenta e vive da singularidade, da temporalidade social e histórica.

Nesse limiar concordamos em mencionar que a obra *Vidas secas* (1938) é uma representação dessa “universalidade concreta”, que manifesta a realidade brasileira. De certo, determinada obra não se encontra em “um comum” com a sociedade em questão, visto que a diferença de realidade e cultura perpassa por diversos ambientes, no entanto, a semelhança encontra-se na singularidade de representar indivíduos solitários e pessimistas, já que a sociedade brasileira, como um todo, é caracterizada pelo sistema econômico, o qual nos leva a um individualismo, nos retendo apenas a nossas experiências íntimas sem desabrochar para um coletivo que nos impulse a novas vivências.

É no estilo que Graciliano Ramos também ganha destaque, já que sua escolha de palavras e dos fatos lhe confere um estilo pessoal e único. De acordo com Carpeaux (1943, p. 243) o referido escritor é “muito meticuloso”, visto que,

[...] quer eliminar tudo o que não é essencial: as descrições pitorescas, o lugar comum das frases feitas, a eloquência tendenciosa. Seria capaz ainda de eliminar páginas inteiras, eliminar seus romances inteiros, eliminar o próprio mundo. Para guardar apenas o que é essencial, isto é, conforme o conceito de Benedetto Croce, o “lírico”.

Com esse estilo, Graciliano Ramos se firma na literatura brasileira registrando aquilo que é essencial no nordestino. *Vidas secas* é o romance que melhor representa essa característica do escritor, já que ele foge dos parâmetros dos demais romances publicados. É o único escrito em terceira pessoa e não gira em torno de um protagonista que recolhe os fatos apenas para si, ele é amplo e ao mesmo tempo

restrito no que concerne a descrição das personagens sinha Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cadela Baleia.

Sua estrutura também prima pela eliminação dos conectores de linearidade da narrativa, os capítulos não possuem uma dependência entre si. Candido (2006) chama essa técnica de “justaposição dos segmentos”, mas essa descentralização da linearidade tradicional não retira o sentido da obra, ela amplia a visão dos leitores a respeito da realidade daqueles indivíduos descritos. É por isso que a escolha da narrativa em terceira pessoa torna-se uma escolha significativa, pois o narrador se coloca de fora da situação, narrando apenas os fatos em perspectivas de personagens diferentes.

Esse foco da narrativa contribui para a linguagem que o escritor molda em *Vidas secas*, visto que ele precisa transpor a linguagem do indivíduo não letrado com seus aspectos regionais em uma narrativa que não crie um aspecto superficial da mesma. Como se trata de uma obra regional a reprodução fonética e o registro fora da norma padrão da fala do nordestino, precisam ser ressaltados. Contudo, de acordo com Brunacci (2008, p. 93-94),

[...] essa questão parece ter incomodado Graciliano Ramos em todas as suas obras de ficção. A modulação dos pontos de vista dos narradores, nos romances de primeira pessoa, é já um sinal de inquietação do escritor com a questão da linguagem pelo foco da classe social. Há diferenças entre eles, correspondentes as suas trajetórias de vida dentro da visão de mundo da classe a que pertencem, por isso que esses narradores não chegaram a constituir uma figuração de um outro de classe totalmente desconhecido. Mas em *Vidas secas*, não. Nesse romance, essa figuração traz para a narrativa um ser social que parece desconhecido, do qual o narrador em terceira pessoa tenta se apoderar, para poder reconhecê-lo como ser humano. Eis o porquê de se estabelecer uma relação complexa entre narrador e personagem, que parece alternar aproximação e afastamento com uma linguagem que busca todo o tempo superar a dificuldade de representação de uma das personagens em especial: Fabiano.

A linguagem nas obras de Graciliano Ramos constitui a identificação do indivíduo que narra com sua classe social. O narrador em *Vidas secas* se sobrepõe à

medida que o silêncio da personagem Fabiano, bem como das demais personagens predomina. O narrador se apodera na vivência do outro na tentativa de representá-lo e de vivificá-lo por meio da escrita literária. Mas essa falta de diálogo, por parte das personagens, é mais uma das eliminações do escritor, uma técnica que não lhe exige transpor a fala do sertanejo em seus aspectos fonéticos, neste caso a representação fiel da oralidade.

Brunacci (2008, p. 35) ainda comenta que o escritor modernista cria em *Vidas secas* uma relação “narrador 'culto' e personagem 'inculto””, no entanto, há uma preocupação em não reificar a personagem inculta como nos demais romances da época, sendo assim, ele evita o uso da fala de modo pitoresco, como também a ideia de paternalismo e de piedade muito visível em autores do romance regionalista de 30.

Contudo, devemos atentar que o léxico de *Vidas secas* constitui a obra um regionalismo do Nordeste, ressaltando a sonorização de termos regionais como “aió”⁵, “bilro”⁶, “cocó”⁷, “trempe”⁸, “caritó”⁹, “bicheira”¹⁰, entre outros que vão tomando espaço no decorrer da narrativa. O uso desse vocabulário torna a obra mais acessível para o público nordestino, visto que a identificação da cultura se dá de forma mútua. Não que ela não seja acessível a outro público, ela é, mas demandará uma vivência com a linguagem pelo viés da pesquisa e torna-se uma experiência rica e significativa, pois um estará se apropriando da cultura do outro.

Na perspectiva da teoria da recepção pensamos que o léxico da obra é uma brecha, um espaço para que o leitor dialogue ou que ressalte a ideia do “leitor ideal”. Esse leitor, segundo Iser (1996, p. 66),

[...] não deveria só realizar o potencial de sentido do texto independentemente de sua própria situação histórica, mas também

⁵ Mochila feita com tecido de caroá (planta).

⁶ Peça de madeira usada para fazer renda.

⁷ Penteadado feminino. Coque.

⁸ Suporte para levar panela ao fogo. Arco de ferro com três pés.

⁹ Prateleira cavada nas paredes das casas de taipa.

¹⁰ Ferida exposta normalmente em animais e com pequenos bichos (larvas) dentro.

deveria esgotá-lo. Se ele consegue isso, o texto é consumido nesse ato – o que seria uma idealidade fatídica para a literatura. [...]. O leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitor, uma ficção. Como estes, ele carece de um fundamental real; mas exatamente aí se funda sua utilidade. Pois enquanto ficção ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes na análise do efeito e da recepção da literatura. O caráter de ficção permite que o leitor ideal se revista de capacidades diversas, conforme o tipo de problema que se procura solucionar.

O leitor ideal estaria apenas para uma ideologia de ficção, que estará enraizado dentro da estrutura da obra, então pensar nele seria exigir uma espécie de indivíduo que dominasse aspectos da criação imagética, bem como do entendimento das categorias da narrativa que culminam para um sentido. No que diz respeito ao leitor real, podemos pensar no indivíduo que se apropria da obra criando significados a partir de seus horizontes de expectativa. Nesse caráter de descrição, a obra ganha sentidos mais elevados e amplos, uma vez que ela estará sendo retomada em uma perspectiva histórica e social de suas leituras anteriores. Assim, segundo Jauss (1994, p. 25),

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de fatos literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história.

Graciliano Ramos cria uma obra que transcende seu tempo. *Vidas secas* se torna uma confirmação de um regionalismo desagregado dos ideais românticos e naturalistas, em que ambiente e homem tornam-se um, ressaltando um realismo duro e seco, vejamos:

[...] E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como

Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 2008, p. 127-128)

Nessa passagem final vemos que as personagens se dirigem a cidade grande na expectativa de encontrar uma vivência mais fácil e menos sofrida. É esse clima de recomeço e de fuga que abarca a obra *Vidas secas*. Com essa nova caminhada as personagens, ao pensarem em algo positivo, percebemos que eles não desistem de suas buscas, procuram outras formas de sobreviver. Possivelmente é essa luta e esse recomeço que faz com que a obra consiga esse *status* de obra para a posterioridade e que se confirma como representação de um regional nordestino.

2.4 A Corporeidade da Palavra “Inferno” como Porta de Entrada para Leitura do Romance *Vidas secas*

A obra *Vidas secas* (1938) representa as tensões sociais do indivíduo nordestino, sobretudo, a condição do ambiente em que esses sujeitos estão inseridos. Por isso que a linguagem que se desenha no romance, raramente possui um aspecto positivo, no que diz respeito ao sentido dado. Reflete, normalmente, as distinções sociais em que a linguagem é quase sempre vista com desconfiança. Marinho (2000, p. 15) entende que,

Na obra de Graciliano Ramos, a linguagem é um universo sempre dividido, lugar de uma eterna não-coincidência (entre quem fala e quem ouve, entre o dizer e o dito), universo que opõe, particularmente, letrados a não letrados e a iletrados [...] pode-se dizer, assim, que Graciliano Ramos, ao mostrar o indivíduo em sua relação com o meio social, não deixa de mostrar o lugar e a função da linguagem nessa dinâmica.

A linguagem nas obras do romancista é tida como um elemento de dicotomia social, uma forma de colocar cada ser numa posição de privilégio, ou não, pela língua que domina. No entanto, em *Vidas secas*, especificamente, no capítulo “O menino mais velho”, a linguagem não é só usada como aspecto diferenciador das personagens ou como veículo de informação, ela é demonstrada também pela apropriação da palavra.

A explanação da mesma não é um ato externo às relações humanas com o mundo, pois apreender é colocar em evidência o sentido dos referenciais internos que cercam o indivíduo. Cabe ao leitor manter uma posição de expectativa, sem que isso lhe impeça de olhar para o texto como “palavra atual”. A relação de corpo a corpo com a palavra é uma apropriação, em que o indivíduo toma posse, atualizando-a em suas possibilidades semânticas, de acordo com seus horizontes de expectativas e o seu campo referencial de vivência.

Podemos notar a experiência de recepção que a personagem, o menino mais velho, faz da palavra “inferno”, por meio da sede do entendimento de colocação daquele excerto no mundo. Por natureza, é uma personagem de personalidade curiosa e interrogativa diante das manifestações cotidianas. Determinada curiosidade sobre a palavra “inferno” lhe incomoda e a culpada era sinha Terta que,

Depois de curar com reza a espinhela de Fabiano, soltara uma palavra esquisita, chiando, o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas. Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso resignara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se. (RAMOS, 2008, p. 57-58)

É necessário ressaltar que a experiência primeira com a palavra é pela pronúncia da personagem benzedeira, que é recuperada na palavra escrita no texto de ficcionalização. Assim sinha Terta “soltara uma palavra esquisita chiando”, ou seja, a palavra não é produzida enquanto parte da reza, mas para maldizer algo, sai

“chiando”, entre “o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas”. Atentamos então para os pormenores da pronúncia da palavra, ela não é falada, simplesmente, há toda uma forma de dizer, todo um ato performativo de pronúncia que faz parte do significado, mas que não significa ainda para o menino mais velho, no entanto, tal pronúncia o incomoda, o toca. Por isso seu questionamento toma uma dimensão de inquietude na busca da compreensão e/ou construção da palavra “inferno”.

Ele quer que a mesma materialize-se, vire coisa, transforme-se de acordo com os seus referenciais, ou aquilo que lhe é alheio, no entanto, a luta por essa representação materializada não condiz com a descrição da mãe de que era um lugar ruim, com espetos e fogueiras, pois,

Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro - mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na catanga, moitas e capões de mato, impenetráveis bancos de macambira - e aí fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. (RAMOS, 2008, p. 58)

Dá-se, assim, uma busca cansativa por essa provação da existência da palavra, visto que a mãe descreve o lugar de forma negativa, contudo, a visão positiva que ele tem do meio se sobressai. E, como tal, o seu conflito torna-se angustiante, porque, a sua dificuldade é justamente assimilar aquela palavra com o seu mundo, de modo que ele toma posse da palavra querendo reiterá-la no universo. Nesse ato de reproduzi-la, a criança assume uma postura de caráter performático, concretizando sua apropriação, haja vista que:

Não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catanga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de Sinhá Terta. Ia decora-la e transmiti-la ao irmão e a cachorra. Baleia

permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria invejoso. - Inferno, inferno. (RAMOS, 2008, p. 59).

O menino dispõe de todas as suas faculdades comunicativas para reproduzir a palavra “inferno”. O seu corpo esforça-se para expurgar a palavra que ele tem por sentido bonito. As ligações que ele faz com o meio tornam-se fundamentais para a enunciação, pois, emití-la exigiu de si o roçar-se na linguagem do mundo.

Zumthor (2007) afirma que ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendendo não apenas a repetição de uma ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigentes do ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, em que a posição do corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Assim, segundo Kefalás (2012, p. 82),

[...] é num contato aberto aos sentidos que o texto é provado, experimentado. Esse contato se dá entre a carne da palavra e a carne do(s) sujeito(s). Portanto, abordar um texto não aprovando sua aspereza ou maciez, isto é, sua materialidade, significa negligenciar a existência de um contato. Para se experimentar um texto, é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir ao texto os sentidos do corpo e de quem o recebe. É desse entrelaçamento de sentidos que resulta a energia poética da *performance*: o sujeito lendo pode ver, farejar, tatear o que a matéria da palavra coloca a disposição.

Nesse sentido, o menino mantém o seu foco de descobrir como que a palavra vira coisa, mas torna-se uma busca em vão. O pequeno observava a mãe animada e explicava isso com tamanha alegria aos gritos e gestos para Baleia, pois o ânimo da mãe era uma esperança renovada para a sua descoberta, no entanto, era uma “exaltação desarrazoada”. Então, “Entristeceu. Talvez sinha Vitória dissesse a verdade. O inferno devia estar cheio de jararacas e suçuaranas, e as pessoas que moravam lá recebiam cocorotes, puxões de orelhas e pancadas com bainha de faca.” (RAMOS, 2008, p. 61)

Nesse fluxo do pensamento da personagem, percebemos que ela contenta-se com a palavra “inferno” como algo que já virou coisa, isto é, sua busca pela palavra foi à própria construção do seu conhecimento de mundo. Visto que, seu primeiro pedido de informação acerca da palavra, sua mãe foi lhe indiferente, em um segundo momento de busca, aplicou-lhe um cocorote e depois, resignado com a ação da mãe, o menino passa a observar o mundo e a partir dali começa a fazer as associações e a construir seu conceito.

Então, depois dessa reflexão, seu referencial para apropriar-se da palavra “inferno”, de forma plena, encontra-se alimentado, uma vez que ele assimila a palavra ao próprio lugar em que vive. Ele ressignifica a palavra em seu mundo, apropria-se dela com mais autonomia, visto que seu processo de contato com a palavra foi algo que lhe colocou em questão com aquilo que ele vivia, tornando-se, assim, um sujeito da experiência. Larrosa (2002, p. 25) explica que o sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera do que quer.

É assim que o menino mais velho se encontra. Ele é um leitor do mundo, aceita que há algo que não se reduz ao seu domínio, mas o que lhe é semelhante: a palavra. Ele reconhece sua indeterminação e seu limite de presença, ao ser e reter o outro. Portanto a sua compreensão da palavra “inferno” lhe configurou uma corporeidade inserida no mundo, formando-o, transformando-o, mesmo mantendo-o, naquele círculo de expectativas passageiras.

Um texto de possível diálogo com essa temática e que põe em questão o olhar do leitor com travessia do menino mais velho é o capítulo “O inferno” inserido na obra *Infância*, de Graciliano Ramos. É uma obra de cunho biográfico, publicada em 1945 em que o autor resgata a sua memória de infância, desde a retratação da reprodução da primeira lembrança guardada, “vaso de louça vidrada, cheio de

pitombas, escondido atrás de uma porta” (RAMOS, 2008, p. 09) a revelação dos desejos reprimidos por garotas e o desgosto por experiências desajeitadas a esse respeito, mas eram situações que com o passar do tempo acalmavam-se pelo prazer da leitura. Assim, o romancista confessa:

Entre em casa nauseado, engolindo soluços. Correram semanas. Adoei. A artrite amarrou-me à espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas. Capengando, abri a estante, exumei *O Cortiço*, desencapavirei-o, restituí-o à convivência dos outros romances. Não me inspirava curiosidade. E já não era objeto de aversão. História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores. Embrenhava-me agora em novelas russas. Entrevado, submerso na lona da cadeira, tentava erguer um braço doído, mexer os dedos, volver as páginas. A figura que me perseguia à noite serenou e fugiu. E a outra, nuvem colorida, evaporou-se. (RAMOS, 2008, p. 267-268).

Nessa experiência com seus referenciais de infância, Graciliano Ramos narra uma passagem curiosa da sua aguçada percepção para o mundo. Ele aos seis anos, como a personagem o menino mais velho de *Vidas Secas*, interroga a mãe a respeito da palavra “inferno”, as respostas também são evasivas, levando-o a deduzir que o lugar não existia. Dessa forma, os olhares dos dois meninos se diferem. O menino mais velho, se dá na ficção, compreende a palavra deduzindo pelas suas experiências que é o próprio lugar onde vive, fazendo assim, uma releitura da locação do inferno. No entanto, o menino Graciliano possui referenciais e horizontes diferentes, levando-o a um ato de rebeldia:

__ não há nada disso.

Minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios, o prestígio de padre João Inácio, repeti:

__ não há não. É conversa.

Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. (RAMOS, 2008, p. 82-83)

Percebe-se desse modo, a audácia do menino Graciliano ao enfrentar esses discursos tão cotidianos na vivência do povo nordestino. E ele cria força e voz, ao

ver que seu pronunciamento deixa a mãe sem argumentos, surge, então, um prazer em derrubar aquelas “crendices” levando-o a repetir e confirmar a não existência do lugar, como tal, a única saída da mãe é repreendê-lo, mas isso não confere em nada para a transformação da dedução do menino, há apenas uma confirmação daquilo que ele acredita, pois, o local inferno não lhe é acessível, ele não o vê, logo, o lugar lhe cai como não existente.

Portanto, todo o percurso de busca da provação do lugar, atribui uma formação para o menino Graciliano, porque, o que se coloca em evidência, não é só o lugar de encontro do escritor com a palavra, mas todo o seu caminhar sob ela e o seu ponto de chegada, a sua experiência. Notamos que o capítulo “O inferno” dialoga com a ideia de compreensão da palavra como lugar de formação, observada na obra *Vidas Secas*. Surgem como tal, diversas interrogações, afirmações e/ou negações que se aproximam e se contrastam a respeito dos dois textos.

3 O ROMANCE *VIDAS SECAS* EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Nesse capítulo trataremos da experiência de leitura literária da oficina intitulada “Vidas secas e seus horizontes”, realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Igaci – AL (Escola Estadual de Coité das Pinhas), com alunos do 3º ano do Ensino Médio. As atividades desenvolvidas tiveram como foco observar o processo de leitura dos leitores em sala de aula a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de *performance* de Paul Zumthor na recepção do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

3.1 Sobre a experiência da leitura literária

A oficina de leitura literária, “Vidas secas e seus horizontes”, desenvolvida para a obtenção de coleta de dados para a realização dessa intervenção, aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2014, na Escola Estadual de Coité das Pinhas situada na cidade de Igaci. Tivemos como colaboradores 15 (quinze) alunos do 3º ano do Ensino Médio. A participação desses alunos se deu por meio de inscrição com o número de vagas limitadas. Desse total de alunos 14 (quatorze) participaram efetivamente; vale ressaltar, que a oficina era ofertada em um horário contra turno (18h30min. às 20h).¹¹

O nosso olhar se dirigiu para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, porque se subentende que esse indivíduo já desenvolveu uma maturidade para fazer inferências no texto literário com mais autonomia, no que diz respeito à identificação com a obra *Vidas secas* e de como que isso contribui para formar o sentido do texto literário.

¹¹ Todos os dados divulgados da pesquisa foram autorizados pela instituição e os pais dos participantes da oficina. Autorização assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice C e D). v

Para fazer com que a intervenção através da oficina se desenvolvesse, lançamos mão de uma metodologia (Apêndice A) baseada nas concepções do Método Recepcional sugerido por Aguiar e Bordini (1993), de modo que ressaltasse os objetivos pretendidos na realização da intervenção por meio dos planejamentos elaborados para a oficina literária. Sendo assim a oficina, em um primeiro momento, foi pensada para nove (09) encontros, mas com o desenvolvimento de algumas atividades se estendeu para onze (11) encontros.

Para coletar os dados aplicamos um questionário, que tinha como objetivo, em um primeiro momento, sondar os horizontes de expectativa dos leitores. As demais alternativas de coleta de dados foram a gravação (áudio) dos encontros, a filmagem da *performance* dos leitores no último encontro e os registros (escritos) feitos durante o processo de intervenção. Para avaliar o andamento do leitor em seu período de experiência com o texto literário, propomos algumas questões motivadoras para que ele respondesse em seu diário de leitor.

Dentro desse contexto, conceituamos nosso procedimento metodológico como quanti-qualitativo, tendo em vista que, de acordo com Oliveira (2008), ocorre uma preocupação com dados estatísticos e a visão sistêmica do problema em seu contexto subjetivo.

3.2 Conhecendo os horizontes de expectativa dos leitores

Antes de realizarmos a leitura efetiva do romance em sala de aula, fizemos uma sondagem dos horizontes de expectativas dos leitores através da aplicação de um questionário (Apêndice B).

A partir desse procedimento, foi realizada uma breve explicação a respeito da pesquisa a ser desenvolvida junto aos leitores. Foi esclarecido que eles não seriam obrigados a participarem da oficina, uma vez que ela iria ser ofertada em um horário

contra turno. Após esse momento, evidenciamos alguns pontos da pesquisa, como por exemplo, a sua importância, o horário de nossas atividades, o local da realização da oficina e o período de abrangência. Solicitamos aos leitores uma autorização assinada pelos pais e/ou responsáveis (Apêndice C), consentindo a sua participação, bem como a publicação dos resultados obtidos.

Depois dessa apresentação entregamos o questionário de diagnose/sondagem constituído de dezesseis (16) questões, as quais versavam de maneira geral sobre o contexto de vivência dos leitores, o hábito e as preferências de leitura, o contato com a leitura literária no âmbito escolar, bem como a experiência com a leitura performatizada. Para que a apresentação das respostas ocorra de forma adequada à pesquisa utilizaremos o código L, referindo-se a(o) leitor(a), seguido de uma enumeração, distinguindo assim os leitores um do outro.

As primeiras questões, de um (01) a sete (07), detinham-se ao perfil econômico e social dos leitores/estudantes. Dentro desse contexto, tivemos oito (08) leitores do sexo feminino e sete (07) leitores do sexo masculino, variando de uma faixa etária de quinze (15) a vinte e dois (22) anos. Todos os leitores moravam em zonas rurais e com os pais. A partir desses dados, podemos notar que temos um público privilegiado, tendo em vista seu contexto de vivência, pois residir em Zona Rural nos leva a pensar que eles podem ter horizontes de expectativa que dialoguem com os vazios da obra *Vidas secas*.

A partir da questão oito (08) em diante, a temática se voltou para o mundo de leitura dos participantes, mais precisamente se os participantes se consideravam leitores e o que costumavam ler; se eles gostavam de ouvir e ler em voz alta; se já haviam participado de algum momento que contemplasse a leitura vinculada à *performance* e se sim, o que essa experiência havia causada em nível sensitivo; depois sondamos o que eles poderiam conhecer do escritor Graciliano Ramos e suas obras, bem como o interesse em ler o romance *Vidas secas* e, por fim, pedimos que eles

descrevessem, de forma breve, a experiência de leitura deles em seu processo de formação.

Sobre a questão 08 (Você se considera um leitor? O que costuma ler?) eles mencionaram o seguinte:

L01: Sim. Literatura fantasias, Literatura Brasileira, Literatura Gótica, etc. Leio porque gosto de me manter por vezes longe da realidade que nem me é deslumbrante e pelo fato de me manter informado, e o principal poder viajar por diversos lugares que na realidade seria impossível. Ler para mim é sonhar e viver além de minhas perspectivas.

L03: Sim, pois eu leio bastante. Eu costumo ler livros que envolvem uma literatura muito imaginária.

L06: sim, costumo ler literatura, textos literários, que faz com que haja expirações de dentro para fora, que podemos conhecer novos mundos através da leitura

L07: Não exatamente, pois não pratico o ato de ler diariamente, mais leio sim, principalmente leituras informacionais, quando eu preciso e tenho curiosidade de saber algo, obras literárias já li algumas, como: inocência e a moreninha.

Notamos que a maioria dos leitores, 66%, denominaram-se leitores, pois em suas concepções possuíam uma leitura diversificada, que os leva a uma imaginação mais rica. Atentamos para o relato do L01 quando ele cita: “Leio porque gosto de me manter por vezes longe da realidade que nem me é deslumbrante e pelo fato de me manter informado [...]. Ler para mim é sonhar e viver além de minhas perspectivas”.

Observemos que esse indivíduo possui uma experiência de leitura voltada para a característica do fantástico que se configura na literatura. Para Todorov (1981), o fantástico é uma vacilação experimentada pelo leitor, o qual não reconhece mais as leis naturais, frente a uma ação aparentemente sobrenatural, torna-se assim, uma ruptura da ordem reconhecida do real.

Notamos que esse tipo de leitura mantém L01 distante da realidade, porém lhe informa. Mas informa exatamente o quê? Acreditamos que esse viés informativo esteja voltado para o próprio horizonte do leitor, o qual está ligado à ideia do fantástico, então,

isso é algo que lhe informa apenas nesse nível. Uma inquietação que nos suscitou, a princípio, foi a recepção desse leitor sobre a obra *Vidas secas*, uma vez que ela está para um plano da realidade representada, sem trazer de forma visível os elementos estéticos que configuram o fantástico. Pensando na bagagem de leitura do L01 o contato com o romance *Vidas secas* poderá lhe inquietar quanto a experiência de leitura realizada em sala de aula.

Os 34% que responderam NÃO se considerarem leitor se limitaram apenas ao fato de não gostarem de ler, porque não possuíam experiência ou porque não liam diariamente. A concepção de gostar de ler que eles possuem está voltada para prática diária da leitura. L07 cita: “não pratico o ato de ler diariamente, mais leio sim, principalmente leituras informacionais, quando eu preciso e tenho curiosidade de saber algo, obras literárias já li algumas, como: inocência e a moreninha”. O L07 se denomina como um não leitor, mas mostra em sua fala a leitura que busca em momentos de necessidade ou quando tem curiosidade sobre algo.

Na questão 09 (Você gosta de ler? Justifique.) eles nos deram os seguintes dados 87% dos participantes responderam que gostam de ler, pois na concepção deles ler:

L01: [...] mostra um mundo onde eu possa ir a qualquer lugar entrar em personagens e viver em pares com eles, ler é ser livre.

L03: Porque faz com que eu esqueça de alguns problemas, ajudando a relaxar no momento que eu mergulho na leitura.

L04: me ajuda na escrita e melhora minha forma de me expressar no meu aprendizado.

L05: sim para descobrir coisas novas [...] e para ajudar a exercitar a mente.

Os leitores gostam de ler porque a leitura os permite ficarem informados, mostrando que eles têm uma liberdade em transitar no mundo dado pela leitura, como bem menciona o L01 “um mundo onde eu possa ir” ou o L03 que cita: “faz com que eu

esqueça de alguns problemas”. Outro fato que estimula a gostar de ler é a prática da escrita e do exercício mental (L04 e L05). Sendo assim, esses leitores possuem uma concepção da importância da leitura e suas contribuições para sua formação. É dentro desse contexto, que nos lembramos dos dizeres de Candido (1982) que a literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver, satisfaz a necessidade de fantasia, pois proporciona uma nova forma do leitor rever o mundo, e, contribui para a formação da personalidade do indivíduo que lê.

Os 13% que responderam NÃO justificaram da seguinte forma: L02 – “Tenho preguiça”. L08 – “Não. Não tenho costume muito de ler mais de vez em quando um livro é bom ler”. L12 – “Não. Não justificou”. Essas respostas nos fazem pensar a ideia do senso comum para aqueles indivíduos que se autodenominam não gostar de ler, como por exemplo, a falta de tempo. Nesse caso, o que nos mostra é que termos como a “preguiça”, o “de vez em quando” e o “não”, sem justificativa, nos fazem refletir sobre a experiência de leitura desses leitores, que pode não ter sido desenvolvida de forma plena na infância, seja por uma questão educacional ou de motivação familiar.

Na questão 10 (Você gosta de ouvir leitura em voz alta? Justifique.) eles responderam o seguinte: 87% apreciam de forma positiva a leitura em voz alta, pois eles justificam da seguinte forma:

L01: me transmite um pouco do ponto de vista de cada um, porque quando eles aumentam a voz um pouco é super ver a expressão do leitor os gestos e ver alguém dando vida as páginas de um livro.

L04: sentimos a emoção que as palavras são transmitidas.

L05: porque percebe a emoção da pessoa que a faz, expressando assim se a pessoa está gostando daquilo (leitura).

L06: porque é através da voz que os tons de expressões traz pra gente sensações boas e legais.

L14: porque eu ouço melhor e é bem mais melhor, porque as vezes seu eu não escutar eu tenho vergonha de quem esteja lendo eu pedir pra voltar atrás.

Os leitores responderam que o fato de gostarem de ouvir a leitura em voz alta era porque, através da entonação, bem como dos movimentos do corpo despertavam à atenção e a compreensão da leitura realizada. Outro ponto é a emoção que sentem na transmissão da leitura. Desse modo, podemos entender que o texto fala para os leitores por meio da voz e essas expressões suscitam, como menciona Zumthor (2007), uma emoção dos vínculos naturais que existem entre a linguagem e a voz. Neste caso, entre o texto literário e o leitor.

Os 13% que responderam NÃO pontuaram questões interessantes, como por exemplo, o L07 que cita: “porque gosto de ler sozinha, principalmente com “os olhos”, pois assim me incorporo mais no tal personagem, por isso não gosto de quem ler alto (exceto apresentações). Já o L08 menciona: “tenho vergonha e não gosto muito de ler só de vez em quando, porque as vezes um livro com varias páginas da preguiça em fim”.

Aqui o L07 tem a leitura em voz alta como algo que lhe incomoda, exceto em apresentações, com isso é um indivíduo que prefere uma leitura voltada mais para si, para o silêncio. Esse ponto não significa que o leitor tenha uma experiência mais ou menos rica daquele que aprecia a leitura em voz alta, pois a introspecção de uma leitura silenciosa pode ser tão rica quanto. O L08 revela um equívoco ao justificar essa questão, ele menciona que tem vergonha de realizar a leitura em voz alta, pois não possui uma vivência de leitura e textos mais longos o deixam com preguiça.

A questão 11 (Gosta de ler em voz alta? Justifique.) seguia essa mesma linha de raciocínio da leitura em voz alta, mas com os leitores na posição de quem lê. Desse modo, eles nos demonstraram que 33% dos leitores gostavam de ler em voz alta, no que diz respeito à justificativa eles revelaram o seguinte:

L01: embora não leia tão bem em voz alta, mas me empolgo de tal forma que não me importo ler em voz alta para mim mesmo e dos afins. E li várias obras para meus primos quando eles estão aqui.

L06: porque é uma forma bacana de demonstrar como e de que a história se trata. L10: porque compreendo o que estou lendo.

L14: porque eu gosto de mim ouvindo lendo.

L15: porque é como se eu mesma tivesse lendo a minha história e é muito interessante.

A justificativa de gostar de ler em voz alta tem pontos similares com a questão 10, pois eles retomam a ideia de que a leitura ajuda na compreensão e na interação com texto. O L01 cita que mesmo não lendo tão bem em voz alta, ele se empolga de tal forma que não se importa com o que se passa. Essa é uma posição interessante diante do texto lido e o efeito que a voz causa no leitor. É como se essa experiência de ler para si e para os outros trouxesse um significado de vivificar a leitura. E isso também se dá forma individual, como é o caso do L14 que gosta de se ouvir lendo.

Em contrapartida, 67% dos leitores responderam que NÃO gostavam de ler em voz alta. Por isso eles justificaram da seguinte forma:

L03: prefiro particularmente em silêncio, pois eu me concentro melhor.

L04: eu me concentro melhor e entendo mais o que a leitura quer transmitir.

L05: não, pois tenho um pouco de receio que as pessoas não entendam e até mesmo não gosto de errar apesar do erro ser comum e humano.

L07: porque gosto de ler visualmente, pois me sinto dentro da obra, me identifico mais assim.

L08: tenho vergonha de errar e os outros rirem de mim.

L09: Porque tenho vergonha.

A maioria das justificativas está voltada para a vergonha e o medo de errar, o que acaba motivando uma leitura mais solitária, mas não menos significativa para sua

formação, tendo em vista que esse encontro, solitário, com a obra é tão necessária quanto em grupo. Essas declarações dos leitores nos faz pensar que eles não tiveram vivência de leituras que os instigassem a ler em voz alta em sala de aula. Sabemos que ouvir a leitura é importante para a nossa educação sensitiva, mas emití-la também é importante, uma vez que a voz coloca o leitor em um contato mais próximo com o texto literário e faz com que o educar do sensível seja mais significativo para a sua formação.

Zumthor (2007, p. 83) nos revela que a voz é um “lugar simbólico por excelência” e que é definido por “uma relação, uma distância, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro”. O leitor ao se apropriar do texto, por meio da sua própria voz, estará incorporando um sentido e uma compreensão e, ao pronunciá-la liberará novos sentidos e novas compreensões, atribuindo mais significado ao processo de leitura que se efetiva em grupo, bem como partilhando experiências.

A questão 12 (Já participou de alguma experiência de leitura que contemplasse a leitura em voz alta e a expressão corporal?) versava sobre a experiência de leitura em voz alta e a *performance*, sobre isso podemos expor os seguintes dados: 80% dos leitores demonstram ter tido experiências com a leitura em voz alta e a *performance*, ao passo que 20% responderam que não.

Há um ponto a ser considerado nessa questão: os leitores entendem “*performance*” como “encenação”, o que de certo modo não deixa de ser, no entanto, a *performance* quer algo mais natural e espontâneo do leitor. É isso que a questão 13 (Se você respondeu SIM na questão anterior comente como que foi essa experiência e o que ela te causou em uma perspectiva sensitiva.) vai nos ajudar entender melhor essa vivência dos leitores. Eles responderam que:

L01: eu me senti como se fosse a própria personagem incorporei como se eu estivesse vivendo aquilo sempre fui muito dramático, o que as vezes é bem irritante.

L05: foi uma sensação que marcou, ter alguém lendo para você é super legal, você se sente valorizado que realmente está sendo notado naquele ambiente.

L07: me senti uma atriz, não profissional é claro! Mas me senti importante pelo fato de atuar, mesmo sendo uma apresentação simples.

L08: A sensação foi boa, em participar e interpretar o personagem.

L15: foi ótima, foi a primeira leitura em voz alta e em expressão corporal que eu tive foi de Alvarez de Azevedo, eu adorei e Dom Casmurro.

Percebemos que a leitura em voz alta presentifica o leitor em sala de aula, como também o professor, indivíduo responsável por motivá-los a ler. Essa presentificação torna o ambiente mais agradável, em que a interação torna-se mais dialogada, compartilhada e vivenciada, se não por todos, ao menos por uma grande maioria. Fica mais claro na resposta desses leitores a concepção que eles tem de *performance*, a tratam como algo encenado, o que, como já dito não deixa de ser. Zumthor (2007) situa a *performance* como um saber que implica e comanda uma presença, bem como uma conduta, uma vez que o corpo vivo encarna valores.

De qualquer modo, o interessante é que esses leitores já possuíram esse contato com o jogo dramático, então se subentende que eles possuem uma experiência de contato com o texto literário por outra forma de manifestação artística, que nesse caso, é o teatro. Notamos também que L07 demonstra em questões anteriores ser um leitor que aprecia apenas a leitura silenciosa e que menciona não gostar de ler, no entanto, quando se trata da encenação percebemos uma empolgação em sua resposta, como o fato de sentir importante ao atuar.

A questão 14 (Marque a(s) obra(s) de Graciliano Ramos que você conhece?/ Você já leu alguma dessas obras? Qual?) se restringia as obras que os leitores conhecia e/ou tinham lido do romancista Graciliano Ramos.

Essa questão tinha o propósito de saber o conhecimento prévio dos leitores a respeito das obras de Graciliano Ramos, uma vez que o escritor faz parte da Literatura Brasileira. Sendo assim, 45% responderam conhecer a obra *Vidas secas*; 26%

responderam conhecer apenas a obra *Terra dos meninos pelados*; 10% *Alexandre e outros heróis*; 7% *Memórias do Cárcere*; 3% *Linhas Tortas* e 3% *Viventes das Alagoas*. Nenhum leitor mencionou ter lido alguma obra de Graciliano Ramos, exceto o L06 que mencionou ter lido a adaptação de *Alexandre e outros heróis*. Nem mesmo a obra de nosso objeto de estudo, *Vidas secas*, não havia sido lida.

A questão 15 (A obra mais conhecido desse escritor alagoano é *Vidas secas* você gostaria de ler/reler a obra em sala de aula? Justifique.). A pergunta em si demanda uma resposta uniforme, tendo em vista que a participação dos leitores se deu por inscrição voluntária, mas o que nos interessa nesse questionar é a justificativa para esse interesse, como poderemos observar a seguir:

Como já esperado 100% dos leitores demonstraram ter interesse na leitura da obra em sala de aula, mas a justificativa se volta para as seguintes pontuações:

L01: estaria mostrando um pouco da minha própria experiência de leitura e iria adquirir mais algum conhecimento e seria legal.

L04: ela parece retratar o sofrimento das pessoas e suas imaginações.

L10: porque seria legal conhecer uma obra tão falada.

L13: porque é interessante a história, que retrata a vida dos “sertanejos” (sertanejo – grifo nosso) na época da seca.

L15: porque eu gostaria de conhecê-la melhor pelo fato que retrata a seca.

A justificativa está voltada para a ideia de que a obra é conhecida e famosa, porque lembra o sofrimento e a vida dos sertanejos, pois meche com a imaginação e retrata a seca. Os leitores direcionam seus olhares ao próprio ambiente em que vivem, então, eles fazem essa relação com uma propriedade autônoma, já que todos moram em zonas rurais, em que a seca e a figura do sertanejo são muito presentes.

Jauss (2002) cita que o papel do leitor deve estar voltado para se surpreender com o novo diante do texto literário, o que possibilita essa vivência é o horizonte de expectativa do leitor, que está voltado para uma experiência subjetiva com o mundo.

Assim, mesmo a temática da obra sendo de conhecimento dos leitores, não podemos deixar de notar a expectativa que criam dada as suas declarações, sendo assim, aquilo que lhes é comum, pode ser motivo de surpresa tanto quanto o novo.

O L01 menciona que poderá estar demonstrando a sua experiência de leitura, vale ressaltar que esse leitor nos mostrou anteriormente uma experiência de leitura que se voltava apenas para o estilo do fantástico. Esse ponto faz com que fiquemos atentos para a relação que o leitor irá criar com dois estilos literários distintos, ou seja, como que ele irá se apropriar do real representado, tendo em vista apenas o horizonte de expectativas pelo viés do fantástico?

Sobre a questão 16 (Comente de forma breve sua experiência e/ou história de leitura no decorrer de sua formação.) pensamos em observar se os leitores já traziam alguma experiência de leitura anterior, que estivesse voltada para a marca da oralidade (ouvir a leitura). Dentro desse contexto, os leitores responderam o seguinte:

L01: foi bem difícil mais empenhei sem a leitura não seria nem a sombra do que quero ser.

L03: minha experiência de leitura veio através de professores que chegaram na escola e contavam histórias, muitas vezes seguidas de ilustrações, e isso contribuiu para que eu começasse a gostar de ler.

L08: não havia muita história não, era raramente ler em voz alta na escola que estudei não tinha muita história, era mais para desenhar, brincar, enfim.

L10: comecei a ler em casa com meus pais, depois com professores, hoje com a leitura estou mais informado do mundo moderno e aprendendo cada vez mais.

L12: foi boa porque os meus avós contavam histórias e eu ouvi e por isso eu tive interesse em ler e os professores liam em sala de aula e isso despertava em mim uma curiosidade imensa, é isso.

L13: meus pais e avós contavam várias histórias e eu comecei a ler na escola, nas séries iniciais que era os livros em quadrinhos e agora no ensino médio já participei de teatro, a mais recente foi no ano passado, dom casmurro e é isso.

Os L10, L12 e L13 citam que a experiência com a leitura se iniciou na infância com os avós e os pais lendo em voz alta para eles. Em seguida a formação de leitura passa para a escola, em que a leitura em voz alta também se presentifica. Os L03 e L08 mencionam o contato com a leitura apenas por intermédio de professores. O L01 fala da dificuldade que teve em sua formação, mas não esclarece como que essas dificuldades se mostravam presentes. Mas há uma superação e uma visão de importância do papel da leitura em sua vida. Observemos a seguir o que os demais leitores responderam:

L02: foi uma boa experiência, pois depois da obra lida nós podemos incorporar em uma peça de teatro.

L04: já participei de experiências que gostei muito pude ter uma participação em uma peça que fiz no colégio e foi ótimo.

L06: ler para mim é muito legal e importantíssimo, pois o interesse na leitura é uma forma bacana de tentar demonstrar do que o livro se trata. Então desde 11 à 12 anos que eu gosto da leitura de textos bons e gosto de ler história.

L09: bom passei por algumas experiências, foram muitos legais, leituras boas, bons livros, experiências legais, participei de uma peça ótima Romeu e Julieta que amei, gosto muito de ler mas não tenho muita paciência, mas já li alguns livros legais ao decorrer de minha formação já tive bastantes experiências legais com a leitura.

Aqui alguns mostram a experiência de leitura voltada para a encenação na escola. A obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis é uma das obras evidenciada nessa experiência. Vale mencionar que a referida obra foi trabalhada com os leitores quando eles cursavam o 2º ano do Ensino Médio, quando a pesquisadora ainda era professora deles. A metodologia para essa leitura contemplava a leitura em voz alta e a experimentação do Jogo Dramático, proposto por Pinheiro (2007). O L05 demonstra uma determinada empolgação com a oficina esperando que ela seja tão boa quanto à outras leituras.

Diante dessa sondagem do horizonte de expectativas do leitor, notamos que o nosso público apresentou um perfil de experiência de leitura literária no âmbito escolar, no entanto, ela ainda não havia sido vivenciada em diálogo com a *performance*. Mesmo tendo passado por algumas atividades eles ainda encaram a leitura como algo cansativo, salvo algumas exceções.

3.3 Concepção de leitura de romance e a motivação inicial

Essa experiência de leitura que será exposta tinha como proposta fazer uma breve apresentação da leitura que seria realizada em sala de aula, bem como detectar, por meio da fala dos leitores, a concepção que eles tinham de leitura e de romance. Após esse momento, motivamos a porta de entrada dos leitores sobre a obra *Vidas secas*, através do livro *Seca* (2000), de André Neves. A ideia de motivação está calcada na proposta de Cosson (2012) que é preparar o aluno para o contato com o texto, proporcionando um bom encontro, em que os elementos a serem trabalhados deveriam seguir a temática da obra e sua estruturação, nesse encaminhar é possível fazer uma relação intertextual com demais textos, é por isso que a obra de Neves foi selecionada como porta de entrada para a leitura da obra *Vidas secas*, tendo em vista que ambas trazem o ambiente da seca e uma família que busca sobrevivência.

3.3.1 O entendimento de leitura

Com intuito de levar os leitores a refletir, fizemos um breve comentário sobre a formação do leitor e a importância da leitura no contexto escolar. Tendo a leitura como algo importante na formação e que requer uma autonomia por parte do leitor Assim perguntamos o que entendiam por leitura, desse modo eles responderam o seguinte:

L11: Aquilo que a gente lê. Tipo qualquer coisa que lemos.

L01: Há é tudo que a gente consegue ler e se informar.

Os únicos que responderam a respeito do questionamento foram os L11 e L01, acreditamos que por ter sido o primeiro dia de experiência eles estivessem inibidos. A partir dessas respostas, notamos que esses leitores possuem uma visão de que a leitura ainda está voltada para o conceito de informatividade. Eles mencionaram, também, que a leitura literária era importante, porque transformava as pessoas, como por exemplo, L05 que cita o seguinte: “a gente passa a ver a vida de outro jeito”. Já L01 entende que a leitura literária tem o poder de nos transformar, nos lembrando, aqui, de Candido (2008) com a ideia de que a literatura humaniza.

Observando esses pontos percebemos que os leitores conseguem compreender a função que a leitura literária tem, de nos tocar e de nos mostrar a vida por um viés diferente. Além disso, eles expressam a relevância dessa leitura em sala de aula, tendo o acompanhamento do professor, indivíduo responsável por motivá-los a ler e a compreender o texto.

3.3.2 Sobre a ideia de romance

Para instigá-los a leitura do romance questionamos aos leitores qual era a concepção que eles tinham de romance, quanto a isso eles apresentaram as seguintes informações:

L01: uma história bonita e muito longa. [...] romance lembra história de amor.

L05: [...] Romance não é quando conta uma história de uma pessoa e que daí se cria um monte de coisas até o final feliz? (questiona indecisa)

A concepção que o L01 e o L05 possuem de romance é que ele conta histórias bonitas e que levam a um final feliz. Nesse ponto, eles nos trazem uma opinião “clichê” do gênero romance. Mas o L01 ainda atenta para a ideia de uma história “muito longa”, aqui ele faz menção da totalidade que o romance possui ao fazer referência à realidade. Já o L05 traz em sua fala a ideia de ação, quando “cria um monte de coisa até o final feliz”. Esses leitores possuem uma concepção de que o romance parte de uma totalidade e que é constituído de ações que levam a um encerramento da trama.

O que nos preocupou aqui foi a ideia de que o romance remete apenas à história de amor. Essa visão pode estar ligada ao fato do romance sugerir, segundo Candido (1987, p. 75), “paixões perigosas, que se tornam nossas, que puxam as nossas para fora e nos fazem naufragar no atrativo da beleza artística”. Ficando anestesiados pelo efeito da “paixão” alguns leitores podem confundir as diversas realidades representadas. Procurando desconstruir esse conceito, explicamos que muitos romances normalmente têm como ponto de partida a realidade humana, em que nem sempre essas histórias possuem um final feliz.

Para explicitar melhor apresentamos a reflexão que os leitores fizeram sobre o título do romance *Vidas secas*. L05 e o L01 possuem reflexes parecidas, pois acreditam que a história não termina com um final feliz. Para confirmar L05 menciona a tristeza e L01 cita a contradição dos nomes “vida” e “seca”.

Dentro desse contexto comentamos a importância de conhecer e ler o romance *Vidas secas* de Graciliano Ramos, uma vez que o referido romance traz a realidade social pela temática da sobrevivência de uma família no ambiente sertanejo, onde a seca prevalece a maior parte do tempo. Por esse viés, a obra poderia nos auxiliar em ampliar nossa visão de mundo, bem como nossa percepção sensorial, já que traríamos a ideia da *performance* em um outro momento.

3.3.3 A motivação inicial

Levamos para sala de aula o livro *Seca* (Apêndice D) de André Neves com o objetivo de motivá-los para a leitura da obra *Vidas secas*, que seria iniciada em um outro momento a partir da leitura do capítulo O menino mais velho.

O livro *Seca*¹² de André Neves é um ilustrativo e destinado a um público infantil, no entanto, não vimos problema em levá-lo para o público jovem, uma vez que as temáticas da seca e infantil também perpassam pelo nosso objeto de estudo. Dispomos as treze (13) imagens que comportam o livro em slides para que a visualização fosse melhor e preservasse as cores fortes e vibrantes do sertão.

Após a visualização e apreciação do livro, os participantes ficaram indignados com a mudança de cena, em que as crianças se veem sendo carregadas por si mesmas. Outros participantes já se entusiasmaram com as cores vibrantes e fortes, principalmente com a presença do sol. Podemos notar isso pelos comentários dos leitores:

L10: Está noite, mas a cor do sol encadeia, dá até agonia. Parece que é de verdade.

L07: eu achei interessante quando vai distanciando a imagem, a gente pensa que é uma coisa e acaba sendo outra, não tem como imaginar que eles mesmos se carregam e a imaginação das crianças.

L05: é verdade. As imagens deixam transparecer a dura realidade das pessoas que vivem na seca. E a coragem que eles precisam ter para ir em busca de condições favoráveis debaixo de um sol escaldante.

L04: o sol com sua cor forte um meio avermelhado e a imaginação das personagens que torna-se realidade.

¹² A história do livro *Seca* inicia-se com três crianças dentro de barquinhos de papel sobre um rio. Eles estão a observar o mundo com lunetas, ao passo que vão se observando e observando o mundo eles tomam um susto ao descobrirem que estão dentro de latas d'água sendo carregadas por suas respectivas figuras. O escritor cria um jogo de imaginação instigante para a criação da compreensão do texto visual. À medida que as crianças caminham com suas latas na cabeça a figura de uma família se faz completa, passamos a ter a presença do pai e da mãe. A família possui aspectos do povo nordestino pelas vestes e até pela busca d'água. Ao chegarem em um rio de cor esverdeada eles se agacham e enchem os baldes de lata de água. As crianças brincam e soltam os barquinhos no rio, como se naqueles barcos eles também ficassem. Os barcos são de folhas de jornais e de anotações em que marcam letras de música e passagens de informação sobre a seca.

L14: as imagens crescem muito com a imaginação de cada indivíduo com sua criatividade [...] a imagem que eu mais gostei foi a da lagoa, pois mesmo na seca eles não desistem dos seus sonhos.

L03: o que mais me chamou à atenção foi a imaginação das crianças, no momento que imaginaram estarem em barcos de papel, dentro do mar.

Percebemos que as discussões giram em torno da imagem que o livro remete, como o sol e sua cor “meio avermelhado” (L04), a lagoa, as crianças, entre outros aspectos. Esse recurso imagético confere a obra de André Neves uma identificação de recursos e detalhes que configuram o ambiente da seca, bem como de sobrevivência de uma família nesse meio. Questionamos aos leitores se eles acreditavam que na obra *Vidas secas* essas mesmas descrições poderiam aparecer, eles responderam que sim, pois a obra trazia o título *Vidas secas* e o livro ilustrativo também tinha o nome seca.

A partir desses comentários, notamos a relação que os leitores fazem entre as obras. A partir do contato com as imagens do livro *Seca* e do título *Vidas secas*, da obra de Graciliano Ramos, apreendem o ambiente que perpassa pelas duas obras. Notamos que eles demonstram o conceito de horizonte de expectativa, dado por Jauss (1994), quando se apropriam de uma determinada leitura anterior, para construir significado sobre uma nova leitura.

Os nossos objetivos para esse encontro foram alcançados, tendo em vista que os leitores saíram motivados para a entrada na leitura do romance *Vidas secas*, uma vez que o livro de André Neves abriu o imaginário deles para a ambientação que irá perpassar por todo o romance, bem como a figuração da família nesse ambiente e o entusiasmo para iniciar a leitura do romance. Sendo assim, veremos no capítulo seguinte como que os leitores se apropriaram do romance, especificamente, a identificação com as personagens e a recepção por meio da *performance*.

4 UM SER NO OUTRO: A IDENTIFICAÇÃO COM AS PERSONAGENS

Essa reflexão que iremos iniciar sobre a interação dos leitores com as personagens do romance *Vidas secas* (“O Menino Mais Velho”, “Fabiano”, “Sinha Vitória”, “O Menino Mais Novo” e “Baleia”) tinha como objetivo colocar os leitores em contato as personagens e observar como que eles atribuíam sentido a caracterização dos mesmos. Para isso lançamos mão de leituras em voz alta intercalada entre os leitores e do jogo dramático como dinâmica.

4.1 O Menino Mais Velho

A experiência de ler o capítulo “O menino mais velho” aconteceu no segundo encontro, que tinha como objetivo motivar os leitores a entenderem o processo de compreensão que a personagem “O menino mais velho” faz da palavra inferno. Após a leitura do capítulo fizemos um diálogo com o capítulo “Inferno” da obra *Infância*, de Graciliano Ramos. Anteriormente houve a apresentação do romance *Vidas secas*, a ideia de circular o livro foi em função do contato físico dos leitores com a obra, já que trabalhamos com cópias.

Desse modo, a leitura do capítulo “O Menino Mais Velho” foi realizada em voz alta e expressiva pela pesquisadora. Em alguns trechos, como os questionamentos da criança: Como é?/ A senhora viu? (RAMOS, 2008, p. 56) repetíamos cerca de duas ou três vezes para elucidar a busca da criança pelo significado da palavra “inferno”.

No término da leitura alguns questionamentos foram suscitados, como: Se eles haviam gostado da leitura do capítulo; se puderam perceber o tipo de ambiente que O Menino Mais Velho vivia e como eles poderiam caracterizar esse ambiente. Desse modo, eles responderam o seguinte: L05 faz menção ao fato de ter gostado da leitura, caracterizando o ambiente em que a personagem “O Menino

Mais Velho” vive de “triste” em que “não tem atenção”. É interessante que esse leitor traz uma concepção ideológica do ambiente em que a personagem é inserida, como o “triste, por exemplo. O L13 se refere ao meio pelo aspecto físico “é o lugar da seca”, e justifica afirmando que é “sem vida”.

Essa construção de sentido pode está voltada para o ambiente ideológico social e natural que esses leitores estão inseridos. Eles vivem em uma região em que a seca se manifesta com maior frequência, uma vez que a partir do questionário notamos que todos vivem na região rural, onde em determinada época do ano a seca os atinge. Não podemos limitar nossa visão e afirmar que apenas esses aspectos contextuais influenciam na interação do leitor, mas, na maioria das vezes, são esses elementos que fazem com que eles atribuam os primeiros sentidos e, principalmente, se sinta à vontade diante do texto literário.

Depois questionamos os leitores sobre o fato inusitado do “Menino Mais Velho” não saber o significado da palavra inferno. Eles mencionaram o seguinte:

L05: Sim. Porque é uma palavra que todo mundo conhece e ele não saber era estranho.

L01: É. Mais ele não sabia, porque o mundo que ele vive é diferente.

Pesquisadora: Diferente como?

L01: ele não tem informação de nada, vive feito um esquecido no mundo.

Os leitores detectam o ambiente que aquela criança vivia. Um meio que não lhe dá suporte, no que diz respeito à informação. Explicamos que era por isso que a curiosidade de saber o significado fez com que a personagem fosse questionar várias vezes a mãe. Notamos aqui que os leitores começam a identificar os percursos que a personagem faz para saber o significado da palavra “inferno”.

Desse modo, convidamos os leitores a voltarem para o texto e rever as ações que a personagem faz sobre a palavra, a começar pelo seu primeiro contato.

Sugerimos que os leitores fizessem uma topicalização¹³ com os contatos que a personagem faz para entender a palavra inferno.

Primeiro contato da personagem O Menino Mais Velho com a palavra:

L03: Foi com a mãe?

Pesquisadora: Será mesmo? Vamos voltar ao início do texto e reler?

L03: [...] sinha Terta.

Primeira busca:

L05: perguntou a mãe na cozinha e ela disse que era um lugar ruim de espeto e vara quente.

Segunda busca:

L10: Essa foi com o pai. Tá aqui na primeira página. Mas ele não responde nada, manda o coitado arredar. Oxe e é bicho é? (o leitor solta essa expressão em um tom de indignação).

Terceira busca:

L06: Com a mãe de novo.

Pesquisadora: [...] O que ele faz?

L01: Ele pergunta como é e se ela já tinha ido lá.

Pesquisadora: Verdade. E o que a mãe dele fez?

¹³ Essa estratégia foi pensada pela pesquisadora, tendo em vista as ações que a personagem faz para compreender o vocábulo. Ocorre no capítulo “O menino mais velho” uma sequência de ações que impulsionam os leitores a detectar o trajeto que a criança faz para apreender a palavra. Esse sequenciamento de buscas foi apenas uma maneira de elucidar essas ações para os leitores. Podemos entender essa estratégia como pontos de ancoragem que o texto literário determina.

L05: bate no coitado, com os cocorotes. Toda vez ela faz isso. Bichinho.

L10: deve ter doído que só a gota. Deu até para sentir aqui. A única pessoa que tem pena dele é a Baleia, toda vez está perto dele.

Observamos aqui, que por meio desse sequenciamento das ações da personagem, os leitores vão construindo o percurso que a personagem faz em busca da significação da palavra inferno. No entanto, esse buscar junto à personagem se deu por meio da motivação ao retorno ao texto literário. Com isso eles foram compreendendo e observando como que eles poderiam se aproximar da situação narrada. Eles entendem que a primeira busca se dá por meio de sinha Vitória, depois do retorno ao texto estimulado pela pesquisadora, eles conseguem detectar que o primeiro contato foi com sinha Terta.

Sobre o aspecto físico do lugar inferno, L05 cita “lugar ruim de espeto e vara quente”. A segunda busca, os leitores percebem que a criança se dirige ao pai, mas é maltratado, como bem explicitado na fala do L10 “e é bicho é?”. Essa surpresa do leitor pode estar ligada ao contexto familiar da época, em que as crianças dificilmente tinham voz perante a família e a educação era, na maioria das vezes, através de agressões físicas. O tom da voz do leitor resulta desse impacto de realidades, uma vez que a experiência dele, enquanto ser, é diferente da vivência da personagem. Na terceira busca, essas situações ficam mais evidentes. Eles, os leitores, atentam para a figura da mãe, em que o menino pergunta se ela tinha estado no inferno e mais uma vez é repreendido com cocorotes.

O nosso objetivo se encaminhou de forma coerente a nossa proposta de leitura para esse momento, com o intuito de contrastar essa busca pelo significado da palavra inferno colocamos os leitores em contato com outro texto de Graciliano Ramos. Entregamos o capítulo “Inferno” da obra *Infância* para a turma e em seguida realizamos a leitura de modo intercalada entre os leitores.

Após a leitura, foi explicado que a mesma dúvida sobre o lugar inferno havia se dado com Graciliano Ramos ainda menino. Vale ressaltar, que fizemos a observação para os leitores, que mesmo realizando a leitura de um capítulo autobiográfico, estaríamos comparando, apenas, como que as crianças apreendiam a palavra inferno, tendo em vista que são questionadores e curiosas quanto à materialização desse lugar.

Com isso questionamos sobre as semelhanças e as diferenças que se criaram entre O Menino Mais Velho e o menino Graciliano Ramos. Os leitores relataram o seguinte:

L01: O menino mais velho reflete, mas não é como o Graciliano que fica falando dos padres que quer mesmo ter certeza que o lugar existe. Daí como ninguém consegue dizer se viu ou não. Ele diz que não existe.

Pesquisadora: mas isso tem um preço, ao dizer que não existe o que acontece?

L01: a mãe dele bate nele e ele fica calado.

L10: é mais ainda ele fica pensando que não existe.

Pesquisadora: Então quer dizer que mesmo a mãe o batendo ele não deixa de acreditar no que pensa?

Leitor 10: não, ele só fica calado para não apanhar de novo. Pesquisadora: E o menino mais velho, no que ele acredita?

Pesquisadora: [...] Vamos voltar ao texto para ver se fica melhor a compreensão? Leiam a partir da página 59, segundo parágrafo. (essa indicação foi do livro *Vidas secas*)

No que concerne à semelhança entre as personagens, os leitores mencionaram que era a curiosidade, bem como os questionamentos (busca pela palavra) e as advertências com agressões corporais. A diferença se dava porque o menino Graciliano Ramos era mais questionador. O L01 observa que Graciliano Ramos tem o lugar inferno como algo que não existe, já que não foi visto por ninguém.

Assim instigamos os leitores a se voltarem para o texto e ver qual era a conclusão da personagem O Menino Mais Velho e qual o caminho que ele percorreu para poder entender a palavra, uma vez que ele queria aprendê-la.

L05: é engraçado porque ele não sabe falar. Daí ele quer aprender.

L01: [...] engraçado é ele achar que a palavra tem sentido bonito.

L05: Balbuciava, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento e o som dos galhos.

L01: os berros dos animais, som das coisas.

L01: [...] Por não ter informação. Ele cria a informação dele.

Pesquisadora: [...] Mas a que conclusão a criança chega sobre o inferno?

L07: De que é o próprio lugar que ele vive.

Pesquisadora: Por quê?

L07: Por que eu estava vendo aqui o texto e ele fica triste, porque ele começa a pensar que a mãe tem verdade. O lugar que ele vive tem suçuaranas, jaracas, as pessoas levam cocorotes, puxões de orelha e pancadas. Então é tudo que ele sofria e via onde ele vive.

Os leitores chegaram à conclusão que os meninos, Graciliano Ramos e O Menino Mais Velho pensam diferentes. Enquanto o primeiro acredita que não existe, o segundo atribui ao lugar que vive. Desse modo, a partir da retomada da leitura e de questionamentos feitos por parte da pesquisadora, os leitores entenderam como a personagem O Menino Mais Velho se apropria da palavra inferno, que é através de sua experiência com o meio em que vive.

Observamos, também, a quebra do horizonte de expectativa do L01, quando identifica o fato da personagem achar a palavra “inferno” bonita. Há uma quebra, porque o leitor foge do senso comum para se aproximar e/ou suscitar inquietação a respeito da situação da personagem o menino mais velho. Jauss (2002) nos diz que esse pressuposto pode-se construir como uma análise de impacto, pois acontece

quando há quebra de expectativas, uma vez que promove o rompimento de barreiras e o cruzamento de fronteiras entre texto, leitor e realidade.

Atentamos também para o modo dos leitores compreenderem o texto literário. Por meio dos questionamentos e das discussões realizadas em sala de aula, notamos que eles têm as ações das personagens como meio de interação com o texto. Há uma percepção de como a personagem cria uma relação com o meio natural para pronunciar a palavra, ocorre à desconstrução do sentido da palavra inferno, pois os leitores acham engraçado o fato da personagem ter esse nome por sentido bonito, bem como a identificação do lugar inferno construído pelo Menino Mais Velho. É por meio dessas ações que os leitores vão desvendando a narrativa e sendo um no outro com o texto literário.

Essas interferências no caminhar da leitura por parte da pesquisadora, está para a ideia de interpretação que Jauss (2002) têm como concepção, em que o leitor pode ser capaz de concretizar um ou outros significados do texto literário voltando sempre que necessário ao próprio texto. É por isso que, “a partir da forma realizada, o leitor agora irá procurar e produzir significados ainda incompletos por meio de uma leitura retrospectiva, voltando do fim ao início, do todo ao particular”. (JAUSS, 2002, p. 881).

Retornar a leitura do texto em busca de confirmação proporcionou essa experiência de leitura em relação à compreensão que a personagem O Menino Mais Velho faz da palavra inferno. O conhecimento extralinguístico dos leitores também contribuiu para a compreensão, tendo em vista que eles fazem uma leitura reconstrutiva, inserindo seus juízos de valores sobre a personagem. No entanto, esses olhares caminham em função de uma interpretação, que leva em consideração a presença do estético do texto literário, pois Jauss (2002) nos explicita que esse caráter estético nos possibilita uma regulação nas séries de interpretações que o texto literário

possibilita. Desse modo, diversas são as explicações diante de uma leitura, mas elas devem ser compatíveis com o significado da obra.

4.2 Fabiano

O objetivo do terceiro encontro era proporcionar uma aula dinâmica, em que trabalhamos a questão da linguagem que se constrói na obra *Vidas secas*. A personagem Fabiano foi o principal ponto de partida para a interação dos leitores. Seguida da leitura do capítulo e da discussão, realizamos uma dinâmica com o instrumento “sussurrador”¹⁴ (ver apêndice E – figura 13) que o leitor poderia sussurrar sua parte preferida do texto lido em sala de aula.

Realizamos a leitura do capítulo intitulado “Fabiano” em voz alta e intercalada entre os participantes. Os leitores se mostraram expressivos no momento da leitura, respeitando a pontuação, bem como as exclamações que Fabiano indagava.

Após a leitura foi questionado como eles imaginavam Fabiano. Eles elencaram que era como um sertanejo normal, só que mais sofrido por conta da seca. O L03 cita que o texto dizia que a personagem era branco, porque era vermelho por conta do sol, de olhos azuis e de cabelo e barba ruiva.

Perguntamos se essa era uma imagem normal de um sertanejo. Eles alegaram que não. E justificaram dizendo que o sertanejo era normalmente muito moreno e que parecia ter uma resistência maior naquele meio.

Reportamo-nos em seguida ao nome Fabiano e perguntamos se era um nome comum para um sertanejo. Automaticamente a turma respondeu que não. Indagamos porque que não era. Eles responderam que nome de sertanejo era mais bruto como

¹⁴ Tubo de cartão, habitualmente usado em indústria têxtil para enrolar peças de tecido. Esse tubo é confeccionado e torna-se uma ferramenta que promove a leitura em ambiente ruidosos. Utilizado pelo grupo “Les Souffleurs” para sussurrar textos poéticos e filosóficos.

João, José, Januário, Joaquim, Pedro, Antônio, Vicente e Francisco. Não entendendo o porquê da “brutalidade dos nomes”, pedimos que justificassem.

Eles alegaram que eram nomes mais comuns e mais resistentes, pois todos os velhos e sertanejos só possuem nomes antigos, ao passo que o nome “Fabiano” era jovem e incomum para a região descrita na obra. No entanto, o L02 foi mais preciso, ele mencionou que as esporas, o chapéu, as botas que os sertanejos usam dão uma “imagem de pessoas carrancudas e bravas” e é por isso que a brutalidade se configura nos nomes dados por eles. Sendo assim, os leitores caracterizaram a personagem Fabiano como um “bicho”. Com essa proposta de voltar ao texto, os leitores apontaram os seguintes trechos para justificar essa nomeação à personagem:

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. (RAMOS, 2008, p. 18) (L02).

— você é um bicho, Fabiano. (RAMOS, 2008, p. 19) (L05)

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. (RAMOS, 2008, p. 20) (L10)

Vidas secas é um romance que deixa brechas para o leitor conectá-las através da ausência de descrições mais precisas da imagem das personagens. Elas não possuem uma descrição física e é nessa não descrição que os leitores se fazem presente, uma vez que vão construindo a imagem das personagens de acordo com seu horizonte de expectativa.

Desse modo, os leitores da oficina criam uma ponte com a personagem Fabiano quando mencionam o fato dele ser de cor branca, tendo em vista que na concepção deles o sertanejo é de cor parda (morena). Outro ponto intrigante é eles terem mencionado que nome de sertanejo é “bruto”, mas L02 justifica essa brutalidade pelo viés também imagético, quando menciona as “esporas” e roupas que os sertanejos usam, que dão um aspecto mais carrancudo.

Sobre esse olhar entendemos que uma obra literária de acordo com Eco (1971) é um tecido de espaços vazios, em branco e de interstícios a serem interligados. Para essa ligação o leitor, segundo Langlade (2013, p. 35) “empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter das personagens”. Dentro dessa concepção, os leitores envolvidos na pesquisa, trouxeram elementos de seu universo pessoal, como por exemplo, a vestimenta do sertanejo, bem como a sua descrição física e comportamental.

Seguindo essa linha, os leitores partem para descrever a personagem Fabiano pelo viés do comportamento. Há a referência de que ele seria um bicho, assim L02 mostra no texto que isso se identifica, porque ele junto com a família come raízes. L05 justifica pelo momento da personagem se autodenominar bicho e, L10, traz algo mais enfático no texto, a fusão da personagem com seu meio, um meio em que ele vive longe dos homens.

Percebemos que os leitores fazem um caminho relevante para a figuração da personagem Fabiano. Eles partem de um perfil físico para um perfil comportamental. Dentro dessa perspectiva, eles entenderam que a personagem traz uma simbologia social, que representa o homem diante de um ambiente escasso. Nesse ambiente, todos independente de cor ou nome, estão sujeitos à miséria e à ausência de tudo, exceto a seca. Ao final do encontro, realizamos a dinâmica do sussurrador, em que os leitores recitaram sua parte preferida do capítulo lido em sala.

4.3 Sinha Vitória

O objetivo do quarto encontro era fazer com que os leitores pudessem construir uma imagem da personagem sinha Vitória e como os quesitos femininos e desejos estão presentes na sua representação. Seguindo a proposta do encontro nos detemos à leitura do capítulo sinha Vitória; a leitura foi realizada de forma intercalada, mas com

uma participação maior da pesquisadora, pois os leitores não tomavam a vez para fazer a leitura, exceto os L01, L05, L06, L07 e L10 que liam com mais frequência nos encontros.

Com entendimento do enredo, passamos aos questionamentos que poderiam criar uma discussão sobre a personagem sinha Vitória frente ao contexto da seca, desse modo eles responderam:

L05: ela é descrita como uma mulher que nunca está satisfeita, sempre quer mais.

Pesquisadora: em que momento no texto isso fica mais evidente?

L05: quando ela quer a cama, só pensa nisso, dá até agonia, como no último parágrafo do capítulo, aqui na página 46 (faz a leitura).

Pesquisadora: [...] Mas o que será que essa cama pode representar para Sinha Vitória?

L04: [...] Não sei. Um sono melhor? (Tom brincalhão)

Pesquisadora: Digamos que esse pode ser nosso “tiro de largada” [...] Como que ela poderá se sentir tendo a cama?

L01: Ela vai se sentir rica, poderosa!

L10: realizada e tendo uma vida melhor.

L03: conforto, descanso. (enfático ao falar)

O incentivo de justificar as discussões dos leitores a partir do texto literário continuou sendo privilegiado nesse encontro, pois a retomada do texto, nos momentos de discussões, dava mais autonomia do leitor construir sentido sobre o texto literário. Essa volta ao texto, como vemos em L05, se mostrou como uma necessidade da leitura do romance em sala de aula, tendo em vista que as descrições dos leitores partem de um “resumo” da leitura, mas quando retoma o texto, esse “resumo” torna-se mais objetivo e específico no que diz respeito ao entendimento do leitor.

A discussão em sala de aula partiu de uma temática conhecida no capítulo “Sinha Vitória”, o desejo da personagem por uma cama de couro e sucupira igual a do Seu Tomás da Bolandeira. L05 enfatiza que “dá até agonia” a personagem pensar somente nisso. Esse sentimento do leitor traz um sentido vivo da recorrência desse desejo na obra. Acreditamos que, aqui, a literatura mostra mais uma de suas funções: o despertar dos sentidos, que estão para a percepção. No entanto, Hegel (2001, p. 56) diz que,

O que é sentido permanece oculto na Forma da subjetividade particular mais abstrata e, por isso, as diferenças no sentimento são totalmente abstratas, não diferencia da coisa mesma. Temor, angústia, preocupação, susto, por exemplo, são decerto algumas modificações de um e mesmo modo de sentir, embora em parte sejam apenas gradações quantitativas, em parte Formas que não tem nada a ver com seu conteúdo, pois lhe são indiferentes. [...] No entanto, por estar presente em Formas diferentes de sentimento [*Gefühl*], tal conteúdo ainda não vem à luz em sua natureza essencial e determinada.

Sentir emoções a partir da leitura de um texto literário pode ser um ponto de partida para levar o leitor a construir sentido e chegar, talvez, a um determinado conteúdo da Forma, já que os sentimentos podem ser tomados apenas como gradações quantitativas. É dentro desse contexto, que questionamos aos leitores sobre a representação do desejo de sinha Vitória. Ao mencionarem sobre o desejo, os leitores citam que não se trata apenas de enaltecer um *status* social, mas porque, simbolicamente, ela deseja conforto. Procurando estimulá-los perguntamos se não havia outros pontos para serem discutidos, desse modo, eles responderam:

L04: Eu tenho professora. O sapato da sinha Vitória. Pesquisadora: O sapato? Qual página?

L04: Na 41, quando ela reclama que eles não podem comprar a cama, daí ela culpa Fabiano porque ele ficou bebendo e ele recentido culpa ela por usar os sapatos de verniz, que ele ainda diz que é inútil e que ela não sabia andar.

[...]

L04: Será que esse salto não pode representar a auto-estima dela, se sentir mais poderosa e para cima?

Pesquisadora: Interessante essa observação. Qual é a ideia que a gente tem do salto?

L04: de que é bonito, elegante e só pessoas com mais dinheiro podem ter um dos bom. [...] Ela quer se sentir notada, chique.

L01: E desejada.

Pesquisadora: mas chique, notada e desejada em um ambiente onde não há exibição, só há seca?

L01: há sim e na festa que tem no povoado próximo? É o único momento que ela tem para se arrumar e se preocupar com a beleza.

Os leitores percebem outra inquietação de sinha Vitória, o sapato. Esse objeto ela já o possui, mas não utiliza por não saber andar. De acordo com os leitores, o sapato pode representar a vaidade feminina perdida, mas que é simbolizada nesse elemento, que traz a autoestima, a sensação de notada e “chique”, segundo o L04. Notamos que para situar esse momento os leitores recorrem a outros momentos da narrativa, sentindo a necessidade de colocar o acontecimento em um contexto da vaidade feminina e da festa que a família vai, no capítulo “Festa” da obra *Vidas secas*.

Acreditamos que essa perspectiva que os leitores tomam está voltada para a ideia da totalidade da construção da narrativa, sendo assim, mesmo a obra, *Vidas secas*, possuindo uma estrutura fragmentada, em relação aos capítulos, os leitores não deixam de notar as peculiaridades descritivas que dialogam entre si de um capítulo para outro. Vale ressaltar, que essa conexão que os alunos estabelecem entre o sapato de verniz e a festa indicia o exercício de compor a rede de sentidos diante da estética de Graciliano Ramos, que é de fragmentar o romance em capítulos autônomos.

Essa fragmentação é um vazio que estabelece uma rede de conexões entre a obra e o leitor, isto é, de acordo com Iser (1979). Outro ponto que nos chamou à atenção é que os leitores criam essa referência de sinha Vitória como uma mulher

sonhadora, mas quando se reportam à característica física, eles trazem o seguinte perfil.

L10: [...] ela é feia e cheira a bode e a galinha. (fala enfático)

Pesquisadora (surpresa): Por quê?

L10: Professora a mulher fuma, fica cuspiendo e é desleixada.

Pesquisadora: Certo! E quanto a cheirar a galinha e a bode?

L10: é que na casa do meu avó que fica no sertão tem uma mulher que é do mesmo jeito, daí ela fica só matando as galinhas e tangendo os bodes e a mulher é uma morena bem morena, toda suada.

L06: eu acho que ela parece aquelas nordestinas bem sofridas, com a pele queimada, muito magra e de cabelos ruins.

Os leitores se apropriam de seu contexto de mundo para formar a imagem da personagem sinha Vitória. O L10 faz menção ao cheiro da personagem e a sua cor, baseado em uma referência pessoal de vivência. Em função da narração que vem se desenvolvendo L06 traz a concepção mais “naturalizada” de uma mulher que vive na seca do sertão, como “pele queimada”, “muito magra”, ou seja, uma visão estereotipada da mulher nordestina. Já o L07 cita os olhos de sinha Vitória como uma marca expressiva de seu sofrimento, faz alusão, ainda ao povo nordestino que, em sua concepção, traz o mesmo olhar.

Entendemos que as concepções que os leitores criam estão em um campo ideológico e sensitivo de recepção. Eles criam essas imagens não só pelas suas experiências de vida, mas pelo ambiente em que a narrativa se desenrola. Observamos que essa experiência de leitura aos poucos vai criando a consciência nos leitores de que o romance *Vidas secas* trata de uma leitura densa e complexa.

Essa reprodução física da personagem sinha Vitória mostra a percepção dos leitores. Eles estão dentro do jogo da construção imagética da narrativa, uma vez que,

respeitam à atmosfera que a obra traz, de isolamento social e ausência daquilo que se necessita, como os desejos sanados e o cuidado em si próprio.

Notamos que a obra *Vidas secas* deixa brechas, uma delas é a ausência da descrição da imagem das personagens, no entanto, o texto, na concepção de Eco (2012), deseja ser interpretado com uma margem suficiente de unicidade, por isso que a interpretação do leitor, não pode ser qualquer uma. Seu olhar precisa estar de acordo com à atmosfera da obra. Langlade (2013) menciona que o leitor está em uma liberdade vigiada, tendo em vista que o professor irá motivá-lo a dialogar os vazios do texto de acordo com a “unicidade” da obra. Dentro desse contexto, notamos que os leitores, de acordo com a leitura e seu conhecimento de mundo, dialogam com os vazios do romance. Ao descreverem sinha Vitória, mesmo de forma estereotipada, respeitam o ambiente, em que a personagem está inserida.

Depois dessa discussão, foi realizado um jogo dramático em sala de aula. Foram formados três grupos e eles teriam que representar alguma passagem, que havia chamado à atenção deles do capítulo de sinha Vitória. Os objetos utilizados para as pequenas encenações foram os materiais que se encontravam em sala de aula, como as mesas, que viraram a cama do Seu Tomás da Bolandeira e o salto (utilizado pelas meninas) de sinha Vitória. As encenações ficaram entre essas duas passagens do capítulo de sinha Vitória, o desejo pela cama e andar estranho de sinha Vitória ao utilizar o salto.

Um dos pontos interessantes dessa experiência do jogo dramático é que foram os meninos que representaram a personagem sinha Vitória e as meninas desempenharam os papéis masculinos. Os leitores, do sexo masculino, utilizaram o salto das meninas para representar o andar desengonçado de sinha Vitória. Outro elemento importante foi a mudança da voz, eles alteraram para uma voz mais aguda, com intuito de afeminar a cena.

De acordo com Zumthor (2007) quando a densidade poética torna-se grande, uma articulação de sons começa acompanhar espontaneamente a decodificação dos grafismos. Foram essas ações espontâneas que os leitores desenvolveram no jogo dramático, em especial os leitores do sexo masculino, que se empenharam em representar sinha Vitória, saindo de uma decodificação dos grafismos da personagem, para se expressarem espontaneamente diante dos demais colegas. A voz foi um elemento primordial para que essa densidade poética se tornasse grande, significativa e cômica na experiência de leitura em sala de aula.

4.4 O Menino Mais Novo

O objetivo de realizar a leitura do capítulo “O Menino Mais Novo” era identificar os desejos da personagem e como que esses lhe configuravam uma possível hereditariedade. Desse modo, a leitura do capítulo foi realizada de forma intercalada e dinamizada entre os participantes e a pesquisadora.

Após a leitura, perguntamos o que eles haviam achado do Menino Mais Novo. Eles mencionaram o seguinte: L 01: Ele queria ser como o pai. E L 05: Danado e inquieto.

Quando questionados o porquê, o L01 mencionou que o menino queria ser igual ao pai, porque era uma forma de se ver nele e que aquele jeito de viver era a sua referência de sobrevivência. Perguntamos ainda: Mas ele o vê com admiração, dentro disso, cabe a ideia de sobrevivência? L01 disse que essa ideia de sobrevivência estava implícita no texto, que era algo abstrato, mesmo ele vendo o pai com admiração.

A concepção do L10 é persistente, já que mesmo questionado ele ainda mantém a ideia de hereditariedade. Observemos que o leitor fala que essa ideia de sobrevivência está no campo abstrato de significado. Ele, com as experiências de leitura já realizadas em seu processo de formação, bem como a experiência do

momento, lhe dá suporte para entender que o sentido do texto literário está também em uma perspectiva ideológica. Vale ressaltar que esse é um posicionamento que demonstra que o leitor se encontra familiarizado com a escrita de Graciliano Ramos.

Perguntamos ainda se O Menino Mais Novo se diferenciava em algo com o irmão mais velho. Eles responderam que sim, pois o mais novo era mais ousado e tentava fazer as coisas, ao passo que o mais velho, mesmo tendo a atitude de perguntar sobre a palavra “Inferno”, ainda se mostrava mais tímido e receoso. O L03 comentou que O Menino Mais Velho era mais curioso que o irmão, pois refletia mais sobre as coisas, por isso ele tinha esse aspecto de tímido.

Notamos que nessa experiência com a leitura do capítulo “O menino mais novo”, os leitores se sentem mais familiarizados com o texto. Eles fazem pontes de diálogo com capítulos já lidos, bem como entre as personagens (O menino mais velho e O menino mais novo). O processo de reiterabilidade da leitura com retornos ao texto colocaram os leitores em uma posição de “caçadores”, percebemos isso quando não precisamos mais mandá-los buscar com tanta frequência a justificativa no texto. Eles aos poucos vão fazendo inferências entendendo a dinâmica do processo de leitura em sala de aula.

4.5 Baleia

O objetivo de ler o capítulo Baleia era trabalhar a questão da personificação e zoomorfismo na obra *Vidas secas* a partir da personagem em questão, bem como estimular os leitores a detectar essas características nas personagens. Também iríamos mostrar o trecho da morte da cachorra Baleia no filme *Vidas secas* (1963) dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Iniciamos a leitura do capítulo Baleia, que seguiu a mesma metodologia dos encontros anteriores, intercalada e dinamizada. A leitura dos participantes era reverberada por um tom melancólico, principalmente depois da revelação que a personagem Baleia estava para morrer.

Após a leitura questionamos sobre como Baleia era descrita. Os leitores comentaram o seguinte:

L06: [...] ela era uma cachorrinha esperta, ela ia atrás de comida para o pessoal, ficava do lado dos meninos quando eles estão tristes.

L10: pois é, eu acho que ela foi a principal dessa história, porque ela está presente em tudo.

Pesquisadora: Esse comportamento é natural de um animal?

L10: [...] Bicho é muito instintivo, meu avô fala que tudo que a gente sente eles vê. Eu tinha um cachorrinho que não saía do meu lado.

Pesquisadora: As atitudes de Baleia são normais para um ser humano?

L05: não! Por que bicho não tem consciência, eu acho que eles se acostumam ao lugar que vive. [...] eu já vi em um livro que tem um nome para isso, mas não estou lembrado.

Notamos que os leitores, com estímulo, conseguem perceber a diferença da personagem Baleia para os demais personagens da obra. A partir de suas vivências de mundo, por partilharem suas experiências do meio rural, os leitores se sentem mais próximos da personagem Baleia e conseguem detectar sua característica peculiar, que é a antropomorfização.

L01 ainda faz alusão a fábulas e ressalta uma diferença, porque Baleia não fala, ao passo que as personagens (animais) em fábulas possuem a característica de falar. Atentamos aqui para o horizonte de expectativa do L01, de acordo com Jauss (2002), a experiência da primeira leitura torna-se horizonte da segunda leitura. L01 tem seu horizonte de leitura constituído pelas leituras que se detém ao fantástico (o que

transcende à realidade)¹⁵, quando ele, L01, se reporta a segunda leitura, esse seu primeiro horizonte contribui para a significação do segundo horizonte de expectativa que se forma que, neste caso, é a interpretação da personagem Baleia pelo viés da personificação sem as características da fábula.

Depois desse momento, questionamos os leitores sobre uma característica que Baleia possuía e os meninos, mais velho e mais novo, não. Se tratava dos nomes. Eles não conseguiram dar essa resposta de imediato, uma vez que a nomeação “Mais Velho” e “Mais novo” já podia configurar para os leitores nomes próprios, mas com estímulo e retorno ao texto, bem como a retomada do capítulo Festa, quando os meninos ficam admirando os nomes dos santos, eles percebem a ausência do nome das personagens.

Queríamos saber o que isso poderia significar para a totalidade da obra. Eles não souberam mencionar o que essa característica poderia significar, mas L01 cita que seria “a importância de cada um, porque o nome diz quem a gente é e os meninos não possuíam identidade”. Ribeiro (2008) nos explica que no romance *Vidas secas* os seres humanos são apresentados de maneira rude, bruta e áspera, pois são vítimas da seca, lutando pela sobrevivência.

Dentro desse viés, Baleia seria aquela que resgataria a humanidade dos personagens. O fato de Baleia possuir características humanizadas e até mesmo um nome lhe confere uma identidade e um espaço próprio dentro do romance. Sobre a morte de Baleia, L03 e L10 citam que as personagens sentem tristeza e que os meninos choram. Já o L01 diz que Fabiano não quer matar a cachorra, mas não tem outro jeito já que ela se encontra doente.

Tentando resgatar o começo do encontro foi mencionado a respeito da personagem ainda demonstrar alguma manifestação de “ser humano”. E como que isso estava presente no texto literário. Assim o L04 cita que é notável quando Baleia sente

¹⁵ Através do questionário o repertório de leitura de L01 é apenas da Literatura Fantástica.

o desejo de morder Fabiano, mas ela não morde. O leitor ainda frisa o fato da personagem se retirar em duas pernas, como se estivesse caminhando como humano.

Notamos que pelas falas dos leitores eles entendem a característica de antropomorfização da personagem Baleia, um ser que tem desejos, vontades e, principalmente, carrega os princípios da alteridade, o pensar no outro. Os leitores não citam esse conceito de forma técnica, mas conseguem identificar no texto e, a partir da motivação do processo de leitura que vem sendo constituídos em sala de aula, eles conseguem dar significado a essa característica pensando não só na personagem Baleia, mas nas demais personagens.

4.6 A apreensão de uma totalidade

O sétimo encontro e o oitavo tinham como foco refletir sobre a trajetória das personagens em *Vidas secas*, bem como a condição do homem nordestino e sua totalidade no que diz respeito a construção de sentido da obra, como a configuração de um regional nordestino. Nesses encontros realizamos a leitura do último capítulo da obra *Vidas secas*, “Fuga”, em sala de aula.

Diferente dos demais encontros, a leitura desse capítulo se deu, em um primeiro momento, de forma silenciosa. Em um segundo momento, pedimos que eles fossem marcando pequenos trechos que lhe chamassem a atenção. Essa estratégia foi pensada a partir da experiência realizada durante o processo de leitura, para que pudéssemos notar como que esses leitores podem fazer sua leitura buscando elementos no texto que explicitem seu pensamento.

Realizada essa atividade, fizemos um breve comentário sobre o enredo do capítulo. Feito isso, pedimos para que os leitores apontassem os trechos que mais tinham lhe chamado à atenção e que justificassem a sua escolha. Desse modo, eles selecionaram os seguintes trechos:

L01: [...] Fabiano depôs no chão parte da carga, olhou o céu, as mãos em pala na testa. Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança. Retardara-se e repreendera os meninos, que se adiantavam, aconselhara-os a poupar forças. A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. (RAMOS, 2008, p. 118).

O leitor justifica a passagem do texto se referindo que a obra termina como começa, as personagens em mudança, como se não houvesse lugar certo para ficar, mesmo se sobrepondo o desejo da permanência. “É um ciclo” (L01). O leitor nos mostra o diálogo entre o capítulo “Mudança” e “Fuga”, em que a obra termina como começa: a família em caminhada, como um ciclo de vivência a ser repetido.

Vemos nesse comentário a perspectiva do leitor para a construção da “totalidade” do romance *Vidas secas*. Ele nos suscita, aqui, a ideia de “ciclo” para a construção desse sentido, Lukács (2000) menciona que esse é um sistema abstrato, responsável pelo fundamento do qual tudo se constrói, em que o leitor cria uma distância em relação à vida concreta e do modo como ela é representada pela literatura. Vale ressaltar que essa percepção do leitor está para um sentido temático, mas que reverbera na dialética do texto, no que concerne as suas partes, com a retomada do primeiro capítulo.

Observemos agora o trecho selecionado por L10:

O vaqueiro ensombrava-se com a idéia de que se dirigia a terra onde talvez não houvesse gado para tratar. Sinha Vitória tentou sossegá-lo dizendo que ele poderia entregar-se a outras ocupações, e Fabiano estremeceu, voltou-se, estirou os olhos em direção à fazenda abandonada. (RAMOS, 2008, p. 121)

Esse leitor menciona que o trecho que lhe chamou à atenção foi o fato de Fabiano ter medo de enfrentar uma nova terra. Quando se perguntou o porquê, o leitor se referiu ao fato da personagem ter medo de enfrentar o que não conhecia. L02 cita, também, que Fabiano só aprendeu a ser vaqueiro e iria para um lugar onde não se vivenciava essas ações, por isso que ele não queria deixar a fazenda. Corroborando com

essa ideia L13 cita que Fabiano iria sentir saudades da sua terra, para justificar a sua fala, seleciona o seguinte recorte:

A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte. (RAMOS, 2008, p. 120)

Na concepção dos leitores, Fabiano sentiria falta de sua terra, pois não poderia ouvir o som dos pássaros, das folhas e do vento, porque a seca lhe tirara essa vivência, no entanto, a recordação e a saudade permaneceriam. Observamos que os leitores atentam para um aspecto lírico na obra de Graciliano Ramos. Mesmo se tratando de um ambiente em que a atmosfera da morte se presentifica, eles não deixam de notar a falta que as coisas boas fariam às personagens. Staiger (1975, p. 63) cita que recordar é “diluir-se no que se sente”, ser “um-no-outro”, em que o poeta recorda a natureza ou a natureza recorda o poeta. Em *Vidas secas*, especificamente a personagem Fabiano, por meio da fala dos leitores, notamos que essa ideia do recordar seu meio e diluir-se nele ao sentir sua ausência é uma característica que perpassa a personagem.

Seguindo L05 nos mostra sua passagem selecionada:

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos freqüentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinha Vitória esquentava-se. Fabiano ria, tinha desejo de esfregar as mãos agarradas a boca do saco e à coronha da espingarda de pederneira. (RAMOS, 2008, p. 127)

O leitor destaca em sua fala, na discussão em sala de aula, a “expectativa de esperança de Fabiano” e “a história que ele (Fabiano) conta” (L05, grifo nosso). Esse leitor se envolve na narrativa pela perspectiva da personagem e não do narrador, ele não se atenta aos elementos de tempo de quem fala é o narrador e não a personagem.

Essa percepção do leitor é algo compreensível sendo que durante a narrativa há a transição para o discurso indireto livre de forma muito próxima da fala do narrador, por isso o leitor entra nessa trama se desligando de quem conta a história e passa a ter a percepção das coisas apenas pelo viés da personagem.

Em *Vidas secas*, o narrador, em terceira pessoa, induz o leitor menos experiente com a leitura literária e sem domínio dos conhecimentos sobre o foco narrativo, a criar esse efeito que o L05 faz. No entanto, esse leitor não deixa de perceber a perspectiva que conduz a sua leitura, que é a da personagem Fabiano.

Outro ponto que merece destaque na justificativa de L05 é que o trecho selecionado remetia uma ideia de “esperança de uma vida melhor” (L05). De acordo com a passagem, L14 traz o seguinte trecho para elucidar a esperança na obra:

Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinha Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 2008, p. 128)

Determinado leitor menciona que eles indo para a cidade teriam uma vida melhor, desse modo, a esperança se configuraria. No intuito de inquietá-los questionamos se era uma cidade e trará dias melhores, porque ela os manteria presos? Mesmo questionado L14 afirma que é porque a cidade prende, porque a pessoa tem que trabalhar e sendo assim melhoraria de vida. Podemos notar que a concepção do leitor se respalda na ideia “clichê” de que a cidade grande trará o conforto para a vida dos nordestinos na ficção de Graciliano Ramos. Vale ressaltar que essa concepção do leitor está para uma abordagem fora do texto, ela está em um campo contextual.

No entanto, o L01 discordou dessa visão. Ele acrescenta que ir para a cidade grande trará sofrimento para a família, já que eles não têm conhecimento e nem “o que eles sabem fazer aqui será igual por lá”. Quando questionado sobre o porquê dessa reflexão, o leitor menciona que é por experiência própria, pois chegar a outro ambiente

sem formação é sofrimento. Tem que aprender na força e acaba se tornando chato e enfadonho.

Quanto a isso perguntamos ao leitor se no sertão as personagens também não sofriam. O leitor cita que sim, mas acrescenta que no sertão é o ambiente natural do nordestino e ele é condicionado ao meio.

Pela própria experiência de vida e de reflexão sobre o espaço L01 constrói uma concepção interessante acerca do desfecho da narrativa, seria, menciona o leitor, “o outro lado da moeda”. A partir da concepção dos leitores, podemos notar que no romance *Vidas secas*, não há apenas um olhar de esperança, de melhora, mas de sofrimento também, visto que a família teria que se adaptar a novos costumes e outra forma de enfrentar a sobrevivência.

Para ressaltar a ideia do regional local da obra, no oitavo encontro foi feita uma retomada de nossas leituras de sala de aula, juntamente com a exibição de documentário intitulado “Olhares: Mestre Graça” (35 minutos). Essa exibição do vídeo tinha como objetivo aumentar o repertório informativo dos leitores quanto ao escritor, bem como da apropriação que ele fazia do meio para construir o romance lido durante a experiência.

Os leitores não se mostraram envolvidos quanto aos questionamentos lançados acerca de como Graciliano Ramos havia apreendido o meio. A partir disso, acreditamos que passar o documentário foi uma ação desnecessária, pois o repertório informativo dos leitores quanto ao escritor, uma vez que o leitor já havia entrado em contato de forma mais profunda com a leitura de Graciliano Ramos e já vinha vivenciando uma sensibilidade do escritor para com o mundo.

Notamos isso quando questionamos a respeito da apropriação que Graciliano Ramos faz do meio para representar a vivência humana em *Vidas secas*. Eles responderam o seguinte:

Leitor 01: ele deveria ser um homem muito inteligente e que tinha um jeito diferente de olhar para as coisas do mundo.

Leitor 05: [...] mostrou aos outros [...] o que ninguém via, tipo a tristeza do nordeste, a seca, os meninos sofrendo. (tom triste)

Pesquisadora: Mais alguém quer mencionar alguma coisa?

Leitor 10: [...] também fez com que a gente percebesse como que é a nossa realidade e a dos outros também.

Leitor 07: ele é bem sensível e ao mesmo tempo duro, porque ele mostra também a realidade de uma forma muito triste.

Dentro da percepção dos leitores é notório que a própria leitura contribuiu para a criação de um ideal a respeito do autor, sem a interferência direta do documentário. Os leitores conseguiram perceber a sensibilidade de Graciliano Ramos para se apropriar da realidade e representá-la de uma forma que evidencia a tristeza, o sofrimento e a realidade do sertanejo nordestino.

4.7 Performance versus Encenação

A premissa dos encontros nono, décimo e décimo primeiro era colocar os leitores em contato com o texto literário por outro viés, a *performance*. Tendo em vista que já tínhamos realizado a leitura do romance, esse momento era de resgate da leitura realizada em sala de aula, produzindo seus efeitos por meio do corpo. Zumthor (2007, p. 38) cita que a *performance* é um “imediato acontecimento oral e gestual”.

É por meio desse acontecimento que os leitores podem dar novos significados ao texto literário. Emitindo os sentimentos experimentados, por meio da voz, bem como o gesto que o corpo faz para expressar essa mesma sensação. Dentro desse contexto, pedimos que os leitores fossem com roupas confortáveis, se possível de ginástica, para que pudéssemos ter uma melhor mobilidade.

Começamos o exercício dando boas vindas aos leitores que se encontravam em sala. A escola disponibilizou um tatame para que o grupo pudesse

trabalhar mais à vontade. Organizamos a sala e com a chegada dos participantes pedimos para que eles ficassem descalços e que se sentassem no tatame.

A ideia central era fazer um relaxamento do corpo e colocá-los à escuta do próprio. Notamos que a maioria dos leitores, 66%, denominaram-se leitores, pois em suas concepções possuíam uma leitura diversificada, que os levam a uma imaginação mais rica. Atentamos para o relato do L01 quando ele cita: “Leio porque gosto de me manter por vezes longe da realidade que nem me é deslumbrante e pelo fato de me manter informado. [...] Ler para mim é sonhar e viver além de minhas perspectivas”.

4.7.1 Acordando o corpo¹⁶

□ Passo 1: massageando os pés

Propomos que eles massageassem um dos pés, que apertassem como se estivessem dando um abraço ou que entrelaçassem os dedos da mão com os dos pés. Feito isso pedimos para que eles andassem e sentissem a diferença do pé “massageado” para o pé sem massagem.

Eles mencionaram que sentiram a diferença, pois o pé que havia sido massageado encontrava-se mais leve em relação ao outro. Fizemos o mesmo processo no outro pé. Essa atividade mostrou aos leitores a percepção corporal, em que eles puderam sentir o corpo e ter consciência que o mesmo encontra-se acordado o tempo todo, inclusive nas práticas de leitura com nossos movimentos involuntários, desse modo nós entendemos que:

Os tópicos trabalhados nas aulas de Técnica Klauss Vianna não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o *pensamento* do corpo, que é um "estar presente" em suas

¹⁶ Toda essa experiência em diante foi gravada de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, não disponibilizamos a gravação, porque o arquivo (vídeo) se encontra corrompido. Utilizamos a técnica descritiva para melhor explicar e analisar esse momento da intervenção.

sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, desta forma, um espectador do próprio corpo. (MILLER, 2007, p. 24)

Nossa ideia aqui não é criar artistas, mas é atribuir essa prática de criação de consciência corporal no ato da leitura, em que pensa a experiência de leitura literária por outro viés. Optamos por alguns elementos técnicos justamente por facilitar a expressão corporal no espaço, estimulando a criatividade bem como o respeito pelo espaço e o corpo do outro.

□ **Passo 2: relaxando o corpo**

Essa etapa tinha o objetivo de aguçar a percepção dos participantes. Começamos por uma atividade de relaxamento, não havia fundo musical, apenas som ambiente. Os sons perceptíveis eram de alunos conversando no pátio da escola e o barulho de cigarras.

Com eles já deitados no tatame pedimos para que eles fechassem os olhos e se concentrassem em apenas um som, por exemplo, se fosse escolhido o som da cigarra, então que ele se concentrasse apenas no som da cigarra e tentasse se desligar dos demais. Seguido disso, sugerimos para que eles sentissem cada ponto de relaxamento do corpo e como que o mesmo se apoiava no tatame. Como que as pernas se mantinham relaxadas, o tórax, os braços, o pescoço e as expressões faciais, que normalmente ficam enrijecidas e quando tomamos consciência desse enrijecimento liberamos e relaxamos nossos músculos sentindo-os de uma forma mais amena.

Quando foi mencionado o enrijecimento da fase o L01 mencionou estar sentindo um alívio e que ele sentia dor por estar sempre “prendendo o rosto”. Dentro desse contexto, Vianna (1990) nos explica que estamos acostumados a manter nosso corpo adormecido, pois somos criados dentro de certos padrões e nos tornamos

acomodados. Com isso ele nos alerta que é preciso desestruturar o corpo, pois sem isso não é possível criar o novo.

Essa menção de Vianna (1990) é perceptível no adormecimento do L01, quando ele menciona a dor. A dor é uma consequência desse adormecimento e também presença do corpo do leitor, já que ao sentir alívio ele toma consciência do que sempre sentia.

Após esse momento, pedimos para que eles fossem se levantando devagar, sentindo também cada movimento do corpo e a força realizada para se levantar. Já de pé, sugerimos que eles focassem um ponto (foco do olhar) na sala e se mantivessem preso a eles. A proposta é que à medida que eles focassem nesse ponto eles tinham que andar sem perdê-lo de vista. Nesse clima de aprendizagem a dinâmica do andar e não perder o foco se iniciou. Ouve muitos choques (esbarrar, trombar) e risos, eles estavam se sentindo mais soltos.

□ **Passo 3: os níveis de posicionamento do corpo (baixo, médio, alto)**

Explicamos para os leitores sobre os níveis que o corpo poderia estar no momento da enunciação (plano baixo, plano médio e plano alto). Realizamos um exercício utilizando esses níveis. A proposta do exercício era que eles precisavam prestar atenção aos movimentos dos amigos à medida que todos andassem pelo tatame, quando um colega parrasse todos tinham que parar se posicionando em um dos níveis.

Depois desse exercício, pedimos para que eles escolhessem um trecho da obra que eles mais haviam se identificado, após essa escolha eles iriam performatizar o trecho. Utilizando os níveis e o posicionamento do espaço, bem como a voz. Como exemplo a pesquisadora mostrou uma forma de representação.

Trecho-pesquisadora: “Roçando-se na caatinga!”

O gesto trabalhado foi por meio de uma movimentação do tronco, como se de fato estivesse roçando em algo e o olhar estava focado na porta da sala de aula. A entonação da voz se deu de forma branda.

Segue a baixo a descrição da experiência da *performance* dos leitores.

Trecho – L03: “Anda condenado do diabo, gritou-lhe o pai”.

O leitor lê seu trecho ainda sentado. Depois levanta-se posicionando os braços para atrás e as pernas para frente. Em pé ele performatiza o que leu apenas com gestos, antes, pega novamente o material, lê, dá um passo lento para o centro do círculo, junta o pé direito com o esquerdo, posiciona o corpo para frente, como se tivesse levado um choque nas costas, cai ajoelhado, repousando o corpo para (atrás e direcionando o olhar para sua direita).

De acordo com Zumthor (2007) o corpo torna-se a materialização daquilo que lhe é próprio, como uma realidade vivida e que determina uma relação com o mundo. L03 se apropria do trecho da obra e performatiza utilizando seu corpo para materializar o trecho que lhe foi próprio, em que ele constituiu uma relação de sentido e de corpo com o texto literário.

Trecho -L12: “Voavam sempre, não se sabia dizer de onde vinha tanto urubu”.

O leitor se põe de pé, retoma seu trecho e à medida que tenta ler novamente se perde em algumas palavras, fazendo gesto de desentendimento com a cabeça. O leitor consegue ler, de forma amena, e ao término posiciona os braços à sua esquerda, como se estivesse indicando algo (é um movimento lento). Volta ao

posicionamento normal dos braços (para baixo) e os levanta na forma de cruz batendo-os como assas. Os gestos do leitor, que são lentos, estão em diálogo com a voz que também é lenta. Há uma concordância dos gestos de seu corpo com o trecho escolhido quando ele levanta os braços na forma de cruz e bate-os como assas, essa *performance* está para uma relação com a imagem do urubu.

Notamos que à medida que os leitores vão articulando a voz e os gestos, ocorre uma integridade deles, como seres particulares, a uma situação dada, que é o texto literário. Zumthor (2007) nos diz que o corpo existe quanto relação, em cada momento recriado, “do eu ao ser fictício”. Essa experiência renova nos leitores uma continuidade do texto literário sobre eles, e, talvez, essa vivência possa reverberar a poeticidade da obra literária em sua vida social.

Trecho - L09: “estavam no pátio de uma fazenda sem vida”.

O leitor fica de pé rapidamente após ler o trecho. Posiciona-se no centro do círculo fazendo movimentos à medida que retoma a sua leitura. Abre os braços, enquanto a perna direita fica com o apoio do corpo, com a esquerda ela faz um gesto leve levando o joelho a dobrar-se. Termina a leitura de seu trecho colocando o corpo em uma posição ereta e com os braços juntos ao corpo baixando a cabeça em sinal de tristeza.

Podemos notar que a *performance* também está ligada a uma teatralidade, isso se dá, porque segundo Zumthor (2007, p.39) o ato performático não se liga apenas ao corpo, “mas, por ele, ao espaço”. Para que essa relação ocorra é necessário que o leitor tenha uma identificação com outro espaço. O trecho escolhido por L09 ressalta a ambientação de uma fazenda, esse espaço fictício é uma ruptura com o real ambiente (sala de aula). No entanto, o corpo, toma aqui, uma dimensão significativa para que a

alteridade entre os espaços se efetive, e o responsável por isso é o leitor, pois ele contempla e desempenha o texto literário.

□ **Proposta de *performance* em grupo ou dupla**

Como eles já haviam trabalhado a representação individual pedimos para que eles se organizassem em grupo ou duplas e escolhessem um trecho para performatizar a partir das orientações dadas em sala de aula. Demos 15 minutos para que eles se organizassem, não queríamos nada complexo apenas uma performatização e observar como que eles se articulavam em grupo.

□ ***Performance* grupo 01 (L12, L10, L03, L13 e L01)**

Todos permaneceram sentados no chão organizados em forma de “U” enquanto o Grupo 1 toma a frente (“palco”) do tatame.

L01: se posiciona para frente de forma firme, com pisadas pesadas no chão e cita: “Você não tem direito de provocar os que estão quietos”. (fala de forma alta e rítmica à medida que balança o corpo).

L13: (se posiciona de forma vertical no espaço, joga os braços para frente como sinal de descompromisso e despreocupação e repete a mesma frase que o Leitor 01, mas de forma lenta e tranquila.)

L03: Começa a tocar o pandeiro. (risos)

L10 canta ao som do pandeiro: “Nós não tem direito de provocar os que tão quieto”. (canta ao mesmo tempo que dança – o movimento da dança é o pé direito para frente e para trás no ritmo de forró. O L01 bate palma criando uma mistura do som do instrumento com o som das palmas).

Todos estavam fazendo a apresentação no plano alto (em pé) e mantiveram o plano durante toda a apresentação.

Percebemos que os leitores se articulam entre si para compor a *performance*. L01 relacionar corpo e voz de uma maneira sincrônica, o gesto “bruto” está em concordância com sua voz “alta”. L13 cita a mesma frase, mas não segue o mesmo gesto, ele é mais

tranquilo e utiliza a voz no tom calmo e lento. Notamos assim, que a *performance* voltada para uma obra literária é de modo espontâneo, segundo Zumthor (2007). O mesmo trecho pode ter diversas formas de tom na perspectiva do leitor, é por isso que acreditamos que a *performance* de um texto está ligada, de certo modo, à personalidade de quem lê.

Outro ponto importante na *performance* dos leitores é a presentificação deles sobre o texto. Ao musicalizar o trecho eles trocam o pronome “você” pelo “nós”, essa é uma maneira dos leitores experimentarem o texto e tornar aquela vivência significantes na formação deles. Ao reportarem-se a leitura da obra de *Vidas secas*, em uma posterioridade, poderão suscitar com mais autonomia essa vivência com o texto literário, pois, sobretudo, ela tornou-se prazerosa.

□ **Performance grupo 02 (L07 e L09)**

Leitores se posicionam na beira esquerda do tatame. Durante a *performance*, a dupla se manteve no plano alto.

L07: (toma a frente e levanta o braço direito indicando algo) – “tenho comido toicinho...”. (fala alto)

L09 (ainda atrás e de cabeça baixa e continua) - com mais cabelo. (fala de forma melancólica).

Notamos que os leitores seguem a mesma estratégia do grupo anterior, de articular o corpo e a voz em concordância. Os leitores citam trechos diferentes, mas criam uma linearidade no enunciado. L07 é o único que faz gestos com os braços, ao passo que L09 fica imóvel, valendo-se da voz (melancólica) para continuar o jogo performático.

Esse encontro tornou-se um pouco mais demorado do que o programado com duração de duas horas e quinze minutos. Pelo planejamento esse seria o último

encontro, mas como as atividades de *performance* ainda exigiam um pouco mais tempo, resolvemos acrescentar mais um encontro para que os leitores pudessem preparar algo em grupo e apresentar em sala de forma que eles tivessem um tempo maior para se organizarem.

Outro motivo da necessidade de mais um encontro seria a *performance* do capítulo “O Menino Mais Velho”, pois o nono encontro serviu como um contato inicial dos leitores com a proposta da *performance*, uma vez que essa ideia de representar o texto era “nova” para eles.

Assim foi recomendado que eles preparassem uma atividade que no próximo encontro iríamos encerrar aquela experiência com *Vidas secas*. Pedimos que seguissem as orientações dadas em sala, mas que se restringissem ao capítulo da personagem o Menino Mais Velho para a *performance*.

A proposta do décimo encontro era encerrar as atividades, mas quando chegamos na escola os leitores não haviam preparado a *performance* do capítulo como combinado no encontro anterior.

Eles mencionaram que não tiveram tempo para fazer a atividade e que a comunicação entre eles, a maioria morava distante, não estava se efetivando para que eles pudessem fazer os ensaios. Propuseram utilizar esse encontro para ensaiar sob a orientação da pesquisadora. No dia seguinte eles iriam de fato apresentar a *performance* em sala para os colegas. Nesse encontro estavam todos os participantes presentes, exceto o L11 que já havia desistido da oficina.

Dentro desse contexto, podemos notar a responsabilidade dos estudantes em admitir o ocorrido e se mostrarem presentes para uma nova abordagem da proposta. Ou seja, eles buscaram compreender como que de fato poderiam realizar a atividade, vale lembrar, que todos os encontros eles tiveram o acompanhamento da pesquisadora, talvez esse afastamento da supervisão e/ou auxílio os tenha colocado em uma posição insegura quanto à realização do trabalho, justamente por ser uma

proposta nova, fora do campo das encenações que eles estavam habituados, no caso a teatralização.

Seguimos para a sala e retomamos a leitura do capítulo O Menino Mais Velho. Pedimos que à medida que lessem eles já fossem observando os momentos que mais lhes tinham chamado à atenção. Feito isso, eles se dividiram em grupo e fizeram a seleção de seus respectivos trechos. Com essa escolha já feita, sugerimos que naquele momento trabalhássemos as entonações das leituras, bem como os gestos.

O décimo primeiro encontro era para concretizar a experiência de leitura com a apresentação da *performance* dos leitores. Os que moravam no próprio povoado em que a escola se localizava chegaram mais cedo para organizar a sala, no que diz respeito ao afastamento de algumas bancas, pois eles não prepararam nenhum cenário específico, todos decidiram usar um TNT na cor marrom para ter como plano de fundo.

Depois desse momento, os três grupos iriam apresentar as suas *performances*. No entanto, no decorrer das apresentações observamos que não houve a *performance* no sentido que tecemos aqui. Os leitores fizeram uma encenação do capítulo “O menino Mais Velho”. (conferir Apêndice F)¹⁷. Entendemos que em uma encenação a palavra já não é mais constitutiva, isso de acordo com Rosenfeld (1969), porque o ator-personagem confere às orações um significado diverso do literário.

A encenação só tem seu valor cênico ao se tornar música de movimentos, ao se repetir os gestos, na mímica e pantomima, se passando também para um plano espaço-visual. A *performance* não deixa de ser uma encenação, mas a proposta para os leitores era que eles conseguissem articular voz e gestos simultaneamente, sem a preocupação cênica de um teatro articulado entre eles.

De toda forma, não podemos negar que a experiência da *performance* em sala de aula, com o acompanhamento da pesquisadora no nono encontro, bem como

¹⁷ Filmagem autorizada pelos participantes e ressaltada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos responsáveis e a instituição. (Apêndice C e D).

a apresentação final dos leitores, não deixou de propiciar esse contato corpo a corpo com o texto literário. Kefalás (2012, p. 72) menciona que a leitura que leva em conta “o pulso”, “a densidade”, “o corpo da palavra” não se volta apenas para a decodificação em uma prática automatizada da leitura, pois ela se “torna experiência, forma e transforma o sujeito”. A teórica ainda menciona que a “palavra literária reverbera no leitor o que os une, a pulsão de ficção, e tudo o que nessa pulsão há de cênico, de performático”.

Dentro desses aspectos, podemos mencionar que abordar a *performance* como meio de concretização da leitura literária em sala de aula, contribuiu para evidenciar toda experiência de contato com o romance *Vidas secas*, especificamente o contato mais íntimo com as personagens. No que diz respeito à estética do romance, a *performance* ressaltou a linearidade das ações e sua continuidade.

A *performance* não interferiu diretamente no processo de leitura crítica da obra, uma vez que sua função está para o desenvolvimento perceptivo dos leitores sobre a obra literária. No entanto, não podemos negar que a partir desse contato de corpo a corpo com o texto literário lhes instigou a construir sentido e sentir o texto. Zumthor (2007) cita que a *performance* não é uma soma de propriedades, em que se poderia fazer um inventário e dar uma fórmula geral, ela só pode ser apreendida por meio de suas manifestações específicas, por isso ela cria um laço com a poesia, já que dividem essa espontaneidade da palavra.

O romance possui uma estrutura diferenciada da poesia, mas isso não lhe confere um grau de poeticidade menor. A poeticidade da prosa se encontra, também, no leitor, pois é ele o responsável por detectar o momento em que uma palavra, um trecho, um parágrafo, um capítulo, a obra inteira lhe toca. A *performance* é o meio dos leitores criarem consciência de como um texto literário os afeta.

Ao se apropriarem do romance, por meio de uma leitura crítica, os leitores racionalizam sobre o texto, mas ao se apropriarem dele por meio da *performance*,

voltamos a ter aquele contato intimista com o texto. Essa experiência de atrelar leitura literária e *performance* em sala de aula, configurou a apreciação de um texto literário como obra de arte, tendo em vista que lemos, contemplamos e sentimos, instintivamente, a beleza do romance *Vidas secas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito para a fundamentação teórica, bem como da denominação da metodologia abordada desta pesquisa e da intervenção no âmbito escolar, pensando a leitura literária, reafirmamos que experiências de leitura voltadas para a abordagem do romance em sala de aula precisam ser desenvolvidas de forma efetiva, em que contribua para uma vivência dos elementos contextuais e estéticos do texto literário.

Por isso tomamos uma postura de defender uma resignificação da abordagem do romance em sala de aula, na perspectiva de que se firme como um caminho que inquieta os leitores, possibilitando um processo prazeroso de leitura. No entanto, esse é um prazer que exige esforço, pois oportuniza os leitores a entrarem nas tramas textuais da obra literária e construir novos significados a partir de seus horizontes de expectativa de leituras anteriores e de conhecimento de mundo.

Diante da proposta de trabalhar a leitura de um romance em sala de aula, podemos nos deparar com as ideias “clichês” de que o fato do romance possuir uma extensão maior que os demais gêneros, sua leitura não é acessível em sala de aula. A partir de nossa intervenção, notamos que a leitura do romance é produtiva e tão dinâmica quanto às demais. De certo, não podemos cair na ideia de que sua leitura se realiza de forma integral em sala, até porque essa não era nossa proposta, o importante é que o passo para a leitura do gênero fosse dado e que a autonomia dos leitores se efetivassem a partir das motivações dos capítulos lidos em sala de aula.

Esse passo, configurado em onze (11) encontros, possibilitou o contato efetivo com a obra *Vidas secas* de Graciliano Ramos. Daí nos surge a necessidade de repensarmos a nossa prática, bem como o lugar da leitura literária na escola. Percebemos que os leitores envolvidos na pesquisa, não desenvolveram essa autonomia de forma linear. Os capítulos que eram encaminhados para serem lido

extraclasse, normalmente não eram lidos. Os leitores alegavam que as leituras em sala de aula se tornavam mais compreensíveis.

Acreditamos que essa necessidade está voltada para as discussões, as reflexões, as interações e as trocas de ideias sobre a leitura. A estratégia que possibilitou essa carência pela leitura em sala de aula foi a leitura compartilhada. Desse modo, a escola se firma como lugar de experiência de leitura literária, e, porque não mencionar, talvez o único.

Desse modo, o papel do professor é primordial para que essa relação dialógica entre os participantes torne-se prazerosa, sobretudo, produtiva no que diz respeito à compreensão do estético. Por isso, ser um leitor é a premissa para o professor que pensa o texto literário em sala de aula. Ele precisa ser um apreciador, tanto em uma perspectiva crítica como afetiva do texto literário. Dominar conhecimentos da teoria da literatura sobre a obra possibilita ao professor-pesquisador a pensar em objetivos e ações didáticas mais precisas para sala de aula.

Para tanto é que a análise da obra *Vidas secas*, com um olhar recepcional e estrutural, se denominou como significativa, pois pensamos nas brechas que o romance poderia suscitar ao leitor. Entre tantos vazios, a apropriação da palavra inferno pela personagem O Menino Mais Velho foi a porta de entrada para a leitura do romance. Não desenvolvemos uma leitura linear dos capítulos, fizemos uma leitura fragmentada (do meio para o início; do início para o fim). Essa proposta fragmentada de leitura é possível em *Vidas secas*, uma vez que no romance a estrutura é quebrada e traz cada personagem em sua singularidade.

Pensar essa totalidade por um caminho inverso de leitura exigiu dos leitores um esforço e uma presentificação maior do leitor sobre o texto literário, pois a retomada de trechos e expressões identificadas na obra era algo recorrente em nossa experiência de leitura. Foi nesse processo de retomada do texto que notamos que os planejamentos

feitos para os encontros não estavam dando conta da dimensão da significação que os leitores faziam sobre a obra.

Naturalmente o processo de leitura criou um ritmo e/ou caminhar diferente do programado. Esse ritmo era configurado por retomada de leitura dos capítulos anteriores, leitura do capítulo novo, discussão e o retorno para a obra literária, na tentativa de compreender se os significados dados pelos leitores eram permitidos pela obra.

Temos esse processo como um momento em que os leitores ampliaram seus horizontes de expectativas. Ao reportarem seu significado, adquirido por meio do conhecimento de mundo e/ou através de leituras anteriores à obra, eles desconstruíram e reconstruíram olhares sobre *Vidas secas* a partir do que o romance possibilitava como significado, uma vez que o texto literário também remete sentidos que estão presos nas tramas textuais e esse sentido não pode ser negado, pois tiraria da obra sua carga de singularidade. Essa volta ao texto também contribuiu para que a leitura do romance frísse de forma mais dinâmica e socializada.

Vale ressaltar que esse processo não se apresenta como uma “receita”, mas como uma naturalização do contato dos leitores com o texto literário, bem como uma necessidade de justificar os significados dados pelo e através do texto literário, já que atribuir significado ao todo do romance, requer um debruçar sobre as suas partes. Notamos assim, que a estética do romance *Vidas secas* possibilitou, aos leitores, um processo de construção de leitura voltado para o viés estrutural da obra, as ações mais significantes, bem como a construção imagética das personagens.

Desse modo, nossa inquietação sobre como o efeito estético contribui para formação do leitor, a partir do texto literário, torna-se presente, tendo em vista que eles apreenderam o romance por uma perspectiva sensitiva (efeito), no que diz respeito ao primeiro contato com o texto, e, estético (estrutura/construção da imagem) do ponto de vista da interação com a obra por meio das possibilidades estruturais e as construções

imagéticas das personagens, uma vez que a descrição delas é uma das lacunas no referido romance.

Outro ponto de destaque, é a apropriação dos leitores da obra pela *performance*. Notamos que mesmo com as indicações e a experiência dada como exemplo em sala de aula, não foram suficientes para que os leitores desenvolvessem a *performance* de forma autônoma entre eles. Eles acabaram desenvolvendo uma encenação, não que a encenação não traga os mesmos efeitos de corpo a corpo com o texto literário, mas a proposta é que eles procurassem gesticular simultaneamente corpo, voz e texto, quase como uma dança, em sala de aula.

Entendemos que essa “fuga da *performance*” se dá pelo fato dos leitores não estarem familiarizados com algo que se mostra tão novo para a realidade deles, por isso eles buscam na encenação dar significado aquilo que haviam vivido em sala de aula. Sendo assim, é interessante pensarmos em manter determinados parâmetros corporais, ao se trazer a *performance* na metodologia e/ou acordos para que não se fuja do objetivo proposto.

Essa vivência de leitura no âmbito escolar nos permitiu diversas descobertas, entre elas destacamos a curiosidade dos leitores, a postura crítica e a participação. Isso é revelado pelas falas dos mesmos e pelas discussões geradas em sala de aula.

A relação obra e *performance*/encenação nos mostrou que mesmo nosso público sendo privilegiado, os problemas não se anularam. À medida que eles criaram facilidade para determinadas interpretações (compreensão da obra) ocorreu, ao final, uma dificuldade para realizar a *performance*. É por isso que se faz necessário pensar em mais atividades de leitura que explorem o corpo, que façam os leitores compreenderem que o corpo é o receptivo de suas experiências de leitura e que ele pede o tempo todo para reverberar, por meio da voz e dos gestos, novos significados.

Quanto mais pensarmos nessas práticas, que necessitam do corpo, nossos leitores podem se tornar seres da experiência, como a personagem O Menino Mais

Velho. São essas possibilidades de leitura de uma obra que podem trazer diversas contribuições para a formação do leitor. Tendo em vista que ele irá transitar entre uma experiência estética e corporal sobre uma obra, aumentando sua sensibilidade diante das situações sociais representadas no texto literário. Presentificando-se, dessa forma, sobre o texto literário, em especial o romance, o leitor passa a entender que está diante de algo que possui uma força social e, sobretudo humana, a literatura.

REFERÊNCIAS

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

AUGUSTI, Valéria. Os deveres do romance para com a nação. In. **XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências**. São Paulo: USP-Brasil, 2008.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Uma breve história do conceito de literatura e de seu ensino no Brasil. In. **A literatura no ensino médio – estágio supervisionado**. Paraíba: biblioteca virtual UFPB. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/estagio_supervisionado_iv_a_literatura_no_ensino_madio_1360182744.pdf>. Acesso em 04 de jun. de 2014.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 118-135.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRUNACCI, Maria Izabel. **Graciliano Ramos: um escritor personagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. A timidez do romance. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987, p. 61-80.

_____. A literatura e a formação do homem. In.: **Revista IEL**. São Paulo: UNICAMP, 1982.

CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. 1943. In.: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentin. **Graciliano Ramos**. São Paulo: Ática, 1987.

CEREJA, William Roberto. **Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, R. Morte ou transfiguração do leitor? In: _____. **Os Desafios da Escrita**. Trad. Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano Ramos. In.: BRAYNER, Sônia. **Graciliano Ramos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p 73-122.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. 2011. Disponível em: <<http://abiliopacheco.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 10ª reimpressão.

_____. **Obra aberta**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GLOWACKI, Rosemari. Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co- produtor do texto. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

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

_____. **O ato de leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

_____. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In.: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas fontes**. 3 ed. V. 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012, p. 873-925.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LANGLADE, Gérard. O Sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. Lectura, experiência y formación. **Revista Lectiva**. Medellín: diciembre, 2007. N. 14.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARINHO, Maria Celina Novaes. **A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances *Angústia* e *Vidas secas***. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2000.

MEIRA, Caio. Apresentação à edição brasileira. In.: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. p. 09-12.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna**. São Paulo: Sumus, 2007.

NEVES, André. **Seca**. 6 ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande – PB: Bagagem, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 108. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **Infância**. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In.: PAIVA, Aparecida. Et.al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Emílio S. A humanização da cachorra Baleia vs. a animalização de Fabiano: uma análise descritiva da tradução do livro *Vidas Secas* para o cinema. In: **Darandina** revista eletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF. Juiz de Fora, vol. 1, n. 2, out. 2008.

ROSENFELT, Anatol. O fenômeno teatral. In. **Texto/Contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

ROXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

STAIGER, Emil. Estilo lírico: a recordação. In: _____. **Conceitos fundamentais da poética**. Trad. de Celeste A. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira, 1975. p. 19-73.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Colaborador: Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 1990.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: EDUC, 2007.

APÊNDICE A

Metodologia - Sistematização da experiência de leitura

1 Determinar o horizonte de expectativa¹⁸ (Duas aulas - 50 minutos cada)

Identificar o contexto sócio-cultural dos leitores para delimitar seu perfil de leitor. Essa abordagem será feita por meio de um questionário aplicado em sala de aula. Também será observado, para o diagnóstico, e descrito o espaço educacional o qual os participantes se encontram.

2 Atender o horizonte de expectativas (Quatro aulas – 50 minutos cada)

Proporcionar experiências de leitura da obra abordada *Vidas secas*. Serão seguidos os seguintes passos:

- a) Explicar o que será lido e por que será lido;
- b) Fazer um levantamento a cerca do conhecimento que os leitores têm sobre a obra;
- c) Apresentação da obra *Vidas Secas*, por meio da discussão do título e da leitura do primeiro capítulo, “Mudança”, situando o espaço e a condição das personagens que ali se encontram;
- d) Entrega dos diários de leitura (cada leitor irá registrar no período de leitura suas experiências, opiniões e sugestões sobre a obra e a leitura que se realiza);
- e) Encaminhar como atividade extraclasse a leitura dos capítulos Fabiano, Cadeia, Sinha Vitória (capítulos que serão trabalhados durante a semana);
- f) Trabalha a questão estética da obra em diálogo com os passos abordados.

3 Ruptura do horizonte de expectativas (Seis aulas – 50 minutos cada)

18 Esse horizonte de expectativa conterà os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura. As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriores lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 88)

É um vínculo com a etapa anterior, em que as introduções de textos e atividades serão direcionadas para abalar as certezas e costumes dos alunos, tanto no campo da experiência literária, quanto na vivência cultural do leitor.

Continuação da leitura:

- a) A leitura em voz alta continuará sendo privilegiada, suscitando o processo performático por parte do professor;
- b) Leitura dos capítulos: O Menino Mais Novo e O Menino Mais Velho em diálogo com o texto: Inferno da obra *Infância* de Graciliano;
- c) Leitura extraclasse dos capítulos: Inverno, Festa, Baleia, Contas, O Soldado Amarelo. E abordar temáticas, no que concerne a Cultura Popular (festas de costume da região), antropomorfização, autoritarismo e o sujeito subjugado as condutas sociais da época;
- d) Leitura dos capítulos em sala de aula: O mundo coberto de penas e Fuga, seguida da discussão da imigração do sertanejo para as cidades grandes e a ideia de uma vida cíclica em função do ambiente em que vivem.
- e) Continuar trabalhando a questão estética da obra.

4 Questionamento dos horizontes de expectativas

O leitor deverá ser levado a unir as duas últimas etapas, questionando o próprio texto e observando quais foram os pontos que mais lhe exigiu uma reflexão diferenciada e como que foi a experiência de entrar em contato com o texto literário. Deste modo, diante da descoberta dos sentidos que o texto literário possibilita, trará um grau maior de satisfação por parte do leitor, pois se entende que os textos de melhor realização literária tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e quando decifrados gera admiração em quem passou por esse processo de leitura e vivência.

Depois da Leitura (Quatro aulas – 50 minutos cada)

- a) Discussão sobre todo o processo de leitura;
- b) Exibição de um roteiro intitulado *Olhares: O Mestre Graça*, com direção de Jorge Oliveira (duração 45min.);
- c) Filme: *Vidas Secas* (1963), com direção de Nelson Pereira dos Santos (duração 1h40min.);
- d) Visita orientada a Casa Museu Graciliano Ramos – Cidade de Palmeira dos Índios .

5 Ampliar o horizonte de expectativa (Duas aulas – 50 minutos cada)

Este é o momento em que o leitor poderá tomar consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura, para que essa aquisição ocorra de forma prazerosa buscaremos realizar uma ponte com a experiência performática, uma vez que, essa representação, trará de forma mais clara a recepção como *performance*, evidenciando a compreensão do texto de forma ativa e viva por meio das expressões corporais.

A *performance* de acordo com Zumthor (2007, p. 38) é o “modo imediato a um acontecimento oral e gestual”, por isso que iremos trabalhar com o “jogo dramático”. Assim, os participantes não precisarão se preocupar com uma encenação específica, com figurinos e com cenários, eles poderão utilizar o espaço escolar, dando novas funções aos objetos e o próprio corpo como manifestação das emoções que perpassaram sua experiência da leitura literária.

6 Coleta e análise dos dados

A coleta será feita por meio da análise do questionário, do registro de experiência de leitura nos diários dos leitores com comentários livres, bem como o registro do diário do pesquisador em que tentará refletir sobre a experiência de leitura e a interação que se efetiva, bem como a construção do efeito estético pelos mesmos a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Que diferenças e aproximações podem ser notadas diante da obra literária, a partir dos horizontes de expectativas do leitor?
- b) A leitura em voz alta está sendo significativa para o processo de compreensão e interação do leitor com o texto literário?
- c) De que forma pode ser notada a apropriação que os leitores fazem da obra literária, em especial o capítulo o *Menino mais velho* da obra em questão e como que eles contribuem para a “ressignificação” ou as conexões das lacunas da obra?
- d) Como se dá o processo de construção de leitura dos leitores? Há algum viés de condução estética?

e) Como cada leitor discorre suas experiências de leitura? Pode-se notar alguma manifestação *performática*, no que concerne à escuta do corpo e as reações que o mesmo sofre diante do texto?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: CONHECENDO OS HORIZONTES****• INTERAGINDO COM SEU UNIVERSO****01 Sexo**

- feminino
 masculino

02 Idade: _____ anos.**03 Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Periferia da cidade | <input type="checkbox"/> Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Região central da cidade | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Condomínio residencial fechado | |
| <input type="checkbox"/> Conjunto habitacional | |

04 Com quem você mora? (Marque mais de uma alternativa se for necessário)

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pais | |
| <input type="checkbox"/> Cônjuge | <input type="checkbox"/> Parentes |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a) | <input type="checkbox"/> Amigos |
| <input type="checkbox"/> Filhos | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Sogros | |

05 Qual a escolaridade do seu pai?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Pós-doutorado |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Não sei |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | |

06 Qual a escolaridade da sua mãe?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Pós-doutorado |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Não sei |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | |

07 Você faz parte de algum grupo e ou entidade social? (Múltipla escolha)

grupos e/ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):

- Negros
- Mulheres
- Homossexuais
- Meninos de rua
- Outra. Qual?

-
- Associação pastoral ou eclesial
 - Associação de pais e mestres
 - Time de futebol ou clube esportivo
 - Escola de samba
 - Grupo de dança, música ou teatro
 - Igrejas católicas
 - Igrejas evangélicas
 - Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
 - Centros espíritas kardecistas
 - Outro grupo religioso.
Qual? _____

- Outros tipos de associações ou entidades. Quais? _____
- Não participo.

• **MUNDO DE SUA LEITURA**

08 Você se considera um leitor? O que costuma ler?

09 Você gosta de ler?

() SIM () NÃO
Por quê?

10 Você gosta de ouvir leitura em voz alta?

() SIM () NÃO
Por quê?

11 Gosta de ler em voz alta?

() SIM () NÃO
Por quê?

12 Já participou de alguma experiência de leitura que contemplasse a leitura em voz alta e a expressão corporal?

SIM ()
NÃO ()

13 Se você respondeu SIM na questão anterior comente como foi a sensação que você experimentou?

14 Marque abaixo a(s) obra(s) de Graciliano Ramos que você conhece?

- () Caetés – 1933
- () São Bernardo – 1934
- () Angústia – 1936
- () Vidas secas – 1938
- () Infância – 1945
- () Memórias do Cárcere – 1953
- () Viagem – 1954
- () Linhas tortas – 1962
- () Viventes das Alagoas – 1962
- () A terra dos meninos pelador – 1939
- () Alexandre e outros heróis – 1962
- (...) Cartas – 1980



Você já leu alguma dessas obras? Qual?

15 Uma das obras mais conhecida desse escritor alagoano é *Vidas secas* gostaria de ler/reler a obra em sala de aula?

() SIM () NÃO

Porque?

16 Comente de forma breve sua experiência e/ou história de leitura no decorrer de sua formação.

Obrigada por responder!

APÊNDICE C

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO À ESCOLA OBJETO DA INTERVENÇÃO

A presente instituição de ensino está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **a formação do leitor literário na recepção da obra vidas secas de Graciliano Ramos: entre a prática de leitura e a teoria da recepção** tendo a eu prof^a **Márcia Tavares Silva** como responsável pela pesquisa na condição de orientadora da acadêmica: **Aline Barbosa de Almeida** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o e-mail: lineliteratura@gmail.com.

Para que a escola possa permitir que a pesquisadora realize sua intervenção na turma composta por alunos do 3º ano do ensino médio regular, é necessário ler com bastante atenção esse documento. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. A direção só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se a qualquer momento.

Os objetivos desse estudo são:

- Analisar a obra *Vidas secas*, especificamente a personagem do menino mais velho a partir da leitura de fortuna crítica da obra;
- Estudar conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético, bem como da noção de *performance*, em perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem do romance no ensino médio;
- Sistematizar atividades de leitura como *performance* e de análise para a leitura da obra *Vidas secas* em sala de aula, especificamente o capítulo do Menino Mais Velho;

- Analisar a experiência da recepção da obra *Vidas secas*, bem como a construção do efeito estético por parte dos mesmos.

Procedimentos:

A coleta de informações será efetuada por meio de questionários, fotos, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito. Que serão utilizados somente no ambiente escolar com a finalidade de registrar esses dados coletados. Não haverá nenhum custo à escola nem aos alunos participantes dessa pesquisa. A participação da escola é voluntária, de maneira que a intervenção pedagógica apenas ocorrerá dentro da instituição de ensino no horário das aulas de Língua Portuguesa da turma objeto da pesquisa. Em todos os registros um código substituirá o nome da escola. Todos os dados coletados serão usados apenas para esse estudo e artigos posteriores.

Eventuais riscos e desconfortos:

Não haverá nenhum desconforto para a escola participar dessa pesquisa. Caso sinta qualquer desconforto durante a intervenção com a turma formada por alunos do 3º ano do ensino médio, na qual será efetuada a pesquisa, ela será interrompida até que esteja em condições de ser reiniciada.

Benefícios:

A importância da participação da escola, uma vez que servirá como base para desenvolvermos novas práticas em sala de aula, durante as aulas de literatura. Contribuindo assim, para que os alunos possam aprender mais de forma inovadora refletindo na melhoria da aprendizagem dos discentes a partir de uma proposta que visa incentivar à formação de leitores de literatura.

Para que a escola firme concordância, a direção deve assinar na indicação abaixo:

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que a escola seja fotografada e/ou filmada, tendo o devido sigilo mantido durante a pesquisa.

Se porventura a escola desejar, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Igaci-AL, _____ de _____ de _____

Assinatura e carimbo do (a) diretor (a) escolar

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE D

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO A MENORES DE 18 ANOS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A formação do leitor literário na recepção da obra vidas secas de Graciliano Ramos: entre a prática de leitura e a teoria da recepção** tendo eu prof^a **Márcia Tavares Silva** como responsável pela pesquisa na condição de orientadora da acadêmica: **Aline Barbosa de Almeida** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino** da **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o e-mail: lineliteratura@gmail.com.

Para que seu filho (a) possa participar, é necessário ler com bastante atenção esse TCLE. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não fiquem claras. O documento descreve objetivos procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. Você só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se desse estudo a qualquer momento.

Os objetivos desse estudo são:

- Analisar a obra *Vidas secas*, especificamente a personagem do menino mais velho a partir da leitura de fortuna crítica da obra;
- Estudar conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético, bem como da noção de *performance*, em perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem do romance no ensino médio;
- Sistematizar atividades de leitura como *performance* e de análise para a leitura da obra *Vidas secas* em sala de aula, especificamente o capítulo do Menino Mais Velho;
- Analisar a experiência da recepção da obra *Vidas secas*, bem como a construção do efeito estético por parte dos mesmos.

Procedimentos:

A coleta das informações será efetuada por meio de questionários, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito, que serão utilizados somente com a finalidade de registrá-los. Esses dados serão coletados na própria escola durante as aulas de Língua Portuguesa, de maneira que, possa assegurar a privacidade do seu filho (a), permitindo assim, que ele possa expressar suas ideias livremente. Não haverá nenhum custo aos alunos (as) participantes. A sua participação é voluntária, portanto, não será remunerada nesse estudo. Em todos os registros um código substituirá o nome do seu filho (a). Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial somente para fins deste estudo e /ou artigos posteriores.

Eventuais riscos e desconfortos:

Não haverá nenhum risco ou desconforto ao seu filho (a), ao pesquisador, a escola e os pais para participar desta pesquisa. Caso seu filho (a) sinta qualquer desconforto durante a aplicação dos questionários e registros por meio de fotos e gravações, estes serão interrompidos até que esteja em condições de ser reiniciada.

Benefícios:

A participação do seu filho (a) é muito importante, pois seus relatos, sugestões e opiniões servirão como base para que a pesquisa possa alcançar resultado o mais fiel possível, com a realidade dos alunos, contribuindo assim, com melhorias em sua aprendizagem.

Para firmar concordância, assine na indicação abaixo:

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que o meu filho na qualidade de menor de idade tenha sua imagem fotografada, gravada em áudio e vídeo, respeitando-se o que a legislação vigente e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) exigem quanto a menores de 18 anos.

Firmo concordância de que o pesquisador deixou claro quanto ao sigilo das informações dessa pesquisa. Que em nenhum momento os nomes serão divulgados e que as imagens estarão devidamente borradas com tarjas pretas a fim de preservar a imagem dos colaboradores menores de 18 anos.

Se porventura eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso eu sinta que o meu filho está sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande (PB).

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Igaci-AL, _____ de _____ de _____

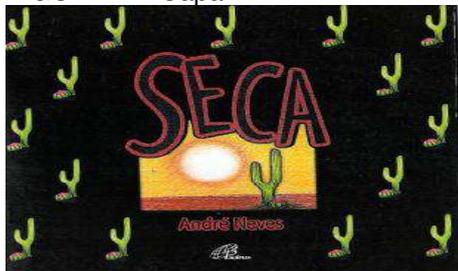
Assinatura dos pais ou responsável do (a) aluno (a) menor de idade.

Assinatura do próprio aluno (a), caso maior de 18 anos.

Assinatura do (a) pesquisador (a).

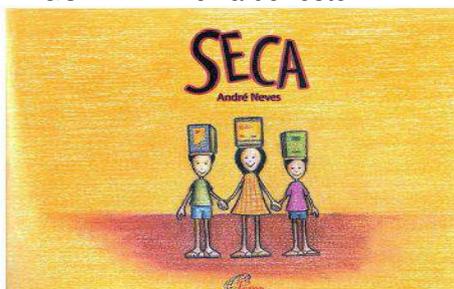
APÊNDICE E

FIGURA 1 – Capa



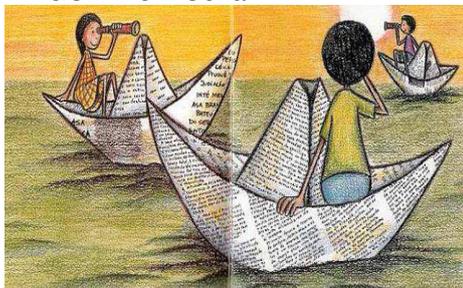
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 2 – Folha de rosto



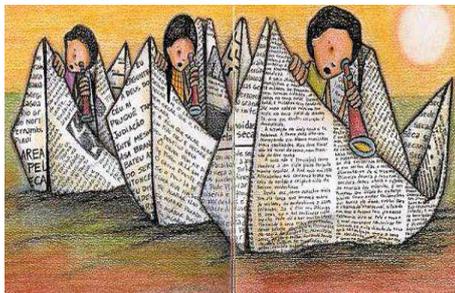
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 3 – Cena 1



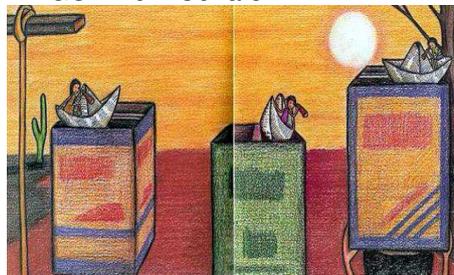
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 4 – Cena 2



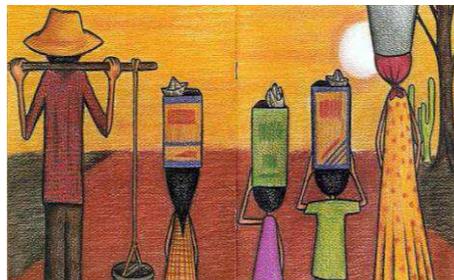
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 5 – Cena 3



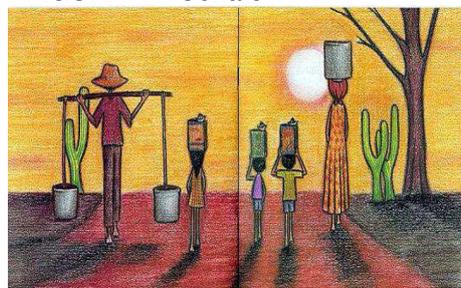
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 6 – Cena 4



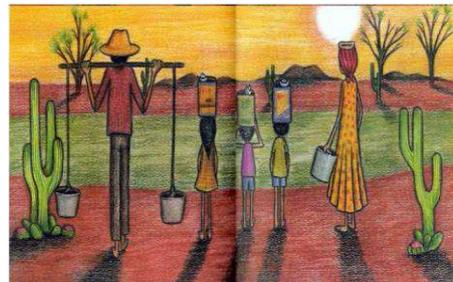
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 7 – Cena 5



Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 8 – Cena 6



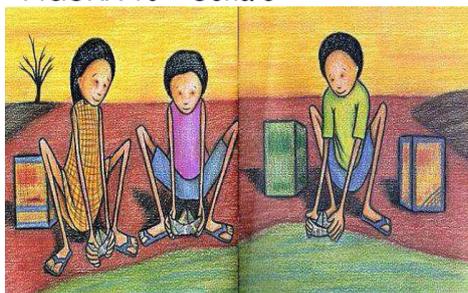
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 9 – Cena 7



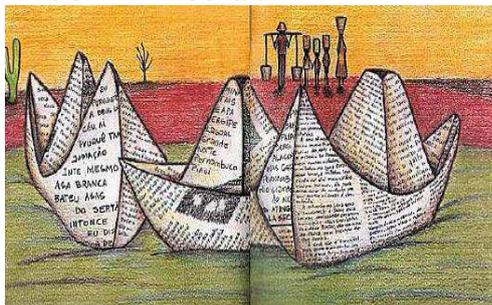
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 10 – Cena 8



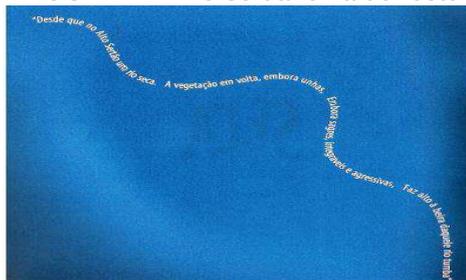
Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 11– Cena 9



Fonte: NEVES. 2000.

FIGURA 12 – verso da folha de rosto



Fonte: NEVES, 2000.

FIGURA 13– Sussurador – Grupo Les Souffleurs



Fonte: GOOGLE, 2014.

APÊNDICE F

- **Vídeo da oficina “*Vidas secas* e seus horizontes”: encenação**