

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**O ENSINO DE LITERATURA**  
**NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA**  
**NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: FORMANDO**  
**LEITORES**

**REGINALDO DE JESUS**

**2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O ENSINO DE LITERATURA  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA  
NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: FORMANDO LEITORES**

**REGINALDO DE JESUS**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dra. Ana Cristina Souza dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Março de 2010**

630.712

J58e

T

Jesus, Reginaldo de, 1968-

O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores / Reginaldo de Jesus - 2010.

105 f.: il.

Orientador: Ana Cristina Souza dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 87-90.

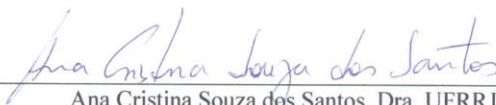
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Literatura - Estudo e ensino - Teses. 3. Livros e leitura - Teses. I. Santos, Ana Cristina Souza dos, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

REGINALDO DE JESUS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23 de março de 2010.



\_\_\_\_\_  
Ana Cristina Souza dos Santos, Dra. UFRRJ



\_\_\_\_\_  
Helena Corrêa de Vasconcelos, Dra. UFRRJ



\_\_\_\_\_  
Ivanda Maria Martins Silva, Dra. UFRPE

## **DEDICATÓRIA**

A Lidia, minha esposa, por seu apoio e paciência em todos os momentos difíceis dessa empreitada.

*É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.*

*Marisa Lajolo*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir trilhar este caminho de crescimento intelectual.

Aos meus pais, que tão pouco estudaram, mas que tudo fizeram para minha formação.

Aos alunos, que participaram dessa pesquisa com muita dedicação e paciência.

A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, nas pessoas de seu Coordenador, o Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e da Coordenadora Substituta, a Professora Dra. Sandra Barros Sanchez.

A minha orientadora, a Professora Dra. Ana Cristina Souza dos Santos, por acreditar em meu potencial e me indicar sempre as melhores opções para este estudo.

À Professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, por ter acreditado nesta pesquisa desde a fase de pré-projeto.

À Professora Dra. Helena Corrêa de Vasconcelos, pelas palavras de estímulo, durante minha qualificação de projeto.

À Professora Dra. Ivanda Maria Martins Silva, pela gentil oferta de seu livro-tese de doutorado, um verdadeiro co-orientador de minha pesquisa.

Aos escritores sergipanos escolhidos para esta pesquisa, especialmente Antonio Carlos Viana, Jeová Santana e Ronaldson, por me estenderem a mão quando necessitei de algum material deles.

A todos os colegas do Campus São Cristóvão – SE, na pessoa de seu Diretor Geral, o Professor José Aelmo Gomes dos Santos.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, especialmente Augusto César Mendonça Viana, Herivelto José Coelho e Maria Leopoldina Bezerra Brito.

Ao amigo e colega Marco Arlindo A. M. Nery, por suas sugestões no texto desta dissertação.

Ao amigo Daniel R. M. Iongbloed, por todo o suporte nos assuntos de informática.

Ao amigo Professor Adilson Oliveira Almeida, pela revisão do texto desta dissertação.

Aos amigos Francisco J. C. Dantas e Maria Lúcia Dal Farra, pelos livros emprestados e presenteados.

Ao amigo José Gomes dos Santos Filho, pelo incentivo para que eu me submetesse à seleção deste mestrado.

À amiga Dra. Rosa Angélica de Araújo Barreto, por cuidar dos males de meu corpo e de minha alma, em meus momentos de crise no decurso deste trabalho.

## **BIOGRAFIA**

Reginaldo de Jesus, filho de Antonio de Jesus e Maria Raimunda da Conceição, nasceu em Aracaju – SE, em 7 de agosto de 1968. Foi aluno do Curso Técnico em Química da antiga Escola Técnica Federal de Sergipe, hoje Campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe – IFS. Ingressou na Universidade Federal de Sergipe em 1989, no Curso de Licenciatura em Química, mas no ano seguinte prestou vestibular para Letras Vernáculas, graduando-se neste curso no ano de 1994. Em 1998/1999 fez um Curso de Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira – RJ. Foi selecionado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, fazendo parte da turma 2008-1 do Mestrado em Educação Agrícola, na linha de pesquisa Educação e Sociedade. Profissionalmente, lecionou no Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, de Aracaju, de 1990 a 1995. Ainda em 1995, ingressou como professor concursado na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão – SE, atualmente Campos São Cristóvão do IFS, onde leciona até a presente data.



## RESUMO

JESUS, Reginaldo de. **O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores.** 2010. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

O presente trabalho teve por objetivo estudar o processo de compreensão de textos literários e a construção de conceitos em literatura, a partir de uma prática de ensino-aprendizagem centrada nas interações dialógicas, no espaço da sala de aula. Pretendemos também, com este estudo, oferecer subsídios para a melhoria do ensino de literatura. Partindo da premissa de que o ensino desta disciplina, nos moldes em que vem sendo ministrado, não tem alcançado seu principal objetivo – a formação de leitores para a leitura do texto literário visando a uma melhor fruição dessa leitura –, fizemos uma revisão de literatura e foram detectados os problemas pontuais que causam essa deficiência no ensino desta disciplina, a saber, a ênfase na historiografia literária, a preferência por textos e autores clássicos – segundo o cânone oficial –, a escolarização da leitura literária, a utilização do livro didático como instrumento principal na exploração da leitura literária, o ensino de literatura voltado para o vestibular e a prevalência de uma proposta curricular ainda centrada numa concepção tradicional de ensino. Outrossim, buscamos algumas ideias de Vigotsky e Bakhtin como aportes teóricos no contexto das aulas de literatura. Assentados no âmbito da metodologia qualitativa de pesquisa de orientação sócio-histórica, utilizamos a observação participante, natural e individual como técnica para coleta de dados. Durante quatro meses, gravamos em MP3 vinte aulas de literatura, das quais cinco foram escolhidas, transcritas e analisadas à luz, principalmente, de referenciais vigotskianos e bakhtinianos. Os alunos participantes desta pesquisa, duas turmas da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária e uma turma da terceira série do Curso Técnico em Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão – SE (hoje IFS – Campus São Cristóvão), do ano letivo de 2008, totalizando noventa e seis alunos, leram textos de Ronaldson, Vladimir Souza Carvalho, Jeová Santana e Antonio Carlos Viana, todos estes, autores sergipanos da contemporaneidade. Como resultados finais, houve a construção compartilhada de leituras literárias e, por extensão, de alguns conceitos literários. Apesar das dificuldades de internalização de alguns desses conceitos, os alunos deixaram vir à tona sua memória discursiva, sua competência intertextual e, sobretudo, sua capacidade de apreensão de sentidos dos textos lidos.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura, Interações Dialógicas, Formação de Leitores.

## ABSTRACT

JESUS, Reginaldo de. **Teaching literature for technical courses in agricultural education from a dialogical perspective: training readers**. 2010. 105 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

The present work aimed to study the process of understanding literary texts and the construction of concepts in literature, from a teaching and learning experience focused on dialogical interactions, within the classroom. We also intended to provide subsidies to improve the teaching of literature. Based on the premise that the teaching of this discipline, in the way it has been taught, has failed to achieve its main objective – to enable students to read literary texts in order to make the most of their reading –, a literature review was developed. Several problems that can be related to such a deficiency in teaching this discipline were identified as the emphasis on literary history, the preference for classical authors and texts – according to official precept –, the effect of schooling concerning literary reading, the use of textbooks as main tools in the exploration of literary reading, the teaching of literature focused on college entrance examinations and the prevalence of a curriculum proposal still centered on a traditional conception of education. Some of Vygotsky's and Bakhtin's ideas were also used as the theoretical context of literature classes. Based on the qualitative research methodology of socio-historical orientation we used an interactive, natural and individual observation as technique for data collection. During four months, we recorded, in MP3 files, twenty classes of literature and selected five of them. The classes were transcribed and analyzed, according to Vygotsky's and Bakhtin's theoretical orientation. The students who participated in the research were part of the third year of technical courses in Agriculture and Cattle Raising and Agribusiness offered by the Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (currently IFS – Campus São Cristóvão). This research was carried out during the year 2008, and had a total of ninety-six students reading texts written by Ronaldson, Vladimir Souza Carvalho, Jeová Santana and Antonio Carlos Viana, contemporary authors from Sergipe. As final results, the students presented shared construction of literary readings and consequently of some literary concepts. Even though the students showed difficulties internalizing some of these concepts, they revealed their discursive memory, inter-textual competence and, above all, their capacity to understand meanings of the texts read.

**Keywords:** Literature Teaching, Dialogical Interactions, Training Readers.

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2.	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	3
2.1.	Problemas Pontuais do Ensino de Literatura.....	3
2.2.	Algumas Ideias de Vigotsky e Bakhtin como Aportes Teóricos para as Aulas de Literatura .....	7
3.	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA</b> .....	15
3.1.	Da Natureza da Pesquisa .....	15
3.2.	Do Cenário da Pesquisa.....	15
3.3.	Dos Contextos e dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa .....	16
3.4.	Do Instrumento e Coleta de Dados.....	19
3.5.	Da Seleção dos Textos.....	20
4.	<b>PRÁTICAS DIALÓGICAS EM AULAS DE LITERATURA</b> .....	23
4.1.	Dialogando com o Poema “Colégio Agrícola”, de Ronaldson.....	23
4.1.1.	Episódio 1: no enalço do “eu lírico” .....	24
4.1.2.	Episódio 2: a entrada do “eu lírico” no “inferno verde” .....	28
4.1.3.	Episódio 3: exercitando a intersubjetividade.....	35
4.1.4.	Episódio 4: entre imagens e metáforas (parte 1) .....	39
4.1.5.	Episódio 5: entre imagens e metáforas (parte 2) .....	45
4.2.	Dialogando com o Poema “Infância”, de Ronaldson .....	49
4.2.1.	Episódio único: um “eu lírico” e suas incólumes lembranças da infância .....	49
4.3.	Dialogando com o Conto “Piedade”, de Vladimir Souza Carvalho .....	54
4.3.1.	Episódio 1: debatendo algumas categorias da narrativa.....	55
4.3.2.	Episódio 2: o conceito de personagem “tipo” .....	61
4.4.	Dialogando com o Conto “O Vendedor de Conjunções”, de Jeová Santana .....	67
4.4.1.	Episódio 1: revendo o conceito de discurso indireto livre.....	68
4.4.2.	Episódio 2: caracterização psicológica do protagonista .....	72
4.4.3.	Episódio 3: discutindo o título do conto.....	75
4.5.	Dialogando com o Conto “Um Barão Assinalado”, de Antonio Carlos Viana .....	77
4.5.1.	Episódio 1: o diálogo velado entre narrador e narratário .....	78
4.5.2.	Episódio 2: autor-implícito – um conceito não abordado .....	84
4.6.	Considerações Finais .....	84
5.	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	87
6.	<b>ANEXOS</b> .....	91

## 1. INTRODUÇÃO

*Raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir.*

*Regina Zilberman*

Num país como o Brasil em que o índice de analfabetismo é muito alto e em que o percentual da população leitora ainda é muito baixo, e dentro desse percentual, a média de leitura de livros por ano está muito aquém do desejável, é premente reavaliarmos o ensino de literatura. Estaria este ensino cumprindo seu papel social de formação de leitores? Ou ele continua pondo em evidência a preocupação centenária com a História da Literatura em detrimento do trabalho com o texto literário?

Embora o ensino de literatura seja um assunto muito discutido no meio acadêmico, o que comprova uma significativa quantidade de dissertações, teses e outras publicações voltadas para a problemática desse ensino, poucas são as pesquisas sobre a questão das interlocuções na dinâmica das aulas de literatura que têm como foco a leitura do texto literário.

Em nossa concepção, todo ensino de literatura que não queira prestar um desserviço à sociedade deve ater-se ao processo de formação de leitores. E para que isso se efetive, além da presença regular do texto literário em sala de aula, é preciso que os alunos, leitores em potencial, sejam instrumentalizados no que concerne à linguagem literária. Caso contrário, esse processo de formação de leitores se tornará contraproducente, e o máximo que conseguiremos é a escolarização inadequada da leitura literária.

Por essa razão, no presente trabalho, temos por objetivo estudar o processo de compreensão de textos literários e a construção de conceitos em literatura, a partir de uma prática de ensino-aprendizagem centrada nas interações dialógicas, no espaço da sala de aula. Pretendemos também, com este estudo, oferecer subsídios para a melhoria do ensino de literatura.

Na consecução do objetivo dessa pesquisa, dividida em capítulos, percorremos várias etapas que se estenderam desde a revisão de literatura que nos deu o embasamento teórico, sem o qual não poderíamos desenvolver tal pesquisa, passando pela metodologia escolhida e chegando à análise e discussão dos dados coletados.

Assim, o primeiro capítulo, construído em dois tópicos, trata dos problemas pontuais do ensino de literatura, no primeiro tópico, e de algumas ideias de Vigotsky e Bakhtin como aportes teóricos para as aulas de literatura, no segundo tópico.

Entre os principais problemas que afetam o ensino de literatura, discutimos o enfoque na história da literatura e no estudo dos textos dos autores clássicos em detrimento de autores da contemporaneidade, a escolarização da leitura literária, a utilização do livro didático como instrumento principal na exploração da leitura literária, o ensino de literatura voltado para o vestibular e a prevalência de uma proposta curricular ainda centrada numa concepção tradicional de ensino.

Quanto às contribuições de Vigotsky e Bakhtin no contexto das aulas de literatura, vimos que suas ideias se coadunam com nossa proposta de trabalho com o texto literário, em

sala de aula, uma vez que, consoante a abordagem sócio-histórica desses teóricos, a intersubjetividade é o pré-requisito para a constituição da subjetividade dos indivíduos. Pensando nisso em termos de relação aluno-leitor-texto, na sala de aula, percebemos que o aluno constitui-se leitor à medida que compartilha suas leituras com os colegas e com o professor.

Numa perspectiva vigotskiana de formação de conceitos, procuramos analisar como foram construídos alguns conceitos literários que apareceram nos textos em discussão, além do processo de internalização desses conceitos e, em decorrência disso, a criação de zonas de desenvolvimento proximal nos alunos.

Com base na concepção bakhtiniana de que todo enunciado nasce das relações dialógicas com outros enunciados que o antecedem e que o sucedem, debruçamo-nos sobre os discursos dos alunos, durante as interações verbais que mantiveram no decurso de suas leituras dos textos literários escolhidos para esta pesquisa, tentando captar suas ativas posições responsivas no processo de compreensão desses textos.

O segundo capítulo apresenta a explanação da metodologia desenvolvida neste estudo. Não nos resta nenhuma dúvida de que esta é uma pesquisa qualitativa de caráter sócio-histórico cuja técnica para coleta de dados foi a observação participante, natural e individual.

No capítulo final, procedemos à análise e discussão do *corpus* deste trabalho, isto é, os diálogos dos alunos participantes desta pesquisa com textos de Ronaldson, Vladimir Souza Carvalho, Jeová Santana e Antonio Carlos Viana, todos estes, autores sergipanos da contemporaneidade.

À luz principalmente de referenciais vigotskianos e bakhtinianos, verificamos como essa abordagem dialógica de ensino de literatura, tendo como fulcro a construção de alguns conceitos literários, mostrou-se uma prática expressiva de aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que esse estudo contribuirá para reflexões e mudanças no atual ensino de literatura que vem sendo ministrado não apenas no Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão (Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão – SE, na época da coleta de dados), como também em toda instituição de ensino que tem o compromisso com a formação de leitores.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

*Ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido.*

*Paulo Freire*

### 2.1. Problemas Pontuais do Ensino de Literatura

Vivemos uma era dominada pela tecnologia e em que os meios de comunicação são cada vez mais sofisticados. Entretanto nos confrontamos com um crescente individualismo das pessoas, o que redundará na escassez de valores. Delineia-se assim um papel fundamental da escola: auxiliar os educandos a resgatar os seus valores. E o ensino de literatura, principalmente, é um valoroso instrumento de resgate, pelo qual aprendemos a organizar as nossas emoções e ampliar a nossa visão de mundo, ajudando-nos no processo de sociabilização. Na visão de Candido (2004, p. 180): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

No entanto, sabemos que o direito à literatura não vem sendo dado, condignamente, ao cidadão, ao longo dos anos. E a própria escola não pode se eximir de sua grande parcela de culpa. Contraditoriamente, a mesma escola que nos põe em contato com as obras literárias acaba nos afastando delas toda vez que insiste em métodos equivocados de ensino que nos privam da possibilidade efetiva de fruição dessas obras. E esta é uma realidade preocupante, pois “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Cabe-nos inquirir quais são os problemas pontuais que tornam deficiente esse ensino de literatura e procurar uma alternativa de ensino dessa disciplina que seja realmente produtiva. Sem dúvida, podemos arrolar aqui as práticas mais comuns desse ensino que o tornam quase inoperante, como a ênfase na historiografia literária, a preferência por textos e autores clássicos, segundo o cânone oficial, a escolarização da leitura literária, a utilização do livro didático como instrumento principal na exploração da leitura literária, o ensino de literatura voltado para o vestibular e a prevalência de uma proposta curricular ainda centrada numa concepção tradicional de ensino.

A historiografia literária vem pautando o ensino de literatura, no Brasil, há mais de um século e meio. Embora não constitua o problema central desse ensino, já que ela é importante como fator de contextualização dos textos literários, além de fazer abordagens a outras áreas de conhecimento, esse problema se acentua quando ela se torna o objeto e o principal objetivo das aulas de literatura (CEREJA, 2005). Na medida em que o professor de literatura ainda insiste em enfatizar em suas aulas a caracterização de estilos de época, seus respectivos autores e obras em detrimento do diálogo com o texto literário, o ensino de história da literatura passa a não atender às demandas da educação oficial de hoje. Assim, “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (BRASIL/ MEC, 1999, p. 137).

No entanto, a eliminação da historiografia literária do ensino de literatura não vai resolver o problema dessa disciplina. É preciso avaliar que historiografia vem sendo ensinada e como pode ser melhor utilizada para evitar que ela seja uma das causas do “engessamento” das práticas de ensino de literatura (CEREJA, 2005).

Outro vezo que entrava o ensino de literatura é a preferência pelo estudo dos textos e autores clássicos, conforme o cânone oficial. Em primeiro lugar, a noção de textos e autores clássicos é bastante polêmica. O que é um clássico da literatura? Os clássicos situam-se apenas no passado? E no presente, não há clássicos? Não é nosso objetivo aqui resolver essa controvérsia, mas assinalar que, quando o professor faz a opção por trabalhar apenas com os clássicos consagrados pela tradição, o aluno geralmente cria uma grande ojeriza à leitura e às próprias aulas de literatura, ao perceber suas expectativas de leitura frustradas, por detectar nesses textos um distanciamento espacial e temporal de seu contexto cultural (VIEIRA, 1989). Talvez uma saída para esse problema seja começar o estudo de literatura a partir dos textos contemporâneos ao contexto cultural dos alunos, sugestão esta feita por estudiosos como o crítico literário Alfredo Bosi e o poeta Décio Pignatari (ROCCO, 1981). Outra sugestão é trabalhar paralelamente com obras de diferentes épocas através de uma abordagem temática ou historiográfica (CEREJA, 2005).

Já a escolarização da leitura literária ocupa lugar de destaque entre os entraves que dificultam a consecução de um ensino desejável de literatura. Antes de mais nada, é preciso dizer que não podemos evitar a escolarização, posto que ela é inerente à própria escola e que, portanto, toda forma de conhecimento que chega aos bancos escolares passa pelo crivo da didatização (SOARES, 1999). O problema consiste justamente no tipo de escolarização que se dá no ambiente escolar. Há uma escolarização adequada e outra inadequada. No caso do ensino de literatura, a escolarização adequada da leitura literária é aquela que se preocupa verdadeiramente com a formação do aluno-leitor e, para isso, trata de instrumentalizá-lo para que ele possa ir além de uma mera leitura de decodificação e assim esteja apto para ler os ditos e os subentendidos do texto; ao passo que a escolarização inadequada da leitura literária produz o leitor incapaz de transpor a superfície do texto e, por isso, ele é um mero reproduzidor de alguns elementos do texto (SILVA, 2005).

No que concerne à utilização do livro didático como instrumento principal na exploração do texto literário, é relevante tecermos algumas considerações sobre suas origens e como ele vem nivelando por baixo a qualidade de ensino.

Os livros didáticos como os conhecemos hoje começaram a circular no Brasil ainda no fim da década de 1960 e início da década de 1970, principalmente em decorrência da Lei 5.692/71, que pretendia, entre outras coisas, fornecer material necessário para professores incipientes e despreparados para o exercício proficiente do magistério. Antes desse período, o material didático corrente nas aulas de literatura eram as antologias de textos literários (CEREJA, 2005). Em posse dessas antologias, o professor fazia sua própria seleção de textos para serem trabalhados em suas aulas, de acordo com suas idiosincrasias e com o nível intelectual de seus alunos.

A crítica que se vem fazendo, ao longo do tempo, ao uso do material didático, desde seu surgimento até os dias de hoje, é que ele é um agente “engessador” da função do professor no processo de ensino-aprendizagem, por sua natureza estereotipada que cerceia a atuação desse profissional, bem como a recepção do aluno-leitor, considerando-se que lhe é tirada a oportunidade de manifestação de uma leitura espontânea.

Polêmicas à parte sobre os benefícios e malefícios do uso do livro didático, o MEC vem sendo criterioso, atualmente, em seu programa de distribuição desse material para escolas da rede pública. Os livros aceitos por esse programa são antes avaliados por uma

equipe técnica que conta com profissionais idôneos da educação, para posterior escolha do professor. Nesse sentido, a palavra final na escolha do manual didático é do professor.

Outro problema que afeta o ensino de literatura é o vestibular. Se isso não se dá de forma significativa nas escolas profissionalizantes é porque o objetivo dessas escolas não é preparar o aluno para o vestibular, mas sim para o trabalho. Entretanto, o vestibular acaba também mexendo com a estrutura das aulas de literatura das escolas profissionalizantes, pois os livros didáticos que lá chegam ainda estão assentados numa metodologia que privilegia o estudo para o vestibular, sem contar o fato de esse exame acentuar o conhecimento da historiografia literária, exigindo dos candidatos a caracterização de escolas literárias, autores e obras. Em decorrência disso, a leitura de obras, assim como o potencial de análise e reflexão dos candidatos, são considerados poucas vezes pelos examinadores (VIEIRA, 1989).

É fato que o vestibular tem mudado a partir da última década do século XX. Em muitas universidades já há uma lista de obras para leitura obrigatória, e as questões em torno delas já não são tão centradas na memorização de aspectos da literatura, mas na compreensão crítica dessas obras. Contudo, o caráter de obrigatoriedade da leitura de obras, indicadas pelo vestibular, descarta qualquer perspectiva de leitura por diletantismo e pode acabar, para sempre, com o interesse dos alunos por literatura.

E enfim, a nosso ver, o problema crucial do ensino de literatura que envolve todos os outros supracitados é que sua proposta curricular ainda é consolidada em uma concepção tradicional de ensino. Nessa concepção, só o professor tem idoneidade para fazer uma leitura profunda do texto literário. Ao aluno, cabe apenas ser um reproduzidor da leitura do professor ou do livro didático. Desta forma, é compreensível que a historiografia literária continue sendo o centro das aulas de literatura, onde é priorizada a leitura dos clássicos. Nessa proposta de ensino, observa-se que o livro didático, imbuído do propósito de preparação para o vestibular, acaba sendo o condutor dessas aulas, além de principal agente da escolarização inadequada da leitura literária.

É provável que todos esses entraves para um bom ensino de literatura existam porque a escola ainda não definiu a função desse ensino. Rocco (1981) entrevistou, para sua dissertação de mestrado, diversos alunos, professores e intelectuais renomados, com o intuito de investigar principalmente qual é o papel do ensino de literatura, e constatou que entre os professores e alunos o assunto é bastante polêmico e as opiniões são bem divergentes. Já os intelectuais são quase unânimes em afirmar que o objetivo do ensino dessa disciplina não está bem definido.

Talvez essa indefinição de como deve ser realmente o ensino de literatura advenha da função multifacetada da literatura enquanto arte. Deste modo, a literatura pode ser vista em seus aspectos lúdico, engajado, estético, etc. Candido (2002) admite que a literatura tem uma função humanizadora; isto é, ela confirma a humanidade do homem, além de satisfazer sua necessidade universal de fantasia, colaborar para a formação de sua personalidade e, ainda, servir de caminho para o conhecimento do mundo e do ser.

Conforme Vieira (1989, p. 26-27), “as funções cultural e estética do ensino de literatura no 2º grau deveriam estar presentes nos objetivos dos professores, sem predomínio de uma sobre outra.” Essa autora afirma também que o principal objetivo dos professores de literatura deve ser a formação de leitores.

E o que dizer da formação de leitores de literatura nas escolas profissionalizantes? Com o advento da Lei 5.692/71, que preconizava a ênfase na formação profissional em detrimento da cultura geral, a escola passou a ser utilizada como formadora de mão de obra para a industrialização crescente, e o ensino de literatura se transformou em produto de consumo instantâneo, na pedagogia tecnicista. Nesse contexto, a leitura virou apenas um pré-requisito para o aluno que quisesse ter mais chances de entrar no mercado de trabalho. A



propósito, vale a pena transcrever aqui um depoimento do poeta e crítico literário Haroldo de Campos, citado por Rocco (1981, p.148), com cujas ideias comungamos sobre o perigo do puro tecnicismo na formação profissional dos alunos:

O aluno mais profissionalizado, que só se interesse pelos aspectos pragmáticos de uma educação do tipo tecnicista, que só queira ler livros dentro de sua especialidade (pois acha que as incursões dentro do campo humanístico são perda de tempo), se é que existe um grande número de alunos dessa natureza (eu não posso afirmar porque não tenho experiência), esse aluno, a meu ver, terá dificuldade em ser recuperado para um horizonte mais largo, visto que essa mentalidade pragmática é também inibitória em relação ao alargamento do repertório do tipo humanístico. Talvez o erro básico seja o de se aceitar uma partilha entre o mundo da técnica e as humanidades, quando o mundo moderno mostra que não é assim; que há uma interpenetração cada vez maior. Só assim a técnica pode ser preservada do mero tecnologismo. A civilização técnica é extremamente importante na medida em que seja pensada no horizonte humanístico.

Outrossim, concordamos com Morin (2006) ao afirmar que a literatura é uma escola da compreensão humana e por isto acreditamos que o ensino de literatura, por seu caráter eminentemente humanístico, é de fundamental importância na formação do educando, seja ela de nível técnico ou médio.

Partimos do pressuposto de que ensinar literatura não é simplesmente ler textos e relacioná-los às características dos respectivos movimentos literários. É preciso que se vá além, ou seja, que se explore o sentido das palavras. Para Bakhtin (2006) e Vigotsky (1998a) a palavra desprovida de seu significado, de seu conteúdo, restringe-se ao significante, ao processo fisiológico de sua formação, ou seja, a um som vazio. Conforme Paulo Freire (1989), é necessário que se promova o adentramento nos textos para que sejam compreendidos.

No entanto, não se trata simplesmente de despertar a habilidade de ler, mas de a leitura ser vista como forma de linguagem, oriunda das inter-relações humanas, capaz de transformar o indivíduo. Uma leitura como mediação, como prática social; isto é, uma leitura que capacite o indivíduo a participar ativamente do meio em que vive. Sobretudo, uma leitura dialógica, pois a linguagem compreende um lugar de interação, onde sujeitos se formam pelo processo dialógico (GERALDI, 2007). Ou como diz Magnani:

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos (1989, p. 34).

Enfim, o baixo nível de leitura e compreensão de textos dos mais variados gêneros, por parte de nossos alunos faz-nos perceber o grande desafio que é ensinar literatura. Para mudarmos essa realidade, é preciso, antes de tudo, definirmos um método de ensino que não esteja assentado em fórmulas prontas, mas que vislumbre no diálogo dos jovens com o conhecimento a melhor maneira de se fazer educação (SANTOS, A., 2003).

Sendo assim, uma proposta proficiente e de significativa transformação do ensino de literatura consiste em encará-la sob a perspectiva dialógica. Esta perspectiva é preconizada

tanto pelos PCNs quanto pelos PCNs+, embora estes documentos não esclareçam como torná-la efetiva. Contudo, à luz da perspectiva sócio-histórica de Vigotsky e Bakhtin sobre a linguagem, podemos buscar o embasamento teórico necessário para a consecução dessa empreitada.

## **2.2. Algumas Ideias de Vigotsky e Bakhtin como Aportes Teóricos para as Aulas de Literatura**

Vigotsky e Bakhtin, apesar de terem sido contemporâneos e vivido num mesmo país, provavelmente não se encontraram no plano pessoal, mas no campo das ideias. Guardadas as diferentes perspectivas de seus estudos, há muitos pontos de intersecção entre as ideias desses dois teóricos. Mas é, sobretudo, pela concepção sócio-histórica da linguagem como centro de suas análises que eles mais se identificam (FREITAS, 1997). Ademais, os dois estudiosos quase sempre recorreram à literatura para dar corpo a suas investigações.

No Brasil, a chegada das ideias de Vigotsky e Bakhtin se dá, timidamente, em meados dos anos 70 do século XX. Trazidos por professores universitários que, em geral, faziam pós-graduações nos E.U.A. ou Europa, os estudos vigotskianos e bakhtinianos ganham corpo por aqui graças ao fim do regime militar e à instauração da democracia (FREITAS, 1994).

De formação interdisciplinar, Vigotsky chegou à psicologia por intermédio da literatura. Para melhor compreendermos a revolução que ele causou dentro do campo da psicologia e o legado de suas pesquisas na seara da educação, urge que cotejemos as teorias psicológicas do psiquismo humano que já preexistiam: o inatismo e o ambientalismo. Sendo assim, perceberemos as concepções dessas teorias sobre as naturezas biológica e cultural do homem, como acontece a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no sujeito e, por extensão, quais são as possibilidades de uma ação educativa neste sujeito.

A concepção inatista, apriorista ou nativista, como a própria denominação sugere, acredita que as estruturas básicas do indivíduo, ou seja, sua personalidade, seu potencial, seus valores, seus comportamentos, suas formas de pensar e conhecer já se fazem presentes desde seu nascimento ou determinadas em potencial, dependendo apenas de seu amadurecimento para manifestação (REGO, 2004). De extrato racionalista e idealista, no inatismo os fatores hereditários e maturacionais são decisivos para a constituição do indivíduo e de seu processo de conhecimento.

Em decorrência disto, as interações sócio-culturais são excluídas na formação das estruturas cognitivas e comportamentais. Conforme esta abordagem, o desenvolvimento precede a aprendizagem, e o desenvolvimento mental se dá retrospectivamente, o que em termos pedagógicos resulta numa limitação do papel da escola, já que “a prática escolar não desafia, não amplia nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que ele já conquistou” (REGO, 2004, p. 87). Ainda de acordo com esta perspectiva, o papel do professor é bastante restrito, pois depende das características inatas de seus alunos, e seu poder de intervenção no processo de ensino-aprendizagem é quase nulo.

Por sua vez, a abordagem ambientalista, associacionista, comportamentalista ou behaviorista é assim denominada por delegar ao meio (mundo físico e social) a constituição das características humanas e dar ênfase à experiência como fonte de conhecimentos e de formação de hábitos de comportamento (REGO, 2004). De extração empirista e positivista, os pressupostos do ambientalismo são os lastros da pedagogia tradicional de ensino, pois veem o aluno como uma “tábua rasa”, isto é, como alguém que não tem ideias nem princípios inatos, mas sim que os extrai da experiência, da vida. Segundo esta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento ocorrem concomitantemente.

Nessa abordagem, a função da escola é superestimada por ser vista como o *locus* da aprendizagem, onde a cultura é transmitida. E o professor, na vertente mais conservadora da pedagogia tradicional, é encarado como o manancial do saber, cabendo aos alunos beberem dessa fonte inesgotável de conhecimento, sendo proibida a interação entre eles para evitar prejuízos no desenvolvimento individual. Já na vertente espontaneísta dessa concepção, a do *laissez-faire*, o papel do professor é apenas garantir o contato dos alunos com os objetos de seu meio físico, procurando ser o menos interveniente possível, para não atrapalhar a espontaneidade desse processo de construção do conhecimento.

Já a concepção histórico-cultural, sócio-histórica ou sócio-interacionista do psiquismo humano engendrada por Vigostky, cujo método toma de empréstimo os postulados teóricos do materialismo histórico-dialético, contrapõe-se às abordagens supracitadas por julgar que é o processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem o responsável pelo funcionamento psicológico tipicamente humano (REGO, 2004). Segundo a tese vigotskiana, o psiquismo humano é uma síntese dialética de fatores biológicos e culturais. Por isso, ele se dedicou, entre outras coisas, ao estudo da relação entre as funções psicológicas elementares, de natureza biológica, e as funções psicológicas superiores, de caráter sócio-cultural.

Uma série de conceitos-chave concorrem na consecução dos estudos de Vigotsky sobre as funções mentais superiores ou genuinamente humanas e, como tal, na construção do ideário de sua teoria sócio-histórico-cultural da psicologia. Ater-nos-emos aqui a alguns desses conceitos, de forma sucinta, e daremos primazia àqueles que trazem implicações no campo da educação, especialmente no que se refere ao diálogo do aluno-leitor com o texto literário, durante as aulas de literatura, a saber, o pensamento conceitual, a internalização e a zona de desenvolvimento proximal. Antes, porém, discorreremos sobre o papel da mediação simbólica, elemento imprescindível do sócio-interacionismo.

A mediação simbólica é o processo decisivo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, uma vez que é através dela que o homem se relaciona com o mundo e com os outros homens. Mas como se dá este processo de mediação? Vigotsky considera dois elementos responsáveis por isso: os instrumentos e os signos ou “instrumentos psicológicos”. Estes incidem sobre o psiquismo humano e aqueles se voltam para a relação do homem com os objetos de seu mundo físico. Assim, de acordo com este teórico (1998b, p.70):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Desta forma, fazendo uso dos signos mediadores, o homem tem o controle sobre suas atividades psicológicas relativas à atenção deliberada, memória voluntária e acúmulo de conhecimentos. E Vigotsky vê a linguagem, sistema de signos responsável pelas interações sociais entre os indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade, como o principal instrumento de mediação simbólica, portador dos conceitos generalizados e produzidos pela cultura humana.

Sem dúvida, o ápice da mediação simbólica representada pela linguagem é o processo de formação de conceitos. Na perspectiva vigotskiana, o estudo da construção de conceitos é um elemento integrador de outros postulados importantes de sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento das funções mentais superiores, como a relação pensamento-linguagem, a

função mediadora da cultura e os processos de internalização de conhecimento adquiridos socialmente.

Mas como Vigotsky entende o que são os conceitos? Para ele, “os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural” (REGO, 2005, p.76). Depois de passar em revista todos os estudos que já haviam sido feitos sobre os processos de formação de conceitos, inclusive os estudos de Piaget sobre este assunto, Vigotsky, dialeticamente, apresenta sua visão sobre os conceitos, dividindo-os em dois grupos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos são aqueles adquiridos pelo indivíduo antes mesmo de ele frequentar a escola e se configuram pelas experiências vividas por este indivíduo em sua relação com o meio físico e social, desde seu nascimento. Já os conceitos científicos são aqueles que exigem da mente do indivíduo exercícios de abstração de forma sistemática, e é por isso que eles são aprendidos na escola. Ao contrário de Piaget, Vigotsky (1998a) postula que o desenvolvimento desses dois tipos de conceitos se dá de forma imbricada, como um processo unitário. E é por esta razão que ele chama a atenção da escola que ignora os conhecimentos empíricos que o aluno traz para a sala de aula. Esses conhecimentos constituem os conceitos cotidianos, muito importantes para desencadear o processo de formação de conceitos científicos.

Ainda no tocante à formação de conceitos, Vigotsky (1998a) adverte que é um processo psicológico complexo que requer o desenvolvimento do intelecto e, como tal, não pode ser ensinado como um mero treinamento artificial. Reconhece também que a escola é o melhor lugar para que sejam ensinados os conceitos científicos, uma vez que ela o faz de forma sistemática; e como uma instituição social que é, tem o dever de socializar o legado cultural da humanidade.

Um elemento imprescindível para que haja a formação de conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é o processo de internalização. No dizer de Vigotsky (1998b), a internalização é a transmutação de uma atividade externa numa interna, ou seja, quando um processo de cognição migra do plano interpessoal para o plano intrapessoal.

Como rezam os princípios do sócio-interacionismo, a constituição do indivíduo é o resultado não só de sua evolução biológica, mas, principalmente, de seu nível de apropriação da herança cultural de seu grupo social. E esta apropriação do patrimônio cultural já existente só acontece através do processo de internalização. Isso tudo traz sérias implicações educacionais. Para Freitas (1994, p. 93):

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpsicológico, portanto, sendo indispensável o papel do outro. O material a ser aprendido é colocado externamente pelo professor (processo interpessoal) e o aluno apropria-se do conhecimento, dá-lhe um significado próprio a partir de sua experiência anterior e reconstrói, interna e individualmente, a operação (processo intrapessoal).

Por isso, a perspectiva vigotskiana valoriza bastante as interações sociais e, no contexto da aprendizagem escolar, redimensiona os papéis tanto do professor como do aluno. Encarando o processo de ensino-aprendizagem com uma atividade compartilhada, Vigotsky concebe a atuação do professor como um mediador no processo de internalização do conhecimento por parte dos alunos, cabendo-lhe a responsabilidade de promover este

processo e de intervir sempre que houver necessidade de ajustá-lo. Quanto ao aluno, Vigotsky não o vê como um sujeito passivo, mas sim como um sujeito ativo e interativo que em sala de aula se faz ouvir.

Outro conceito essencial da abordagem histórico-cultural de Vigotsky diz respeito à zona de desenvolvimento proximal. Com este conceito, ele põe em xeque três outras posições de teóricos de seu tempo, no que concerne à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Na visão piagetiana havia independência entre aprendizagem e desenvolvimento; para os behavioristas, aprendizagem e desenvolvimento se equivaliam; e por fim, os gestaltistas acreditavam que aprendizagem e desenvolvimento eram processos diferentes, mas que se relacionavam reciprocamente.

Vigotsky (1998b) começa a mostrar sua visão sobre aprendizagem e desenvolvimento lembrando que a criança já apresenta certo nível de aprendizagem, adquirido em sua experiência de contato com o meio em que vive, antes mesmo de frequentar os bancos escolares. E mais: desde o primeiro dia de vida da criança, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam. Mas é graças ao aprendizado escolar que o desenvolvimento do indivíduo ganha outra dimensão.

Surge então o conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho por ter completado certos ciclos de seu desenvolvimento (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele só será capaz de resolver com o auxílio de pessoas mais experientes no assunto, quer seja o professor quer sejam seus colegas de turma (nível de desenvolvimento potencial ou proximal).

Assim, o desenvolvimento mental é caracterizado de forma retrospectiva pelo nível de desenvolvimento real e de forma prospectiva pela zona de desenvolvimento proximal. “Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (VIGOTSKY, 1998a, p. 129-130).

Pelo visto, há muitas implicações educacionais nesse conceito de zona de desenvolvimento proximal, mas que podem ser sintetizadas na vocação que toda escola deveria ter para administrar, prospectivamente, o aprendizado. Mesmo porque, consoante o pensamento de Vigotsky (1998b), a zona de desenvolvimento proximal hoje no indivíduo será convertida em seu nível de desenvolvimento real amanhã.

Por conseguinte, a escola que não se pautar pela criação de sucessivas zonas de desenvolvimento proximal em seus alunos, incorrerá em retrocesso. E o professor, por sua formação intelectual e experiência, é a peça principal, embora não seja a única, para evitar isso, uma vez que seu papel, nessa abordagem vigotskiana, é justamente o de suscitar as zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos no processo de aquisição do patrimônio cultural da humanidade.

Quando voltamos o olhar para as aulas de literatura, percebemos imediatamente a importância das teses de Vigotsky sobre a formação de conceitos, o processo de internalização do conhecimento e a criação de zonas de desenvolvimento proximal. O que deveria ser uma aula de literatura realmente produtiva, senão a aplicação desses conceitos vigotskianos?

Sobretudo uma aula de leitura do texto literário pressupõe que os alunos trazem conceitos do cotidiano para a leitura de tal tipo de texto, e é natural que isso aconteça, pois, como adverte Freire (1989, p. 11-12): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Deste modo, a linguagem literária pode ser mais bem apreendida se forem conjugados os conceitos espontâneos e os conceitos

literários. Estes últimos são primordiais na instrumentalização dos alunos, durante o processo de escolarização adequada da leitura literária.

No tocante à internalização de conceitos literários, por ser um processo que envolve a atividade compartilhada, não se dá de forma imediata. Muitas vezes só vamos perceber que os alunos internalizaram certos conceitos quando lhes colocamos frente a um novo texto literário que traga embutidos aqueles mesmos conceitos já vistos em textos anteriores. Outras vezes, os alunos serão capazes de demonstrar a apropriação que fizeram de determinados conceitos num outro momento do próprio texto onde aprenderam tais conceitos.

No entanto, com certeza, a culminância do processo de escolarização adequada da leitura literária acontece toda vez que geramos zonas de desenvolvimento proximal nos alunos. Em nossa concepção, o verdadeiro sentido de uma aula de literatura é fazer do exercício permanente e crítico da leitura do texto literário apanágio necessário para a criação de zonas de desenvolvimento proximal nos alunos-leitores. Consideramos o processo de formação de conceitos literários e a internalização desses conceitos as etapas naturais que antecedem e preparam o contexto de criação dos níveis de desenvolvimento potencial dos alunos.

Não devemos esquecer que para o estudo do processo de compreensão de textos literários e a construção de conceitos em literatura, a partir de uma prática de ensino-aprendizagem centrada nas interações verbais, no espaço da sala de aula, não podemos prescindir das ideias do dialogista eslavo Mikhail Bakhtin. Também de formação interdisciplinar, Bakhtin, cujas discussões teóricas se voltam quase sempre para as questões de literatura e estética, estendeu suas pesquisas a outras áreas das ciências humanas. Entretanto, quais são as contribuições de seus estudos, no âmbito educacional? Freitas (1994, p. 92-93, grifo nosso) verifica que:

Não há nada praticamente escrito sobre aplicações pedagógicas da teoria de Bakhtin. Aliás, ele não era um pedagogo e não teve intenções explícitas de produzir uma teoria pedagógica. *No entanto, ao falar da interação, do diálogo, penso que é possível uma transposição para a Educação, para o processo ensino-aprendizagem. O que é este processo ou o que deveria ser senão uma interação, um diálogo?* Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber.

De fato, no centro da concepção de linguagem de Bakhtin situa-se o dialogismo. Esta categoria multifacetada é a pedra angular de seu pensamento e permeia toda a sua obra. Antes, porém, de discutirmos os conceitos de dialogismo em Bakhtin, gostaríamos de lembrar, resumidamente, a crítica que ele fez às duas concepções de linguagem, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, da filosofia da linguagem e linguística de sua época, para só então formular sua própria ideia de linguagem.

Assim como Vigotsky, o método de análise de um problema científico ou filosófico utilizado por Bakhtin tem no materialismo dialético suas bases teóricas. Como não poderia deixar de ser, este mestre do dialogismo faz uso das relações dialógicas que engendram a própria linguagem para explicá-la. Em sua refutação dos postulados do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, Bakhtin primeiro expõe em que consistem essas linhas do

pensamento filosófico-linguístico, traz à baila sua contrapalavra, para só então expor sua solução dialética para o problema em análise.

O objetivismo abstrato, cujos maiores representantes são Saussure e seu discípulo Charles Bally, concebe a língua como um sistema abstrato de formas normativas (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) que deve ser assimilado pelos falantes de uma determinada comunidade linguística. Esta forma de pensar o funcionamento de uma determinada língua não estaria mais longe da verdade, visto que, como teoriza Bakhtin (2006, p. 98):

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Outra objeção importante feita por esse filósofo da linguagem aos postulados do objetivismo abstrato diz respeito ao fato de essa corrente de pensamento considerar que a língua é transmitida de geração em geração, por ser um produto acabado. Para Bakhtin (2006, p. 111):

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Já o subjetivismo idealista, cujos maiores representantes são Humboldt e Vossler, considera a língua, processo de evolução contínua, como um ato da fala, de criação das leis do psiquismo individual e, como tal, deve ser estudada pelos linguistas e pelos filósofos da linguagem. Obviamente, segundo essa tendência, a expressão-enunciação se dá no interior do indivíduo e a manifestação exterior dessa expressão é linguagem materializada.

Noutras palavras, o subjetivismo idealista sugere que é o pensamento que organiza a expressão ou linguagem. Entretanto, essa formulação não se sustenta, pois como lembra Bakhtin (2006), o contrário é o que acontece, uma vez que a expressão semiótica é condição *sine qua non* para que haja atividade mental. Na esteira de Bakhtin, Vigotsky (1998a, p. 156-157) postula que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”.

Constatada a incapacidade do subjetivismo idealista de perceber o caráter social da enunciação, Bakhtin (2006) vai mais longe e mostra que tanto a enunciação quanto a atividade mental são de natureza social, isto é, são construídas nas interações sociais. Sem dúvida, a forma de pensar a aquisição da linguagem e do pensamento implica uma visão sócio-histórica do homem.

Depois de feitas as críticas ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, Bakhtin (2006) considera que essas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico não constituem a real substância da linguagem, substância esta só constituída pelo fenômeno social da interação verbal, o que se traduz numa concepção dialógica da linguagem.

Como já afirmamos, o dialogismo perpassa todo o conjunto da obra de Bakhtin e constitui a célula-mater de seu ideário sobre a linguagem. E se o subjetivismo idealista relegava a função comunicativa da linguagem para segundo plano, bem como o papel do outro de apenas ouvinte passivo, Bakhtin, em suas discussões sobre o dialogismo, não só corrige essas duas posições, devolvendo à linguagem a primazia de seu caráter comunicativo e pondo em relevo a importância da alteridade no ato de comunicação, mas também elege o enunciado como a unidade desta mesma comunicação.

Para compreendermos a importância do enunciado na perspectiva bakhtiniana de linguagem, não podemos perder de vista o fato de que “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289), e justamente por isso “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe os enunciados que o antecedem e o sucedem” (BAKHTIN, 2003, p. 371). Logo, fica fácil entender por que os enunciados são repletos de tonalidades dialógicas e por que podemos chamar de dialogismo as relações de sentido que acontecem entre dois ou mais enunciados.

Quanto às formas de dialogismo, Bakhtin teve todo o cuidado de examiná-las, em todas as suas nuances, em suas discussões sobre a linguagem. Conforme Barros (2007) e Brait (2007), entre essas formas, temos o dialogismo marcado pelo diálogo entre interlocutores e o diálogo entre enunciados ou discursos. Já para Fiorin (2006), só se deve falar em dialogismo entre enunciados, pois, segundo ele, o interlocutor é sempre uma réplica, um enunciado; portanto, todo dialogismo são relações de sentido entre enunciados. Polêmicas à parte, adotamos aqui a compreensão ativa responsiva de Barros e Brait sobre as formas de dialogismo, sem discordarmos da posição de Fiorin.

O dialogismo entre interlocutores tem, pelo menos, quatro nuances. A primeira delas diz respeito ao princípio fundador da linguagem. Bakhtin, não obstante concordar com a linguística saussuriana sobre a importância da linguagem para a comunicação, vai além disso por observar que a linguagem nasce da interação entre os interlocutores, o que implica a natureza social da linguagem.

A segunda nuance dessa forma de dialogismo reza que da relação entre os interlocutores dependem a significação das palavras e o sentido do texto, que são arquitetados na produção e na interpretação dos textos. Se pensarmos este princípio em termos de constituição e interpretação de textos literários, veremos que há um acordo tácito entre autor e leitor, pois, durante a elaboração de seu texto, o autor tem em vista um público-leitor e direciona seu texto para ele, ao passo que este público-leitor se torna coparticipante desse processo de criação por preencher as lacunas do texto.

A terceira nuance desse tipo de dialogismo mostra que se a relação entre os interlocutores dá origem à linguagem e sentido ao texto, igualmente constrói os próprios interlocutores, pois a intersubjetividade precede a subjetividade. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 298): “A nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”.

A quarta e última nuance do dialogismo interacional prevê dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos e a relação destes com a sociedade. Bakhtin concebe o homem com um ser social e daí deduz que todo ser humano, além de seu nascimento biológico, precisa de um segundo nascimento, o social. Ao se constituir no seio de uma sociedade, o sujeito se insere dentro de uma classe social em que há o diálogo de diferentes vozes sociais, tornando-se, assim, um sujeito histórico e ideológico.

No que concerne ao diálogo entre discursos ou enunciados, o dialogismo é visto como o modo de funcionamento real da linguagem, por ser o elemento que instaura sua constitutiva



natureza interdiscursiva. Não é demais repetir que todo enunciado se forma a partir de outro enunciado. De acordo com Bakhtin (2003, p. 301, grifo do autor),

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Pensando essa formulação nas aulas de literatura, em que se tem o texto literário como foco maior, a posição do aluno-leitor é a do outro que não é agente passivo na recepção da leitura, mas a de um sujeito interativo que, com sua ativa compreensão responsiva, dialoga com o texto – na medida em que procura preencher suas lacunas – e sobre o texto – nas discussões que envolvem o professor e os colegas –, fazendo com que sua voz seja ouvida e recriada no seio de outras vozes.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

*Mas o sujeito como tal não pode ser percebido como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.*

*Mikhail Bakhtin*

#### 3.1. Da Natureza da Pesquisa

Nosso projeto de pesquisa intitulado “O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores” está assentado no âmbito da metodologia qualitativa de pesquisa de orientação sócio-histórica. Nessa abordagem, o objeto de estudo das ciências humanas é, segundo Bakhtin (2003), o sujeito expressivo e falante. E, portanto, o conhecimento que se tem desse sujeito só pode ser dialógico, posto que ele tem participação ativa e responsiva durante o processo de pesquisa.

Em decorrência disso, também justificamos nossa opção pela pesquisa de cunho sócio-interacionista, pois, conforme Rego (2004, p. 110): “Na perspectiva de Vigotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. E como nosso objeto de estudo são os enunciados produzidos pelos alunos no processo de interpretação de textos literários em sala de aula, seria um contrasenso uma metodologia de pesquisa que não desse voz a esses alunos, como acontece de praxe na pedagogia tradicional de ensino, em que o discurso predominante é o do professor e, portanto, a construção do conhecimento é unilateral.

Por isso, comungamos com o pensamento de Freitas (2007, p. 29, grifo da autora) quando ela afirma que:

Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem.

De fato, os alunos que participaram dessa nossa pesquisa exerceram, exemplarmente, o papel de coparticipantes do processo de pesquisa, na medida em que suas vozes se fizeram ouvir, toda vez que solicitadas, e até mesmo quando não solicitadas. Logo, podemos asseverar que desenvolvemos uma pesquisa que visou, sobretudo, instaurar o dialogismo entre pesquisador e pesquisados.

#### 3.2. Do Cenário da Pesquisa

O ano de 2009 é palco de duas celebrações importantes para o ensino profissional. Neste ano, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica chega ao seu centenário de nascimento e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, agora Campus São Cristóvão do IFS, faz oitenta e cinco anos de existência.

Localizada na região leste do Estado de Sergipe, situada no quilômetro 96 da BR 101, Povoado Quissamã, Município de São Cristóvão, a cerca de dezoito quilômetros do centro da capital, Aracaju, a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, foi uma autarquia federal.

Suas origens remontam ao Patronato São Maurício, criado em 1924. Dois anos depois, como homenagem ao ministro da viação do governo Arthur Bernardes, essa instituição é denominada Patronato de Menores Francisco de Sá. Em 1931, para homenagear um jurista e literato sergipano, essa instituição recebe a denominação de Patronato de Menores Cyro de Azevedo, que é federalizado e transformado em Aprendizado Agrícola de Sergipe no ano de 1934. Cinco anos depois, em 1939, passa de Aprendizado Agrícola de Sergipe para Aprendizado Benjamin Constant. Em agosto de 1946, a denominação já é Escola de Iniciação Agrícola Benjamin Constant, e em 1952, Escola Agrícola Benjamin Constant, para somente em 1957 ser chamada de Escola Agrotécnica Benjamin Constant. A LDB de 1961 faz com que novamente mude a denominação e dessa vez o nome da instituição é Colégio Agrícola Benjamin Constant. Em 1979 recebe, finalmente, o nome de Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (NASCIMENTO, 2004).

Não importando sua denominação, essa Escola, principal porta de entrada para a formação de técnicos de nível médio destinados ao setor primário da economia do Estado de Sergipe, vem desempenhando, ao longo da história, seu papel sócio-cultural. E este papel é exercido desde seu começo como Patronato, cuja função era oferecer curso de artífices e aprendizes para crianças e adolescentes tidos como desajustados social e emocionalmente, até a atualidade em que se constitui não apenas como uma instituição de formação de profissionais de nível técnico, mas também tecnológico, por ter recebido o status de campus.

Antes, porém, de se tornar Campus, não devemos esquecer que a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão vivenciou, como todas as escolas agrotécnicas da rede, o chamado Sistema Escola-Fazenda, instituído na década de 70 do século XX e cujo lema era “aprender a fazer, fazer para aprender”. Como seu próprio lema sinaliza, este sistema se ancorava no processo do ensino-produção, e para geri-lo, criou-se a Cooperativa Escolar. Para muitos, durante pouco mais de uma década, o Sistema Escola-Fazenda significou os “anos dourados” da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. Mas já em meados dos anos 80, este sistema entra em declínio e se extingue de vez com o advento da LDB nº 9.394/96 e seu Decreto nº 2.208/97, que institucionaliza o ensino por módulos, com base na pedagogia das competências. E em 23 de julho de 2004, publicou-se o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o 2.208/97 sem ferir-lhe os princípios básicos.

A partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os institutos federais de ensino, a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão se torna o Campus São Cristóvão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Para a formação desse instituto, a Escola juntou-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET – SE) e à Unidade Descentralizada de Lagarto – SE. Este novo status faculta à Escola não só a criação de novos cursos técnicos, mas também a oferta de algumas licenciaturas, além da criação de cursos de formação de tecnólogos.

### **3.3. Dos Contextos e dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa**

Nossa história com o aprendizado de literatura foi, provavelmente, uma das razões por que decidimos encetar esta pesquisa. Durante os ensinamentos fundamental e médio, não tivemos muito contato com o texto literário, em sala de aula. Quando a poesia e a prosa literárias apareciam numa aula de português, logo se transformavam em pretexto para aulas de gramática ou redação. E ainda que o texto literário fosse usado para aula de literatura, ele servia apenas aos propósitos da história da literatura, isto é, para ilustrar os estilos de épocas e catalogar os autores. Ou então as discussões sobre o texto ficavam circunscritas a questões estilísticas. Era mesmo inconcebível pensar numa leitura do texto literário feita por fruição e que aprofundasse algumas questões do texto.

Também nossa experiência de leitura na universidade, em pleno Curso de Letras, não foi muito diferente. Lá, a preocupação dos professores, no tocante ao ensino de literatura, eram, com raras exceções, as discussões em torno das diversas teorias literárias e da história da literatura. O texto literário surgia nesse cenário como algo que já devíamos conhecer. Lê-lo era um dever. A leitura por fruição também não era cogitada nesse espaço de ensino. Ler por fruição parecia ser uma atividade que só deveria ser praticada fora do ambiente estudantil.

Com um histórico desse, a atuação de qualquer professor de literatura dificilmente não reproduzirá as velhas formas tradicionais de ensino dessa disciplina. Mas como acreditamos que os melhores professores de literatura são os próprios textos literários e seus autores que os engendraram, desde cedo procuramos a companhia desses lentes do saber e do prazer, pois concordamos inteiramente com Perissé (2006, p. 80) quando diz que “ninguém poderá formar leitores se não estiver empolgado com a aventura de ler. [...] Assim como a falta de bons políticos leva ao desgoverno, também não se educa para a leitura sem professores apaixonados pelo livro”. E foi essa paixão pela leitura das obras literárias, associada a nossa paixão pelo processo de ensino-aprendizagem, o principal motivo que nos levou a encarar este estudo.

Em nossas aulas de literatura, sempre primamos por estimular o diálogo dos alunos com os diversos textos literários. E vimos fazendo isso há vinte anos, desde quando iniciamos nossa jornada na educação, no Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, de Aracaju, onde lecionamos por seis anos, até nossos dias de Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (hoje Campos São Cristóvão) que já duram quatorze anos. Assim, percebemos que já estava na hora de sairmos do empirismo para podermos estudar cientificamente nossa própria prática de sala de aula. E esta é, sem dúvida, uma experiência singular em nossa história.

Afirmar que estudamos nossa prática em sala de aula não é uma incoerência, posto que ao analisarmos como nossos alunos interagem com o texto literário, estamos também verificando nossa função de catalisadores desse processo de interação aluno-leitor-texto. “Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28). Enquanto motivadores do diálogo dos alunos com o texto literário, estamos realmente propiciando condições para eles sentirem-se capazes de fazer suas próprias inferências sobre o texto? Ou só aceitamos seus discursos apenas quando reproduzem o nosso ou os discursos da crítica especializada? Estamos trazendo textos para a sala de aula que motivem os alunos a gostar de ler? Os alunos também conseguem aprender com os colegas ou apenas com o professor? Essas e outras questões nos levaram a investigar melhor o processo de ensino-aprendizagem instaurado em nossas aulas.

Para isso, fomos buscar a abordagem que melhor caracterizasse esse processo pedagógico de conhecimento e encontramos na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky e Bakhtin o embasamento teórico que melhor respondia às nossas inquietações,

primordialmente por esses autores darem ênfase à linguagem como o principal elemento mediador no processo de construção do pensamento.

Nosso primeiro contato com os textos desses autores se deu de forma um tanto tardia, pois já não estávamos mais nos bancos universitários quando isso aconteceu. Não tivemos conhecimento da teoria psicológica de Vigotsky durante o estudo de créditos voltados para a Psicologia da Educação. Tampouco estudamos o pensamento de Bakhtin quando passamos pelas aulas de Linguística. Conhecemos primeiro este último através de seu livro *Questões de literatura e de estética* e, em seguida, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Essas obras nos chegaram numa época em que estávamos pretendendo pleitear uma vaga de mestrado em Literatura Brasileira pelo programa de pós-graduação em Letras da UFAL (Universidade Federal de Alagoas). Vigotsky, por sua vez, só viemos conhecer um pouco depois, através de artigos sobre educação lidos na internet, quando procurávamos por mais um teórico que desse sustentação ao nosso pré-projeto de mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

Já fazendo parte do PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ), ampliamos nosso conhecimento sobre a obra desses teóricos russos, e não só dialogamos com essa obra durante a leitura que fizemos e ainda fazemos dela, mas também esse diálogo se estendeu às publicações de autores, em sua maioria brasileiros, que procuram interpretar o pensamento de tais teóricos. Cabe-nos aqui citar pelo menos um deles, Maria Teresa de Assunção Freitas, que correlacionou as ideias desses dois estudiosos em sua tese de doutoramento publicada em livro – *Vigotsky & Bakhtin e O pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil* – e muito nos ajudou a dirimir a incerteza de que seus pensamentos não se contrapõem; pelo contrário, caminham numa mesma direção, ainda que por via diversa. E esta dúvida inicial todo pesquisador pode ter ao escolher os teóricos de sua pesquisa.

E o que podemos dizer do contexto e sujeitos pesquisados? O ano de 2008 vai ficar na história das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por ser o ano em que essas instituições de ensino se tornaram Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, depois da ifetização, tornou-se o Campus São Cristóvão do Instituto Federal de Sergipe. Ainda enquanto Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, esta instituição de ensino profissional agrícola completou 84 anos de existência nesse mesmo ano.

Foi nesse contexto da ifetização que tomamos como participantes desta pesquisa os alunos das terceiras séries dos Cursos Integrados em Agropecuária e Agroindústria do ano letivo de 2008. Esses alunos constituíram, pois, as turmas remanescentes da então Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. Por sua vez, escolhemos esses alunos porque queríamos pesquisar, entre outras coisas, nossa própria prática de ensino-aprendizagem de literatura, e, na ocasião da pesquisa, as terceiras séries eram as turmas onde lecionávamos. Coincidentemente, esses alunos estavam conosco desde a primeira série do curso deles.

Os participantes de nossa pesquisa totalizavam 96 alunos, assim distribuídos: 28 em cada turma do Curso Técnico em Agropecuária (3º A e 3º C) e 40 na turma do Curso Técnico em Agroindústria (3º B). Desses 96 alunos, 80 eram oriundos de cidades sergipanas, 14 eram de cidades baianas, um era de cidade alagoana e um de cidade matogrossense; 50 deles eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Além disso, 59 alunos estavam sob o regime de residência e 37 sob o regime de semirresidência. E, por fim, a média de idade desses estudantes era de 18,8 anos.

No que concerne à identificação desses alunos, no momento da transcrição das aulas selecionadas, optamos pelo uso de pseudônimos. Além de a não identificação das pessoas pesquisadas ser uma prática comum nas pesquisas científicas, a manutenção das vozes de

nossos interlocutores no anonimato coaduna-se com o princípio bakhtiniano da relatividade da autoria individual da concepção dialógica da linguagem. Para Bakhtin (2003), toda e qualquer palavra é interindividual, e nossas próprias ideias se articulam no processo de interação com as ideias dos outros.

### 3.4. Do Instrumento e Coleta de Dados

Em nossa proposta de trabalho com a pesquisa qualitativa optamos, para coleta de dados, pela observação participante, natural e individual como instrumento metodológico (MARCONI; LAKATOS, 2006). Esta opção se deu porque, cientes de que como parte integrante da investigação que fizemos, somos um dos principais instrumentos da pesquisa, pois nossa análise dos dados se construiu a partir do contexto sócio-histórico em que nos situamos e dependeu das relações intersubjetivas que estabelecemos com os sujeitos que pesquisamos (FREITAS, 2007).

Ainda é preciso acrescentar que nos utilizamos da audiogravação como técnica de coleta de dados. Optamos apenas por essa técnica porque os únicos dados de que precisávamos, para este estudo, eram os discursos dos alunos durante o processo de interação aluno-leitor-texto.

Evidentemente, esclarecemos para os alunos do que se tratava nossa pesquisa e a importância da participação deles, sem a qual não haveria nenhum estudo. Durante os meses de abril a julho de 2008, fizemos alguns testes de audiogravação de algumas de nossas aulas de interpretação de textos literários. Na ocasião, os textos escolhidos foram os contos de Machado de Assis “Missa do galo”, “Cantiga de esponsais” e “Um homem célebre”. Escolhemos os contos desse autor pelo fato de os alunos participantes da pesquisa já terem certa afinidade com seus textos, desde a primeira série, além do fato de Machado ser considerado um mestre na arte contística. Destarte, esses dois fatores seriam bastante relevantes para conseguirmos estimular as falas dos alunos.

No entanto, por mais que os alunos participantes de nossa pesquisa tenham desejado dialogar com os contos referidos e concordado com o registro de suas falas, acabaram ficando inibidos pela presença do gravador analógico. De fato, poucos alunos se aventuraram em expressar suas leituras sobre os textos. Sem esquecermos que aqueles que o fizeram não estavam muito satisfeitos com suas primeiras falas e pediam que as regravássemos, e isto desvirtuava a naturalidade desse processo pedagógico. Fomos assim levados a recorrer ao registro dos discursos desses alunos em MP3. Como este aparelho eletrônico é de uso prático e discreto, logramos sucesso em nosso intuito de ter um registro natural e mais polifônico possível das falas dos alunos.

Sendo assim, começamos a coletar os dados, oficialmente, em agosto de 2008 e concluímos em dezembro desse mesmo ano. Neste período, gravamos em MP3 vinte aulas de literatura resultantes dos diálogos dos alunos das terceiras séries dos Cursos Técnicos em Agropecuária (duas turmas de vinte e oito alunos) e Agroindústria (uma turma de quarenta alunos), com sete textos literários de autores sergipanos da contemporaneidade, a saber, Ronaldson, Vladimir Souza Carvalho, Jeová Santana e Antonio Carlos Viana. Ressaltamos ainda que cada turma leu todos os textos selecionados, porque almejávamos ampliar o número de leitores, visando cotejar as semelhanças e diferenças na recepção de cada texto.

No passo seguinte, selecionamos o registro das aulas relativas a cinco desses sete textos. Em posse desse *corpus*, foram feitas as devidas transcrições dessas aulas para posterior análise dos dados, mormente, à luz dos referenciais bakhtinianos e vigotskianos sobre a linguagem.

Devemos considerar que essa técnica de coleta de dados não nos legou apenas o registro da leitura dos alunos. Através dela, obtivemos um variegado painel da dinâmica do cotidiano de nossa sala de aula, uma vez que todos os ruídos de cada aula foram gravados e vão desde conversas paralelas sobre o texto da aula ou não, alunos que falavam ao mesmo tempo, interrupções por causa de barulhos externos, como a passagem de um trator, aplausos por interpretações tidas como adequadas e também inadequadas, longos intervalos de silêncio causados pelas dificuldades de inferência do texto, até gargalhadas em situações que se configuraram engraçadas. Porém, no ato de transcrição desse material, registramos apenas aquelas intercorrências que se mostraram significativas para o processo de análise dos dados.

Destacamos também três outros fatores que levamos em conta durante as transcrições das aulas. O primeiro foi a não utilização de marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 1986). Como nossas transcrições dos discursos em sala de aula foram assaz extensas, se utilizássemos tais notações conversacionais, nosso trabalho de transcrição ficaria inviabilizado. Também não era nossa intenção explorar os elementos não-verbais presentes nas falas dos alunos, apesar de reconhecermos sua importância para a compreensão do texto transcrito. Mas, como diz Marcuschi (1986, p. 9, grifo do autor): “Não existe *a melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”. Assim, optamos por uma transcrição centrada quase inteiramente nos elementos verbais, pois eles seriam suficientes para nossa análise do processo de compreensão de textos literários e a construção de conceitos em literatura.

O segundo fator que levamos em conta para essa transcrição foi a manutenção dos aspectos típicos da linguagem oral que é pontuada pelo coloquialismo da linguagem e, por isso mesmo, está envolta dos chamados erros gramaticais. Acreditamos assim que preservando a linguagem, como foi produzida, garantimos a naturalidade do processo.

No terceiro fator de transcrição, selecionamos a audiogravação da aula em que tínhamos os melhores dados para análise. Dessa forma, fizemos a transcrição completa ou parcial de uma aula referente a cada texto escolhido para a pesquisa. E como pretendíamos fazer o cotejo das leituras das três turmas da pesquisa, para um mesmo texto, também transcrevemos algumas falas dos alunos das turmas cujas aulas não foram escolhidas para transcrição, embora essas transcrições tenham-se dado no corpo da análise.

### **3.5. Da Seleção dos Textos**

Nossa escolha pelo trabalho com poemas e contos de autores sergipanos pretende corrigir dois vezes, no trato com literatura em sala de aula. O primeiro deles é que a escola costuma, em geral, dar preferência ao estudo de romances em detrimento do estudo de poemas, contos, crônicas e outras espécies literárias (SILVA, 2005). Já o segundo vezo diz respeito ao fato de os alunos terem pouco ou nenhum conhecimento da literatura sergipana contemporânea.

Ao que nos parece, a ênfase no trabalho com romances tem levado à escolarização inadequada da leitura literária, uma vez que as atividades com este gênero, na maioria das vezes, não passam de pretexto para preenchimento de fichas de leitura, elaboração de resumo da história lida ou apenas para ilustração de um determinado estilo de época. E o resultado final desse processo é, habitualmente, uma avaliação.

A situação se agrava ainda mais porque os romances indicados pelos professores são quase sempre os mesmos clássicos que eles um dia foram obrigados a ler. Em decorrência disso, os alunos se sentem desestimulados a ler obras desvinculadas de seu contexto sócio-cultural, e o que é pior, não são preparados para lê-las. Não queremos dizer, com isso, que

devemos desprezar o trabalho com romances, sejam eles clássicos ou não. Contudo, de acordo com Silva (2005, p. 93):

A leitura de narrativas curtas poderia facilitar o trabalho do professor, no sentido de explorar mais profundamente o texto literário. A inserção de textos curtos em sala de aula também poderia motivar o aluno a desenvolver análises críticas com a ajuda do professor, o que não ocorre quando os estudantes têm a obrigação de ler, sozinhos, como ‘tarefa de casa’, longos romances que geralmente apresentam tramas mais complexas.

Embora no princípio, em nosso pré-projeto para esta pesquisa, houvéssemos aventado a possibilidade de incluir a leitura, em sala de aula, de um romance de Francisco J. C. Dantas, romancista sergipano da contemporaneidade já consagrado pela crítica nacional e internacional, logo declinamos dessa proposta por avaliarmos o curto tempo que teríamos para esse feito. Além do mais, em nossa decisão pelo estudo de poemas e contos, pesou o fato de que teríamos uma melhor chance de instrumentalizar os alunos para a leitura literária.

Quanto a nossa opção pela seleção de poemas e contos de autores sergipanos da contemporaneidade, consideramos o fato de a produção literária local não ser contemplada nas aulas de literatura, exceto por aqueles autores que têm algumas obras na lista das leituras obrigatórias para o vestibular.

Na verdade, é uma grande ironia a literatura sergipana contemporânea estar tão próxima dos alunos e, ao mesmo tempo, tão distante deles. Sendo assim, os alunos deixam de conhecer sua própria cultura e história.

Sabemos que fatores de ordem cultural e comercial estão imbricados e contribuem para o desconhecimento da literatura local. É uma questão cultural o fato de a tradição literária respaldar apenas aqueles textos ficcionais já consagrados pelo tempo e pela crítica. E isso se reflete na abordagem que os livros didáticos fazem da literatura, deixando de fora uma produção local de qualidade e voltando-se apenas para a produção nacional já canonizada.

Consequentemente, as editoras e livrarias da região não investem na produção local por questões de vendagem. Alegam que se os autores não são conhecidos, não vendem. Assim, aqueles que quiserem ser lidos precisam fazer o caminho inverso: publicar fora de seu Estado, lograr fama nacional e só então angariar o reconhecimento dos leitores de sua terra natal.

E foi mais ou menos o que aconteceu com os autores sergipanos que selecionamos para este trabalho. Dos quatro que aqui aparecem, três publicaram seus livros através de editoras de outros estados, dois já tiveram algum livro na lista de leitura obrigatória para o vestibular da Universidade Federal de Sergipe, e um tem um conto publicado numa antologia de contos de autores consagrados nacionalmente.

Seja discorrendo sobre assunto de lastro local ou universal, os textos de Ronaldson, Vladimir Souza Carvalho, Jeová Santana e Antonio Carlos Viana têm em comum a boa qualidade artístico-estética. De Ronaldson, trabalhamos com os poemas “Colégio agrícola” e “Infância” (Anexos I e II), ambos de natureza autobiográfica, mas que dialogam com toda uma tradição poética, ao discorrerem sobre a temática do internato e da infância. Em Vladimir Carvalho, buscamos no conto “Piedade” (Anexo III) a temática do coronelismo e da pistolagem no interior de Sergipe, mas que poderia se dar em qualquer outro lugar do Brasil. De resto, nos contos “O vendedor de conjunções” (Anexo IV) e “Um barão assinalado” (Anexo V), de Jeová Santana e Antonio Carlos Viana, respectivamente, contemplamos a temática da escola, embora com abordagens diferentes.



Cabe-nos acrescentar que os alunos de nossa pesquisa já haviam adquirido, durante o estudo dos gêneros literários, na primeira série, as noções básicas para distinguir espécies literárias como o conto, o romance, a crônica, o poema, etc., mas mesmo assim fizemos questão de discutir previamente com eles o que vêm a ser um conto e um poema, justamente as espécies literárias que usamos nesta pesquisa.

Ressaltamos ainda que esses alunos só tiveram seu primeiro contato com os textos desses autores no momento da audiogravação. Registramos também que antes mesmo de começarmos a leitura dos textos selecionados, informamos aos alunos os dados biobibliográficos dos autores.

## 4. PRÁTICAS DIALÓGICAS EM AULAS DE LITERATURA

*Interagir horizontalmente, dialogicamente com a classe, pondo a sua escuta para funcionar e, assim, aprofundar, relacionar, refinar, problematizar etc. as diferentes visões decorrentes da leitura do texto ficcional, as muitas-multiplicadas mensagens inventadas pelo grupo de alunos.*

*Ezequiel Theodoro da Silva*

### 4.1. Dialogando com o Poema “Colégio Agrícola”, de Ronaldson

O poema “Colégio agrícola” do livro *Questão de Íris* pode não ser uma das pérolas da verve de Ronaldson (muito embora, como disse na orelha desse livro, a poetisa, contista e crítica literária, Maria Lúcia Dal Farra, “há sempre uma luz grande no centro dos seus poemas todos”), mas com certeza, faz muito sucesso entre os alunos da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. E esse sucesso advém do fato de o poeta ter conseguido captar, lírica e objetivamente, a atmosfera de mundivivência de um aluno interno num colégio agrícola. Não foi à toa que os alunos envolvidos nesta pesquisa leram este poema muito entusiasmados por se identificarem, imediatamente, com as situações narradas e descritas nele. Aqui transcrevemos todos os episódios (num total de cinco) representativos dos diálogos dos alunos da 3ª série C do Curso Técnico em Agropecuária com o poema em voga, em aula gravada no dia 25 de agosto de 2008.

Quanto ao poeta, Ronaldson é o nome artístico de José Ronaldson Sousa, nascido em Aracaju – SE, em novembro de 1967. Ganhador de prêmios como o 1º Prêmio Banese de Literatura/2004, lança seu primeiro livro, *Questão de Íris* (Palácio da Justiça, 1997) e também participa de antologias sergipanas e nacionais. Foi produtor do CD *A voz, o poema* (1997) e *Santo Souza* (1998). Formado em Letras Vernáculas, com especialização em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, tem participado da vida cultural sergipana como colunista de arte, música e literatura, criando cartazes, capas de livros, desenhos e parcerias musicais. Litorâneos (Editora do Diário Oficial, 2009), seu segundo livro, é o ganhador do Prêmio Santo Souza/2006.

#### 4.1.1. Episódio 1: no enalço do “eu lírico”

Esse episódio ilustra muito bem a dificuldade que os alunos têm de apreensão da voz que fala num poema. Por mais que eles já tenham estudado o conceito de “eu lírico”, na situação concreta de diálogo com este poema, acabam confundindo a voz do autor real com a voz fictícia que aparece no texto.

(01) **Professor:** *Boa tarde! Hoje, 25 de Agosto de 2008, às 14h50min, estamos aqui com a turma do 3º C para gravarmos uma aula muito importante, creio que para vocês e também para mim; uma aula sobre o poema “Colégio agrícola” do ex-aluno e poeta José Ronaldson Sousa, mais conhecido por Ronaldson. Ronaldson começou a gostar de literatura e a escrever poemas mesmo aqui na Escola Agrotécnica, no período em que ele foi aluno de Agropecuária, exatamente no período que aparece aí ao lado do título do poema (84-86). E ele dedicou este poema a Gilson Sousa, colega da época, que depois também virou poeta. E por um tempo praticou poesia, mas hoje está sumido. Eu até tenho um CD, depois posso mostrar a vocês, com a gravação das vozes de Gilson Souza recitando o poema dele e Ronaldson, recitando outro poema, também. Bom, vamos à aula. Então, “Colégio agrícola” é o nosso assunto. Vamos ler aqui uma estrofe e a partir de cada leitura por estrofe vocês podem se manifestar sobre o texto. Vamos lá!*

*Leitura em Coro*

(02) **Professor:** *Ok! Então, sabemos que há uma voz aí no poema que está falando. Então, eu gostaria que primeiro detectássemos de quem é esta voz, pra depois, sim, a gente começar a discutir o texto. Lembrem-se que vocês já aprenderam que uma voz no texto não deve ser encarada como a voz de quem?*

(03) **Coro:** *A voz do autor.*

(04) **Professor:** *Muito bem! A voz do autor. Então, não é Ronaldson que está falando aí. Embora o poeta tenha posto no texto sua vivência de estudante na época aqui na escola, ele escolheu uma voz, aliás, várias vozes para falar no texto. Vamos ver aqui, vocês mesmos é que vão dizer. Então eu queria saber como é que se pode detectar essa voz. “O rapazola é um adolescente esquisito”. Isso é primeira ou terceira pessoa? Quem responde? Luís?*

(05) **Luís:** *Terceira pessoa.*

(06) **Professor:** *Terceira pessoa. Por que você diz isso com certeza?*

(07) **Luís :** *Porque aqui tem de substituir. Se for colocar o verbo, coloca “Ele é um rapazola...”.*

(08) **Professor:** *Certo. “Ele é um adolescente esquisito, o rapazola”. Então, nós temos aí uma voz na terceira pessoa. Uma pergunta que eu faço... não sei se vocês perceberam já isso. Será que essa voz em terceira pessoa não é um disfarce de alguém que está contando sua realidade, sua vivência na escola, mas aí em vez de contar na primeira pessoa: “Eu era um rapazola, um adolescente esquisito”, esse alguém está usando este disfarce em terceira? Que é que vocês acham? É um disfarce ou não é, esta voz? Quem acha que é? Diga, Roseane! Por que você acha que é um disfarce?*

(09) **Roseane:** *Pelo fato de ele já ter sido do colégio agrícola, ele deve ter passado por toda esta situação.*

- (10) Professor: *Agora, a pergunta é: por que então esse disfarce? Pergunta lógica. Por que usar a terceira pessoa e não a própria primeira pessoa? Isto traz o que para o texto? Boa pergunta! Vasco!*
- (11) Vasco: *A curiosidade.*
- (12) Professor: *A curiosidade?*
- (13) Vasco: *A curiosidade de encontrar a pessoa de quem ele fala... Pra deixar a pessoa, vamos dizer assim... em outro sentido... para mostrar uma reação ao decorrer do texto... só vai identificar que ele está falando dele próprio.*
- (14) Professor: *Hum! Quem discorda? Quem acha que é outra coisa? A pergunta é: por que este disfarce em terceira pessoa? Por que o “eu lírico” não diz logo: “Eu era um adolescente esquisito, branco de doer”? “O rapazola é um adolescente...” Então, Vasco deu a opinião dele. Alguém pode dar uma opinião diferente. O que ele está pretendendo com esse disfarce em terceira pessoa aí? (silêncio) Será que ninguém tem outra opinião sobre isso? Roberval!*
- (15) Roberval: *Ou seja, não era a opinião dele... Era a opinião dos colegas dele... Como os colegas chamavam ele.*
- (16) Professor: *Hum!... então, na sua opinião, na verdade, o “eu lírico” está em terceira pessoa porque ele está dando voz ao que pensavam dele. Poxa!...é uma leitura boa, hein! Palmas para Roberval! Mas estas palmas também são para Vasco porque ele pensou de outra forma e toda leitura é plausível, mas não que o texto aceite tudo o que a gente quer dizer. Vocês sabem que o texto literário ele é polissêmico... tem vários sentidos... de repente é um dos sentidos possíveis, ok?... A forma como o viam... Roberval, eu acho que foi uma leitura que não foi pensada em nenhuma outra sala e é muito viável este caminho, viu? Muito bem! Alguém pensou de outra maneira? Pode se achar outra forma aí. Diga, Jessé!*
- (17) Jessé: *Bom, eu pensei o seguinte: quando ele está oferecendo a outra pessoa, ele está falando sobre esta pessoa, no caso, Gilson Sousa.*
- (18) Professor: *Hum! o colega Jessé acha que como o poeta está oferecendo o poema a um colega de turma, esta pessoa pode ser exatamente este colega. Também é uma ideia, não é, Jessé? Agora... ninguém parou para pensar por exemplo que o “eu lírico” se disfarçou em terceira pessoa, para poder se distanciar. Ele já não está aí, é verdade ou não é? Ele já está distante desta área... então ele está buscando um distanciamento maior para poder analisar os fatos com mais imparcialidade... Ora, se eu estou distante, se eu falo em terceira pessoa é como se eu mesmo que sou o objeto dessa história ficasse me vendo de fora. Pode ser uma outra leitura. Eu diria que eu considerarei todas as leituras que vocês fizeram. Mas também queria colocar mais esta leitura. E vamos ver! Com o andamento do tempo a gente vai entendendo melhor qual é ou quais são as leituras possíveis deste “eu” que fala aí; deste “eu” em forma de “ele”.*

Nota-se na breve apresentação que fazemos do poema e do poeta (turno 01) que valorizamos a importância da aula, tanto para nós quanto para os alunos, mas sem deixarmos explícito o caráter desse valor. Quanto a nós, a importância da aula tem a ver com os dados que coletaríamos para nossa pesquisa; e para os alunos, por eles poderem ler um texto que

dialoga com o contexto escolar deles. Mas isto fica implícito para eles a partir do próprio título do poema. Segundo Silva (2005, p. 96):

Textos que ficcionalmente representam nosso contexto histórico-social podem ser utilizados como instrumento de incentivo à leitura, uma vez que o receptor consegue compreender a obra literária com base no conhecimento de mundo e nas suas experiências de leitura. Ao se deparar com uma obra que mimeticamente representa seu universo cultural, o leitor pode se sentir mais motivado a entrar no mundo da ficção, a fim de descortinar as relações simbólicas que o texto literário sugere.

Ainda nesse turno, deixamos claro que a análise do poema se daria por estrofe, determinando assim o momento de interlocução dos alunos.

No turno 02, começo do diálogo com o texto, apesar de dizermos que era um pré-requisito sabermos quem era a voz que falava no poema para podermos começar a discuti-lo, na verdade já o estávamos discutindo, pois averiguar quem é a voz que fala no texto já é estar dentro dele. A pergunta que fazemos sobre essa voz do poema é feita por exclusão e intenta verificar se os alunos realmente já se apropriaram do conceito de “eu lírico”, visto noutros momentos do curso. Este é um momento nítido de exploração da “zona de desenvolvimento real” deles, isto é, aquilo que eles já dominam e são capazes de detectar sozinhos, conforme as ideias de Vigotsky (1998b). E a resposta em coro (turno 03) confirmou o que já esperávamos.

Começamos nossa fala no turno 04 referendando a resposta dos alunos no turno anterior. Esta retomada é importante não só porque a resposta foi adequada, mas também para assegurar o contexto e a continuidade da interação (SANTOS, F., 2004). Fazemos isso praticamente em toda a nossa fala. Com essa retomada, aproveitamos para esclarecer que o autor de um texto, ainda que registre experiências pessoais em seu texto, não se configura enquanto a(s) voz(es) que fala(m) no texto. É, por exemplo, a distinção que fazem Bakhtin (2003), Eco (2005) e Iser (1999) entre autor-pessoa x autor-criador, autor empírico x autor-modelo, autor empírico x autor-implícito respectivamente. Noutras palavras e para ficarmos só com Bakhtin interpretado por Faraco (2008, p. 40, grifo do autor):

No ato artístico, há, então, um complexo jogo de deslocamento envolvendo as línguas sociais, pelo qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz. Essa voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, *uma voz segunda*, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético.

O final do turno 04 e os turnos 05, 06, 07 e 08 problematizam em que pessoa fala a voz do texto. Ficou fácil para os alunos perceberem, por um aspecto gramatical, que se trata de uma voz em terceira pessoa. Mas achamos por bem investigar melhor essa voz ao sugerir que ela pode ser um “disfarce” de uma voz de primeira pessoa. Criando essa polêmica, acabamos suscitando diversas leituras, algumas coerentes e outras nem tanto.

Segundo a interpretação de Roseane (turno 09), essa voz é a do próprio poeta: “pelo fato de ele já ter sido do colégio agrícola, ele deve ter passado por toda esta situação”. Percebemos aqui que a leitura da aluna “se funda na confusão do autor-criador, elemento da obra, com o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN,

2003, p. 9). Mesmo assim não condenamos sua leitura nem a corroboramos, apenas seguimos adiante para ver se havia opiniões divergentes dessa leitura. Esses são conceitos que dificilmente são internalizados pelos alunos nesse estágio. Apesar de no turno 04 os alunos negarem que a voz inicial do texto é do autor, eis aqui a constatação de que eles não souberam aplicar bem esses conceitos. Para Vigotski (1998a, p.100), “a maior dificuldade é a aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos – um tipo de transferência que em geral só é dominado no fim da adolescência”.

No turno 10, mantivemos a interlocução insistindo na questão do disfarce da voz do poema. A leitura do aluno Vasco (turno 13) acaba repetindo a resposta da aluna Roseane (turno 09). Talvez isto se deva ao fato de que não esclarecemos o bastante para os alunos, no turno 04, que mesmo num texto autobiográfico o autor se torna outro em relação a si mesmo, ao distanciar-se da vida para contemplá-la com certo excedente de visão (BAKHTIN, 2003). Ou como diz Iser (1999, p. 86), “a história do autor deve estar cancelada na obra e o leitor, no ato da leitura, precisa deixar de lado as suas disposições individuais”. Desta vez, repudiamos a leitura de Vasco ao evocarmos por alguma discordância da opinião dele (turno 14).

Os turnos 15 e 16 são bem interessantes de serem analisados. A resposta que Roberval deu sobre essa possível máscara do “eu lírico” foi surpreendente: “Ou seja, não era a opinião dele... era a opinião dos colegas dele... como os colegas chamavam ele” (turno 15). Essa resposta de Roberval nos remete ao que Bakhtin diz sobre o primado da alteridade na constituição do indivíduo, ou seja, é a metáfora do espelho em ação. Quando me autocontemplo no espelho, a forma como me vejo, na verdade, é o reflexo de minha imagem externa feita pelo outro (BAKHTIN, 2003). Assim, a interpretação de Roberval deixa claro que ele leu o não-dito, a indeterminação presente no texto e com isso participou ativamente da produção da intenção textual (ISER, 1996). No turno 16, recapitulamos o que Roberval disse também como forma de manter o contexto e a continuidade da interação. Esta recapitulação tanto mantém a intersubjetividade, por estarmos compartilhando a leitura do aluno com toda a turma, como também ressignifica o que ele disse pela paráfrase que fazemos de suas ideias (SANTOS, F., 2004). E, como era de se esperar, segue nossa referendação da fala desse aluno: “Poxa! é uma leitura boa, hein? Palmas para Roberval”.

Ainda no turno 16, procuramos valorizar a resposta de Vasco, mesmo que incoerente, e aproveitamos para lembrar, em rápidas palavras, o teor polissêmico do texto literário. Mas nosso interesse era mesmo referendar a resposta de Roberval. E tornamos a fazê-lo ao afirmar que ninguém havia feito a leitura dele noutra turma. Mas ainda não nos damos por satisfeitos e instigamos mais uma leitura a respeito do disfarce do “eu lírico”.

A resposta de Jessé (turno 17) não vem a contento, pois ele acaba retrocedendo à velha confusão entre personagens do plano da realidade versus personagens fictícios. Mas em nada colaboramos para desfazer esse engano; pelo contrário, corroboramo-lo: “Também é uma ideia, não é, Jessé?” (Turno 18). E finalmente damos nossa opinião sobre o disfarce do “eu lírico” chamando a atenção para o fato de ser apenas mais uma leitura considerável, pois nesse processo dialógico aluno-leitor-texto, o professor, enquanto interlocutor, também se constitui um leitor, e sua leitura é uma das possíveis (GERALDI, 2007). Mas cometemos um erro grave ao asseverarmos que consideraríamos todas as leituras que os alunos fizeram. Eco (1995) certamente discorda dessa nossa atitude por considerar que por mais que haja muitos sentidos num texto, há limites para interpretação, e o próprio texto se encarrega de estabelecer esses limites através de sua tessitura.

O terceiro A e terceiro B encararam esse episódio de forma similar ao terceiro C. Em ambas as turmas, os alunos viram, a princípio, a pessoa do poeta como sendo a voz que fala no poema, até que, instigados por nós, acabaram lembrando que a voz do texto é de um “eu

lírico”. Quanto ao “disfarce” desse “eu lírico”, a discussão nessas turmas não foi tão rica quanto no terceiro C. Todavia, vale a pena registrar aqui o que disse o aluno Arão do terceiro A: “Ele fala em 3ª pessoa porque essa história não é só dele. Muita gente viveu essa história dele”. Por essa leitura, é como se a voz narrativa desse poema fosse, na verdade, uma voz que representa uma coletividade – os alunos de um internato agrícola.

Enfim, fechamos esse primeiro episódio, lembrando um pensamento de Iser (1999, p. 27), quando diz que “a multiplicidade das interpretações de um texto indica que estas seleções subjetivas não são idênticas, mas passíveis de compreensão intersubjetiva, uma vez que representam tentativas de otimizar a mesma rede relacional.” Portanto, é importante e natural que os alunos tenham diferentes horizontes de expectativas sobre determinados aspectos de um texto. Desde que embasada nos indícios textuais, essa diversidade de leituras só enriquece a recepção de um texto.

#### 4.1.2. Episódio 2: a entrada do “eu lírico” no “inferno verde”

A riqueza desse episódio consiste, principalmente, na exploração da memória textual dos alunos, importante para fazermos as devidas associações com a difícil entrada no internato da personagem desse poema.

- (01) **Professor:** *Mas vamos adiante! Vamos à caracterização desse personagem. Em rápidas palavras, pegando o próprio texto, qual é a característica mais forte dessa personagem, aí nessa primeira estrofe? (silêncio) Eu quero saber, nos versos da primeira estrofe, vocês têm aí alguns adjetivos: “esquisito, branco de doer”, “(sotaque) sulista”, “(bezerro) desmamado à força”, vocês têm aí essas propriedades todas desse personagem. Se a gente puder resumir isso aí numa característica dele, então ele é o que ao entrar no internato?*
- (02) **Mário:** *Que ele era muito moleque assim... que era novo.*
- (03) **Tito:** *Era tímido.*
- (04) **Perla:** *Inexperiente.*
- (05) **Professor:** *Tímido, inexperiente... A característica que seria o retrato dele aí, né?... Inexperiente. Está entrando no internato. Ele é calouro, né? Alguém quer dizer mais alguma coisa? Bom... mas aí está claro... Está havendo uma caracterização física, não é isso? E também psicológica desse personagem. No plano físico: quem vai falar? Como é mesmo o cara? Sueli!*
- (06) **Sueli:** *Branco de doer.*
- (07) **Professor:** *O que quer dizer “branco de doer”?*
- (08) **Sueli:** *Ele era de cor clara.*
- (09) **Professor:** *Não, muito mais do que isso, Sueli. Gioconda... branco de doer...isso, popularmente falando, significa o quê?*
- (10) **Gioconda:** *Que ele não saía... que ele era um adolescente que era ligado aos pais, mas que agora realmente ele estava conhecendo o mundo, estava saindo para fora de casa.*
- (11) **Professor:** *Sim, mas o branco de doer, eu quero a caracterização dessa locução adjetiva “de doer”, ninguém me disse... Vanessa, Vanessa... branco de doer? O que é que o povo quer dizer quando diz que alguém é branco de doer?*
- (12) **Vanessa:** *Que não toma muito sol, que fica muito em casa e fica bem clarinho, fica muito branco.*

- (13) **Professor:** *Pessoal seja objetivo. Muito branco, bastante branco, tudo bem? Ó!..."tinha cara de um anjo caído, um alienígena de sotaque sulista, bezerro desmamado à força". Eu acho que agora a gente tem de se ater a este verso, a estes dois últimos versos da estrofe: "bezerro desmamado à força/se vê no inferno". Jogo a bola para vocês: eu quero saber a partir de Luca, o que vocês entendem por "bezerro desmamado à força", denotativamente, viu, Luca? Ou seja, no plano dicionarizado, no plano real, um bezerro, um bezerro desmamado à força, o que significa isso numa aula prática de agropecuária, Luca?*
- (14) **Luca:** *Acho que neste caso não tô sabendo do bezerro, mas no caso aqui, é que ele foi separado do pai para vir para cá, que é um inferno aqui.*
- (15) **Professor:** *Ah! pronto! Você leu o sentido conotativo, especial. Ele é um bezerro desmamado à força porque ele foi tirado do lar para vir pro internato. Mas no sentido denotativo que é mais fácil, ninguém disse ainda... sentido denotativo... bezerro desmamado à força... Gioconda, fale!*
- (16) **Gioconda:** *Quando o bezerro é tirado da mãe logo quando mais precisa dela.*
- (17) **Perla:** *Ou seja, quando o bezerro nasce, depois de algumas semanas ou dias ou meses, é obrigação do agricultor, técnico agrícola, retirar, separar o bezerro da mãe. Não que ele queira, ele começa a estranhar, entendeu? Ele até tenta pular a cerca para encontrar a mãe, vai sair à força, tem que tirar...*
- (18) **Professor:** *Então, denotativamente um bezerro desmamado à força é uma prática natural da agropecuária, não é isso? Para que se faz isso? Eu gostaria de saber, já que sou leigo no assunto... diga... eu queria ouvir Michelle...você sabe, Michelle, pra que se faz isso?*
- (19) **Michelle:** *Eu tava pensando nisso, professor. Se a gente voltar à outra fase, antes chamavam este colégio de "inferno verde" e essa fase que ele vive, "bezerro desmamado à força", dá pra ter uma noção que ele goza do bom que tinha em casa, que ele tinha tudo na mão, para entrar nesse "inferno verde".*
- (20) **Professor:** *Muito bem! Palmas! Eu gostei da denominação "inferno verde" que eu não conhecia. E por falar nisso, ainda hoje nós vamos citar o livro sobre a escola que vocês encontram na biblioteca e pelo menos alguns capítulos devem ser folheados para conhecermos melhor a escola, desde as origens. O livro que foi escrito durante os 80 anos da escola – Memórias do aprendizado – do Professor Doutor Jorge Carvalho do Nascimento. Mas veja bem... eu estava perguntando ainda e Perla estava explicando o sentido denotativo deste bezerro desmamado à força. Eu quero saber... sua explicação, Michelle, foi ótima como a de Luca. Mas vocês falaram conotativamente, e é o que interessa mais pro texto. Mas no texto a gente tem que ver os dois lados da moeda. Primeiro o lado denotativo, que é um bezerro, o animal que é desmamado à força. Perla explicou. Mas eu queria que outro alguém me dissesse por que há essa prática de tirar o bezerro das tetas da sua mãe. Diga, Vasco!*
- (21) **Vasco:** *Aí começa uma nova fase da vida dele. Ele vai aprender a sobreviver sozinho, ter um novo aprendizado e a outra fase que tem o período da mama e a desmama, e ele já está na desmama e vai aprender a andar com as próprias pernas.*
- (22) **Professor:** *Muito obrigado! Palmas aqui para Vasco!*



- (23) **Perla:** *Complementando o que ele falou, se o bezerro continuar aí, vai intervir nessa fase da mãe que é o período de cio, e se o bezerro continuar encostado na mãe mamando vai impedir que o boi chegue perto dela e a vaca não vai reproduzir nada; por isso que afasta.*
- (24) **Professor:** *Puxa vida! Veja como vocês estão nadando na praia de vocês. Essa aula em Agroindústria não teve esse nível, teve outras características interessantes. A aula teve outras nuances. Eles navegaram por outras praias. Mas ninguém lá conseguiu me dizer essas coisas porque não é o curso deles. Eles não conhecem essa realidade. Eu também, como não é meu curso, não sabia disso. Tô aprendendo muito com vocês. Mas vamos lá! Vamos continuar! Muito bem! O sentido conotativo... não lembro bem... Luca, Michelle, Perla, Vasco... falaram dos sentidos denotativo e conotativo do “bezerro desmamado à força”. Agora vamos voltar para a personagem. Então ele está caracterizando o momento de quê, aqui na escola? De quê, Sueli?*
- (25) **Sueli:** *O momento de chegada.*
- (26) **Professor:** *O momento de chegada, quando ele está entrando no internato, não é isso? Muito bem! Eu queria que vocês lembrassem, me deixariam muito feliz, se vocês, mesmo que não tenham lido, mas já ouviram falar em algumas aulas, lembrassem... são vários os romances na literatura brasileira que retratam a problemática do internato. Mas eu queria lembrar aqui pelo menos dois. Alguém lembra de um? Michelle!*
- (27) **Michelle:** *O Ateneu.*
- (28) **Professor:** *Você leu o Ateneu? Muito bem! O Ateneu, de Raul Pompéia, é um. Palmas para Michelle! Quem se lembra de um outro romance que trata de internato? Ninguém mais? É incrível! Em todas as turmas ninguém lembrou de outro. São vários... Perla!*
- (29) **Perla:** *O Menino de engenho fala de internato, que ele pegou uma doença, fruto de relações sexuais e por causa disso ele foi mandado para o internato, só que aí esse internato faz parte da continuação do livro.*
- (30) **Professor:** *E qual o nome da continuação do Menino de engenho, Perla?*
- (31) **Perla:** *Menino de engenho grande.*
- (32) **Professor:** *(risos) Vasco... Vasco tá dizendo aqui...*
- (33) **Vasco:** *Banguê.*
- (34) **Professor:** *Quase, Vasco. Banguê vem depois do romance de internato que se chama, com “d” de dado... ninguém leu, ninguém tem essa informação, o nome do livro é... Doidinho. Agora posso fazer uma homenagem a vocês? A homenagem é a seguinte: Como eu não quis trazer os livros, eu copiei... só o iníciozinho de O Ateneu e o fim de Menino de engenho porque justamente é no início do Ateneu que o personagem... você que o leu, Michelle, qual é o nome do personagem? (silêncio) Não se lembra? Que vergonha! Muito bem! Mário, diga aí!*
- (35) **Mário:** *Sérgio.*
- (36) **Professor:** *Aí! Palmas! Vejam só! O Sérgio de O Ateneu, ele já está bastante maduro quando ele conta a história. Tudo já aconteceu. O Ateneu já pegou fogo e tudo mais, e aí ele vai entrar no internato quando tinha 11 anos e é justamente a entrada dele que eu vou ler para vocês para que vocês fiquem cientes; e aí, pessoal, não vamos perder de vista o “bezerro desmamado à força” porque é esse verso do poema que está nos levando para O Ateneu e ao Menino de engenho. Porque justamente nesses dois romances nós vamos*

ouvir... (barulho de trator que passa)...aí resolvi homenagear tanto o poema (o poema está nos homenageando e sendo homenageado) quanto vocês com a entrada de Sérgio no internato; a dureza que foi deixar de ser esse bezerro que está gozando o leite da mãe, tornando-se um bezerro desmamado. Olha como segue: “Vais encontrar o mundo – disse meu pai na porta do Ateneu. Coragem para a luta”. Pessoal, olha que frase! Um menino de 11 anos ouvir isso de um pai. Isso não diz tudo? Se ele tem de ter coragem para a luta, é porque o negócio lá não é de brin-ca-deira... como disse aí Michelle, ele vai encontrar “o inferno verde dele”, não é Michelle? Inferno que não é a escola agrotécnica porque o Ateneu não era uma escola agrícola, no entanto era um internato duríssimo. Vamos adiante! “Bastante experimentei depois a verdade desse aviso que me despia”... eu quero que vocês localizem este momento em que ele se torna um bezerro desmamado aqui...”que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho, no regime do amor doméstico; diferente do que se encontra fora, tão diferente que parece o poema dos cuidados maternos, um artifício sentimental com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um clima rigoroso”. Só queria ler até aí; é o suficiente para mostrar que Sérgio fala que estava aí, na estufa de carinho onde recebia os cuidados maternos, estava precisando do leite dele e, de repente, vai ser colocado no inferno, o Ateneu. Tudo bem!... Agora veja o Menino de engenho; veja... aqui é o início de O Ateneu, agora eu vou ler o último parágrafo do Menino de engenho porque é o momento em que Carlos, ou Carlinhos, vai entrar no internato. Curioso, né? No Ateneu, a entrada no internato é no início do livro, e em Menino de engenho, a entrada é no fim. Mas vamos lá. Há uma passagem aqui que vocês vão ter de interpretar, com um conhecimento que vocês já adquiriram desde a primeira série aqui comigo. Ela diz assim: “Aquele Sérgio, de Raul Pompéia, entrava no internato de cabelos grandes e com uma alma de anjo cheirando a virgindade. Eu não: era sabendo de tudo, era adiantado nos anos, que ia atravessar as portas do meu colégio.” Estamos no romance de José Lins do Rego em que o personagem, Carlos, personagem-narrador, faz uma referência a um personagem de outro romance de internato. Qual é o nome que se dá, por favor, a esse fenômeno? Paulão?

(37) **Paulão:** Metalinguística.

(38) **Professor:** Metalinguística? Ele está falando da função metalinguística da linguagem. Tá correto. Você vê aí a função metalinguística. A literatura está se reportando à literatura. Mas o que eu quero é falar não é em termos de função da linguagem; estou falando em termos de diálogo entre os textos. Quem vai falar aqui é Mariana.

(39) **Mariana:** Intertextualidade.

(40) **Professor:** Palmas! Também estas palmas foram para Paulão. Mas, Paulão, o que eu queria ouvir era isso, a conversa entre os textos, o diálogo entre os textos, a intertextualidade. Então, José Lins do Rego está conversando com Raul Pompéia através de seus personagens, não é isso? Muito legal. Pra encerrar e voltar àquele clima gostoso com todo mundo falando e dando opinião, eu só queria que vocês anotassem o título de um poema que eu gostaria que vocês, por prazer, procurassem buscar na internet: a entrada de um menino

*no internato através de um poema de Carlos Drummond de Andrade. O nome do poema é “Fim da casa paterna”. Eu quero dizer mais... eu vou ler só a primeira estrofe para vocês... sem comentário. Só a leitura. Carlos Drummond de Andrade escreveu um livro inteirinho sobre o internato. Esse livro se chama Boitempo II. Este é apenas um dos poemas do livro. Vamos ouvir. (leitura)... Queria que alguém me dissesse de onde vem esse verso que é uma paródia – não devia ter dito que é uma parodia – “além , muita além de mato e serra...”. Neste verso, Drummond está parodiando um outro autor da literatura brasileira, do romantismo, quem seria o autor? Qual seria a obra? Será que alguém a leu aqui? Osmar?*

**(41) Osmar:** *José de Alencar?*

**(42) Professor:** *José de Alencar!!! Muito bem! Palmas! Resta agora dizer qual é o romance? Alguém sabe? (silêncio) Não? (silêncio) É Iracema. O segundo capítulo de Iracema começa assim, pessoal, escute só: “Além, muito além daquela serra...” Olha o que o poema de Drummond diz: ele (o eu lírico) está pegando os caminhos de mato e serra de Minas Gerais para ir para o internato; ele diz: “Além, muito além de mato e serra...” e não “além muito além daquela serra...”. “Fica um internato sem doçura”, oh!... Bom esse sem doçura porque nós vamos ver que no poema de Ronaldson ele vai falar de uma “doçura postiça” e nós vamos discutir esse verso bastante. (leitura) “O despertar em série”; olha que verso, pessoal... que imagem... o despertar em série, o acordar em série, todo mundo acordando no internato.” Até o céu diferente”... Ronaldson fala muito do céu também aqui.*

A pergunta que fazemos, no final do turno 01, não tem apenas a óbvia intenção de caracterizar o “eu lírico”, mas também de fazer os alunos perceberem que tais características configuram-no como um ser frágil que adentra o internato. Nossa estratégia é correlacionar tais características com a de pelo menos três personagens de outros textos da literatura brasileira, a saber, o Sérgio e o Carlos de Melo, protagonistas dos romances *O Ateneu* e *Menino de engenho*, de Raul Pompéia e José Lins do Rego, respectivamente, além do “eu lírico” do poema “Fim da casa paterna”, de Carlos Drummond de Andrade, e, com isso, explorar a biblioteca dos alunos. De acordo com Goulemot (1996, p. 113, grifo do autor):

Qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialoguismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há *dialoguismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. (...) Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Urge acrescentarmos que só exploraremos o repertório de leitura dos alunos a partir do turno 26 até o turno 42.

Nos turnos 02, 03 e 04 os alunos Mário, Tito e Perla tentaram depreender, a nosso pedido, qual o adjetivo que poderia sintetizar o estado psicológico do “eu lírico” ao entrar no internato. Ratificamos a resposta de Perla (turno 05) e insistimos na caracterização física da personagem. Para nossa surpresa, os alunos não conseguem, de imediato, achar um sinônimo para a locução adjetiva “de doer”, de cunho popular, presente na expressão “branco de doer”. Isso só será resolvido no turno 12, no final da fala de Vanessa. A esse respeito, Vigostsky (1998a, p. 99) diz que “o adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade

numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras[...]”.

Desencadeamos uma boa discussão no turno 13: a investigação dos sentidos denotativo e conotativo do verso “bezerro desmamado à força” (Anexo I, p. 92), uma das “metáforas pastoris” que povoam este poema. A princípio, instigamos os alunos a estabelecerem o sentido denotativo desse verso, não só por ser em tese o mais fácil de se inferir, mas também para estimular o conhecimento empírico que eles têm dessa situação. Como observa Silva (2005, p. 159): “Por meio da leitura literária, o aluno pode ser capaz de estabelecer conexões entre o mundo empírico e o mundo ficcional, como dois planos em interação dialógica”. No entanto, o aluno Luca rompe com a expectativa que criamos, ignora o sentido denotativo do verso e faz uma leitura conotativa dele (turno 14). Confirmamos sua leitura, mas redirecionamos logo o diálogo em torno do sentido denotativo do verso em voga.

Nas falas das alunas Gioconda e Perla (turnos 16 e 17), vemos vingar nossa expectativa de ouvir relatos dessa prática da pecuária que os alunos conhecem muito bem. Vemos aqui um exemplo claro de contexto compartilhado entre essas alunas, como mostra a locução denotativa explicativa “ou seja”, usada por Perla no início de sua fala (turno 17), demarcando assim a continuidade da explicação da fala da colega Gioconda.

No turno 18, retomamos o contexto anterior (“Então, denotativamente um bezerro desmamado à força é uma prática natural de agropecuária, não é isso?”). Assim, desenvolvemos, com essa recapitulação, uma linha conceitual e epistemológica e controlamos a compreensão dos estudantes, criando, desta forma, novos espaços de intersubjetividade e o controle ou direção desse processo (MORTIMER; SCOTT, 2000 *apud* SANTOS, F., 2004).

O turno seguinte é bastante representativo de quando uma falha na intersubjetividade pode se tornar uma “pérola” na discussão em sala de aula. Pedimos, no turno anterior, à aluna Michelle que esclareça por que um bezerro tem que ser desmamado à força, no sentido denotativo, e ela envereda por uma leitura conotativa, mas trazendo um achado: noutra época, a *vox populi* alcunhava a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão de “Inferno Verde”. Referendamos sua leitura (“Muito bem! Palmas!”) e aproveitamos para declarar que aprendemos com ela. Em seguida, fazemos uma digressão ao recomendar a leitura do livro *Memórias do aprendizado*, de Jorge Carvalho do Nascimento, professor da UFS (Universidade Federal de Sergipe), interrompendo provisoriamente a discussão, mas logo a retomamos. Ainda voltamos a valorizar as leituras de caráter conotativo do verso “bezerro desmamado à força”, feitas por Luca e Michelle, e destacamos que esse tipo de leitura é mais importante para o texto, sem explicar o motivo dessa importância. Conforme Lajolo (2004, p. 45, grifo da autora):

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética*, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula.

Restabelecida a discussão, os alunos Vasco e Perla, finalmente, esclarecem o porquê do afastamento do bezerro de sua mãe. Aqui também é interessante notar como há a compreensão compartilhada (Perla: “Complementando o que ele falou...”) na fala desses alunos.

Em quase todo o turno 24, estimulamos mais ainda as leituras da turma, além de reconhecer o quanto estamos aprendendo com elas. “No próprio ato de ensinar, o professor aprende, expondo-se aos efeitos de sentido possíveis, emergentes dos dizeres em circulação” (FONTANA, 1993, p. 149). O final desse turno e os turnos 25 e 26 determinam a entrada do “eu lírico” no “inferno verde”, para repetirmos a expressão usada por Michelle. Do turno 26 a 42, todo o diálogo se sustenta na evocação que fazemos à memória discursiva dos alunos concernente a outros textos da literatura brasileira que abordam a questão do internato, um *topoi* literário. Nossa intenção, como anunciada no início da análise desse episódio, era testar a competência intertextual dos alunos, mas também fazê-los perceber que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2003, p. 400), pois “nenhum texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos” (ECO, 1983, p. 86).

Um fato curioso levantado por nós (turno 28) diz respeito à lembrança dos alunos das três turmas usadas nesta pesquisa quanto ao romance *O Ateneu*, ao passo que em nenhuma delas ninguém se lembrou de outro romance que tem como tema a vida num internato. Outro ponto comum é que em todas elas foi citado *Menino de engenho*. A aluna Perla (turno 29) lembra que é em *Menino de engenho* que Carlinhos, o protagonista, é mandado para o internato. E como ela disse: “... só que aí esse internato faz parte da continuação do livro”. Mas nem Perla nem Vasco conseguem lembrar de *Doidinho*, romance que retrata a vida de Carlinhos num internato. *Banguê*, resposta de Vasco a essa pergunta, é a sequência de *Doidinho*. No 3º A, a aluna Bebel sugeriu que esse romance era *O moleque Ricardo*, O quarto da série do chamado ciclo da cana-de-açúcar. Mas logo esclarecemos para ela que em *O moleque Ricardo*, Carlinhos sai de cena e o protagonista é Ricardo, um moleque de bagaceira.

No fim do turno 34, cobramos da aluna Michelle o nome do protagonista de *O Ateneu*, já que ela havia dito que leu esse livro. Como a aluna não se lembra desse nome, nós a repreendemos em tom de brincadeira: “Que vergonha!” E esta nossa postura revela a importância que damos à memorização no processo de ensino-aprendizagem.

No início do turno 36, fazemos uma grande digressão na aula para procedermos às leituras do começo de *O Ateneu* e do fim de *Menino de engenho*, momentos em que os protagonistas entram no internato, chamando a atenção dos alunos para o verso “bezerro desmamado à força”, do poema em estudo, como sendo o mote que nos levou a esses textos e, com isso, vamos mantendo o contexto e a continuidade da interação. Aproveitamos também para explorar o conceito que os alunos já tinham sobre intertextualidade na passagem em que Carlinhos compara sua experiência de vida com a de Sérgio de *O Ateneu*, quando da entrada de ambos no internato. É mais uma vez os alunos correspondem às nossas expectativas (turnos de 37 a 39). Uma leitura intertextual também é feita em cima do verso “Além, muito além de mato e serra”, do poema de Drummond “Fim da casa paterna”. É verdade que o aluno Osmar (turno 41) consegue identificar o autor referido nesse intertexto, mas não identifica o texto desse autor. Este é um caso de intertextualidade por alusão (FIORIN, 2003) e se trata de uma paródia do verso de Drummond “Além, muito além de mato e serra” à famosa frase “Além, muito além daquela serra que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema”, início do capítulo II do romance homônimo de José de Alencar.

Ainda gostaríamos de destacar as recapitulações (turno 59), importantes na construção dos espaços intersubjetivos entre nós e os alunos. Estas recapitulações suscitam a compreensão antecipatória. No entendimento de Rommetveit, 1979a (*apud* SANTOS, F., 2004, p. 321) “cada nova informação torna-se parte de uma realidade social expandida compartilhada, que serve de pré-requisito para a compreensão adequada do que virá a seguir”. E isso se dá quando confrontamos versos do poema de Drummond com versos do poema de Ronaldson que ainda serão analisados pelos alunos.

### 4.1.3. Episódio 3: exercitando a intersubjetividade

O exercício da intersubjetividade é a tônica desse episódio, mesmo quando há falha nessa intersubjetividade. Também há aqui a constatação da assimetria entre o discurso do professor e o discurso dos alunos.

- (01) **Professor:** *Vamos ver a próxima estrofe! Antes de começarmos esta estrofe, rapidamente eu queria que alguém dissesse o que é “fazer leira”... Já que é um curso de agropecuária, né?*
- (02) **Roberto:** *Fazer leira é fazer um canteiro.*
- (03) **Professor:** *Fazer um canteiro? Palmas para Roberto! Agora, pessoal, este calouro não sabe fazer nada, pelo jeito, não é isso? tá explicado, não está? Olha aí... vamos para a próxima estrofe... Pergunto eu: esta voz aí vem de quem?*
- (04) **Coro:** *(Ininteligível)*
- (05) **Professor:** *Então, nós temos pelo menos duas vozes no poema, tá certo? A voz deste “eu” disfarçado de “ele” e a voz da coletividade que está malhando a burrice desse calouro, não é isso? Vamos caminhando. Eu quero ouvir agora só de Marco. Marco, você consegue me explicar essa situação de o calouro estar sendo mandado pelo monitor? Nós sabemos que o monitor, normalmente, ele é aluno de terceira série. Mal chegou no internato, o monitor o manda para o estábulo, na primeira semana de trabalho, como diz o poema. Eu queria que você explicasse essa situação da esterqueira, esta situação de cavar bosta de vaca. Qual é o intuito disso aí, Marco?*
- (06) **Marco:** *Professor, pelo que eu entendo, é o terceiro ano querendo botar moral no calouro e botando para trabalhar, como se fosse escravo, botando ele para pegar bosta...*
- (07) **Professor:** *Certo, mas explique para nós o que é essa esterqueira.*
- (08) **Marco:** *É o lugar onde se conserva as fezes dos animais bovinos.*
- (09) **Professor:** *Ah!!! Peraí, Manuel vai complementar. Diga, Manuel!*
- (10) **Manuel:** *Para acontecer a decomposição para depois ser utilizado no campo, nas plantações.*
- (11) **Professor:** *Muito bem! Palmas! Então, vamos retomar essa situação. O calouro mal chegou e está sendo penalizado pelo monitor que é do terceiro ano... A disciplina... o monitor... essa questão da esterqueira tem a ver com bovinocultura, não é isso?... e a esterqueira seriam fossas onde as fezes vão...*
- (12) **Vasco:** *As fezes do estábulo todinho são coletadas para a esterqueira.*
- (13) **Professor:** *Ok, Vasco! Agora, também Marco e Manuel juntos já explicaram que esta história de cavar bosta de vaca significa na verdade fazer o quê? Hein, Silas?*
- (14) **Silas:** *É um trabalho escravo...*
- (15) **Professor:** *Não, mas pra que se cava bosta de vaca?*
- (16) **Michelle:** *Para tirar onda do calouro.*
- (17) **Professor:** *Sim, há esse lado da maldade, do sadismo, concordo, Michelle... mas eu quero saber qual a função de um aluno ir lá cavar?*
- (18) **Tito:** *Limpar o estábulo.*
- (19) **Professor:** *Uma das coisas é limpar o estábulo, mas só que não é só isso... Acho que Marco disse bem, mas não é só isso. Jessé, diga aí!*

- (20) **Jessé:** *Cavando de todo o estábulo as fezes dos animais para colocar na esterqueira, entendeu? No caso isso aí, entre aspas, seria para ele um trabalho humilhante, porque é um lugar fedorento o dia todo.*
- (21) **Professor:** *Certo, mas eu estou querendo saber qual é a função deste trabalho... será que não sai, Perla?*
- (22) **Perla:** *Bem, nesta escola, creio que não é usado agrotóxico, não é isso? E estas fezes aí serviriam para adubação da escola.*
- (23) **Professor:** *Agora sim!!! Palmas para Perla!*
- (24) **Coro:** *Manuel já tinha dito isso!*
- (25) **Professor:** *Manuel já tinha dito isso? Desculpem-me, então, por achar que a coisa ainda não estava clara. Foi um equívoco de minha parte. Vamos adiante! Da estrofe seguinte, basta dizer o quê? Que o calouro continua sofrendo na sua lida na escola, não é isso? Vamos lá! Gostaria que se manifestasse primeiro quem está falando pouco. Vou começar aqui com Murici. Murici, veja só! A próxima estrofe vai ser para você ou pelo menos um verso dela. Murici, o que você entende por este verso: "Outras colheitas eram ótimas notas"?*
- (26) **Murici:** *Ele está aprendendo a trabalhar, aí ele está chegando no segundo ano ou então no final do primeiro ano e já tinha aprendido depois de ter apanhado muito.*
- (27) **Professor:** *Outras pessoas querem falar e eu vou escolher quem está falando menos. Sueli!*
- (28) **Sueli:** *Ele podia não ser bom em roçar, tirar leite, mas ele era muito bom em topografia, em fazer caricaturas de colegas...*
- (29) **Professor:** *Então ele era bom na teoria, mas não tão bom na prática. Palmas pra Sueli! Estas palmas também foram para Murici. Agora quando ele se refere a Billy Jean, pessoal, vocês, por acaso, sabem... olhe, nesses anos de 1984-1986 alguém era nascido aqui? Não! Ninguém, né? Então vejam bem que era outro o contexto da escola. Pronto pessoal. "Billie Jean" é uma música, um clássico de Michael Jackson, que era inclusive nessa música que ele fazia aqueles passos que ele deslizava para trás, né? Então, olhe só a informação que eu vou dar... "Billie Jean" está no disco que mais vendeu na história da música pop do mundo que se chama "Thriller"; é o disco que tem o videoclipe dos mortos que se levantam... os zumbis... bom... Michael Jackson agora está comemorando 25 anos desse disco, mais de 300 milhões de cópias vendidas no mundo... ninguém superou este disco de Michael Jackson em vendagem... nem meu ídolo Elvis Presley que foi quem mais vendeu na história da música, mas não com um disco, né?... Bom... então está aqui um contexto musical da época. Pra aliviar o estresse, o cansaço, a labuta de um internato, dançava-se "Billie Jean" nos beliches. E essa poesia aí? Eu gostaria que alguém interpretasse essa poesia aí. De que poesia esta personagem está falando, Luís?*
- (30) **Luís:** *Porque ele já praticava poesia, além de pensar, refletir essas poesias... ele tinha outros atributos a se responsabilizar, como a escola.*
- (31) **Professor:** *Sim, mas... Fale, Manuel!*
- (32) **Manuel:** *Aí já mostra o momento que diz que ele é o personagem, porque ele já fala em poesia... já está mostrando que ele gostava de poesia.*

- (33) **Professor:** *Hum!!! Então você está associando ao autor, não é? Não seria bom fazer esta associação porque a gente não vai ver aqui como sendo o autor do poema. Mas tudo bem! Diga aí, Joel!*
- (34) **Joel:** *Professor, acho que essa poesia, ele vem retratar os outros poemas que já foram ditos que no caso ele é considerado pelos veteranos o calouro burro. É como se esse “eu lírico” aliviasse um pouco da lida por ele ser burro naquelas outras coisas.*
- (35) **Professor:** *É, é um caminho... Diga, Perla!*
- (36) **Perla:** *Sim, não sei se tá certo, olhe: se já que o “eu lírico” estava chegando na escola como calouro, calouro não tem moral perante os veteranos, mas ele, em outras coisas, ele era ótimo: dançava “Billie Jean”, sabia topografia, escrevia poesia... Será que ele queria ganhar moral com isso perante os veteranos?*
- (37) **Professor:** *Ah! Sim, é um caminho a se pensar. Agora ninguém pensou, por exemplo, que essa poesia... ao falar de poesia, ele poderá não estar falando necessariamente do ato de escrever poesia, mas da poesia do cotidiano, gente. Viver também é poesia. Mesmo numa escola onde a vida é dura. Vou deixar registrada também aqui esta interpretação, ok? Não descartando a de vocês.*

Começamos a discussão, no terceiro A, chamando a atenção dos alunos para a presença de uma figura de construção por repetição, a anáfora (“não sabe”), presente nos versos: “não sabe capinar/não sabe roçar mato/não sabe fazer leira” (Anexo I, p. 92), não sem antes perguntarmos aos alunos se eles conseguem perceber essa figura, lembrar o nome dela e o mais importante, saber qual o efeito dela nos versos em voga. Segundo Soares (1999, p. 43-44, grifo da autora):

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*.

No entanto, ninguém se lembra dessa figura, já vista noutra ocasião do curso. Então esclarecemos que figura é essa e insistimos em saber o efeito dela nos versos onde aparece. O aluno Jorge diz que essa figura indica, nesse contexto, a inabilidade do “eu lírico” nas práticas de agricultura. Aproveitando o ensejo, o aluno Denilson associa o inferno do “eu lírico” aos seus “não saberes” nas aulas práticas. Concordamos com ele, mas acrescentamos que, de um modo geral, esse inferno se configura como a vida dura no internato.

Infelizmente não fazemos essa mesma discussão nas turmas B e C. Nessas turmas, restringimo-nos a uma pobre discussão sobre o que vem a ser “fazer leira”, como confirmam os turnos 01, 02 e 03 (terceiro C). Mas mesmo assim, surpreendemo-nos com a resposta adequada de Romildo do terceiro B por ele ser aluno de uma turma de Agroindústria e não ter experienciado esse tipo de prática. “Há que lembrar, porém, que uma experiência não consiste simplesmente em reconhecer o que é familiar” (ISER, 1999, p. 50). Embora os alunos do



Curso Técnico em Agroindústria não executem essa tarefa de fazer leira, já a viram ser executada.

Em todas as turmas, os alunos detectaram outras vozes no poema, como se vê na estrofe de um verso só “êta calouro burro!” e no verso “Quexiiiiiiiiinho Calouroooooooooouro!” (Anexo I, p. 92).

Quanto à estrofe que remete ao estábulo, Marilza (terceiro B) comenta uma tradição nessa Escola: o monitor se aproveita de sua autoridade para “tirar a pele do calouro”, expondo-o a situações humilhantes. De fato, em Nascimento (2004) há um depoimento de um ex-aluno da Escola da época retratada pelo poema, que confirma a autoridade pedagógica do monitor sobre os colegas. E esse monitor normalmente era um aluno do terceiro ano. Esta leitura é feita de forma similar por Marco (terceiro C – turno 06). Ainda dentro dessa estrofe, inquirimos os alunos sobre a função da esterqueira, para continuar explorando o conhecimento empírico deles. No turno 11 (“Então vamos retomar essa situação...”) fica evidente a recapitulação que fazemos das falas dos alunos Marco e Manuel, com a intenção de compartilhar as leituras desses alunos com toda a turma, para garantirmos uma linha de raciocínio, além de estabelecermos novos estados de intersubjetividade (MORTIMER; SCOTT, 2000 *apud* SANTOS, F., 2004). Esta discussão se dá de forma objetiva e sem circunlóquios nas turmas A e B, mas se alonga, desnecessariamente, no terceiro C, como atestam os turnos de 7 a 22, por causa de uma falha na intersubjetividade. Somos os responsáveis por essa falha, já que o aluno Manuel (turno 10) havia explicado bem a função da esterqueira: transformar as fezes dos animais em adubo orgânico, como ratifica a fala de Perla (turno 22), mas insistimos em continuar questionando os alunos sobre a esterqueira. Só nos damos conta de que prolongamos, sem necessidade, tal discussão no turno 25.

O turnos seguintes (26 e 27) trazem uma curiosidade. Ignoramos totalmente a resposta de Murici, por achá-la inadequada, pois, como diz Eco (2005, p.74): “Concluir sobre o que estão falando é, claro, um tipo de aposta interpretativa. Mas os contextos nos permitem tornar essa aposta menos incerta que uma aposta no vermelho ou no preto de uma roleta”. E a resposta de Murici não observa em nada o contexto da metáfora em discussão. Assim, requisitamos outra leitura a respeito do verso “outras colheitas eram ótimas notas” (Anexo I, p. 92), metáfora que acaba bem lida nas três turmas. Ao ignorarmos a resposta de Murici, fica claro que o fazemos para descartar aquilo que não condiz com o que está sendo discutido, com a intenção de conduzir a discussão ao ponto a que queremos chegar. Isto denota a assimetria que há em sala de aula no tocante aos discursos do professor e dos alunos, uma questão de ordem sócio-cultural da instituição escolar, em que acaba prevalecendo a autoridade do discurso do professor (MORTIMER, 2000). Mas nosso pedido de palmas para a leitura de Murici é um indício de que mesmo sem referendarmos a leitura desse aluno, pretendemos estimulá-lo a continuar mantendo a interação com o texto.

Outro fato curioso é que acabamos tirando a chance de os alunos do terceiro C poderem fazer uma leitura do verso “dançar ‘Billie Jean’ entre os beliches” (Anexo I, p. 92), pois em nossa fala já discutimos tal verso (turno 29). Porém não fazemos o mesmo com as turmas A e B. E é na turma B que obtemos as melhores leituras desse verso: Elvira diz que o verso remete a um momento de descontração do “eu lírico”, ou seja, nem tudo era dureza no internato. Já Joana diz que tal verso sugere um realismo maior ao texto; enquanto Elis diz que esse verso retrata bem uma época. Vemos que são interpretações que se reforçam mutuamente e mantêm um bom nível de intersubjetividade.

Enfim, esse episódio encerra-se com uma questão de difícil leitura. Queremos saber de que poesia o “eu lírico” está falando no último verso, “estripulias e poesia – alivia?” (Anexo I, p. 92). Os alunos que se manifestaram nas turmas A e B acham que é a poesia praticada pelo “eu lírico” nos bancos escolares ou em seus aposentos. Uma leitura coerente,

de fato. Mas no terceiro C as respostas são polarizadas: Luís e Manuel (turnos 30 e 32) acabam confundindo o “eu lírico” com o poeta. Por sua vez, Joel e Perla (turnos 34 e 36) acham que o “eu lírico” pratica poesia também como forma de ganhar status de intelectual perante os veteranos, para assim, quem sabe, ganhar o respeito deles. Com certeza, estão descartadas as leituras de Luís e Manuel por motivo já esclarecido no episódio 1. E quanto às leituras dos outros alunos? Conforme Ferreira (2001, p. 126): “É impossível recuperar fidedignamente o que o autor pensou ao escrever. O autor é o protagonista de uma atitude linguística em acordo com um tempo, uma percepção que é alheia, podemos significá-la, mas nunca reconstituí-la”. E no último turno desse episódio, também deixamos nossa interpretação como mais uma possível.

#### 4.1.4. Episódio 4: entre imagens e metáforas (parte 1)

Nesse episódio, testamos as habilidades dos alunos para a leitura de algumas imagens e metáforas, bem como a depreensão deles para a ausência e a presença de alguns sinais gráficos do poema.

- (01) **Professor:** *Vamos para a segunda parte do poema. Vamos ler a primeira estrofe da segunda parte. Vamos fazer agora um paralelo entre a realidade descrita aí e a de hoje na escola de vocês. Começando pela cooperativa. Temos cooperativa hoje ativada na escola, Tito?*
- (02) **Tito:** *Não.*
- (03) **Professor:** *Não. Quando você chegou aqui não viu nenhuma cooperativa, é verdade. Mas a cooperativa existia na época do poema; não só existia como tinha um sistema de som, segundo os versos, e esse sistema de som invadia o alojamento ao lado. Eu gostaria que alguém comentasse essa imagem agora: “Sua trilha sonora (que até hoje dói)”;* trilha sonora da cooperativa, não é? *E esse “que até hoje dói”, Roberval? O que você pode dizer disso aí?*
- (04) **Roberval:** *De maneira assim que incomodava um pouco ele... no momento em que ele estava dormindo... começava aquela música... aí incomodou ele; fez com que até hoje ele se incomodasse com a lembrança daquela música.*
- (05) **Mariana:** *É como se até hoje ele lembrasse de tudo que se passava todos os dias na cooperativa.*
- (06) **Professor:** *Ficou carimbado, tatuado na memória, né? Quem mais quer falar sobre o sistema de som na cooperativa?*
- (07) **Silas:** *É como se fosse uma rotina: as músicas, todo dia, sem parar...*
- (08) **Professor:** *Mas como ele diz que até hoje dói, ele está ainda neste universo?*
- (09) **Gioconda:** *Pode ser saudade.*
- (10) **Professor:** *Pode ser saudade.*
- (11) **Luís:** *É que quando ele ouve essas músicas, ele lembra dos tempos de sofrimento dele.*
- (12) **Professor:** *Perla.*
- (13) **Perla:** *É como se a gente levasse pro nosso viver, pra nossa vida, que quando chegar lá fora a gente vai lembrar da trilha sonora de cada coisa que a gente viveu junto e, como ele fala aqui, olhe: “o corredor frio... eu sofri demais”... Ficou na lembrança dele. É como se a gente levasse para nossa vida. Lá fora vai ter coisas que vai passar por a gente que a gente vai lembrar daqui de dentro.*

- (14) **Professor:** *Muito bem! Palmas! Pessoal, olhe que bonito: o som, a trilha sonora serpenteava entre os beliches, os armários, as toalhas estendidas. Toda a situação está presente aí. A palavra para isso... o som está passando pelos beliches, pelos armários, pelas toalhas estendidas, o corredor frio... Isso representa o quê, Osmar? Isso é um retrato de quê? (silêncio) Osmar está perdido aí. Vamos ouvir Joel!*
- (15) **Joel:** *Retrata o alojamento onde ele convivia o dia a dia.*
- (16) **Professor:** *É o retrato fiel disso e acredito que até hoje, não é não, pessoal? Pessoal... agora... o que está perfurando o músculo do coração juvenil, como esporão de cansação?*
- (17) **Jessé:** *A trilha sonora.*
- (18) **Professor:** *A trilha sonora que vinha de onde?*
- (19) **Coro:** *Da cooperativa.*
- (20) **Professor:** *Quanto à canção “eu sou free, sempre free, eu sofri demais”... embora vocês não saibam, acredito, é uma canção dos anos 80, de uma banda de rock que não existe mais, chamada Sempre Livre. Agora eu queria que vocês analisassem este verso da música em associação com essa imagem do som da cooperativa se espalhando pelo alojamento. Quem pode fazer essa associação? Antes é preciso dizer o que significa “free”.*
- (21) **Osmar:** *Pode ser grátis.*
- (22) **Professor:** *Free... grátis... se você disser assim: “for free” em inglês realmente significa “de graça”, mas “free” aí significa “livre”. Então... quem vai analisar tal verso? Eu quero que analisem este jogo do “free” com “sofri” associando ao som da cooperativa... a este momento... a este retrato... das toalhas espalhadas ... Quem quer falar disso?*
- (23) **Mariana:** *É como se o som era livre, livre para todos, mas como ele carregava até hoje, ele sofria demais, atrapalhava demais, é como se ele não conseguisse dormir, não conseguisse descansar.*
- (24) **Professor:** *É, é uma interpretação. Palmas para Mariana! Pessoal, vamos ler a próxima estrofe. Vamos começar com “Lá vai a manada azulã na memória”. Isso aí é uma belíssima metáfora que eu queria que alguém explicasse. Luís se ofereceu. Diga, Luís!*
- (25) **Luís:** *A manada no caso seriam os alunos de azul que iam pro campo.*
- (26) **Professor:** *Palmas pra Luís! “Manada” nós sabemos que é coletivo de boi; “azulão” por causa do fardão de campo; “na memória” porque ele está lembrando aquelas caminhadas com os colegas com fardão de campo rumo às aulas práticas, não é isso? Muito bem! Agora “a vida inteira para se conquistar em tão belo aprendizado”. Quem gostaria de comentar este verso, muito bonito? (silêncio)... E aí? (Silêncio)*
- (27) **Perla:** *É como se ele só deu valor quando saiu. É... assim... quando ele estava lá dentro, não reparava... manada azulã, nunca olhou mas levou a vida inteira.. Quando saiu, estava lá fora, começou a pensar: “Meu Deus, que vida eu vivia!”*
- (28) **Jessé:** *Este tão belo aprendizado, no meu ver, a agropecuária é um curso bonito de se ver, a criação, desde o nascer do animal, o abate, ver o grão de feijão tão pequeno, nascer perfeito, viu, e crescer, entendeu? Então ele tem de conquistar o espaço dele neste aprendizado que é a agropecuária e que o resto da vida vai registrar este fato no campo que é a sua área de trabalho.*

- (29) **Professor:** *E aí a gente pode pensar o seguinte: o cara quer sair daqui com um bom emprego, trabalhar numa EMBRAPA, ENDAGRO, outro órgão e tudo do que vocês falaram aí com muita coerência. Vamos adiante! “Tão frágil”... Esta é a característica principal deste rapazola, a fragilidade; é dos mais atrapalhados e a outra que é a característica de ser atrapalhado, boneco de maisena, no fardão de campo. Opa! Este boneco de maisena casa com que coisa que já foi dita antes?*
- (30) **Coro:** *Branco de doer.*
- (31) **Professor:** *Branco de doer. Vamos ver outra imagem... Como é que vocês conseguem ver um aluno que é “boneco de maisena num fardão de campo”?*
- (32) **Tina:** *É uma pessoa muito branca, magra numa farda enorme.*
- (33) **Professor:** *Ah! Sim, tudo bem! ... O grosso tecido anilino... e esse grosso tecido anilino? Anilino é azul; “escaldava sob o sol nordestino/nunca o azul pesou tanto”. Pessoal, olhe que bela jogada de imagem! “nunca o azul pesou tanto”. Luca, o que é que você acha desse “nunca o azul pesou tanto”? Ele está se referindo a quê?*
- (34) **Luca:** *Ao peso da pressão que ele passou.*
- (35) **Professor:** *E é a pressão? Quem discorda de Luca? Roseane, o que você acha desse verso?*
- (36) **Roseane:** *Na verdade, o azul é uma cor leve, é uma cor suave, e naquele momento a farda azul representava um grande peso; na verdade, quando ele ia para o campo com aquela farda, ele sabia que ele ia sofrer no sol escaldante nordestino.*
- (37) **Professor:** *Opa!!! Palmas! Está explicada essa imagem, não é Luca? Vamos pra diante. Agora quero ouvir os que não falam muito. A próxima estrofe deve ser a mais gostosa de se ler. É ou não é? Vamos lá! Eu quero saber desde já que quadro está sendo representado neste momento do poema, sendo interpretado pelas palavras de vocês... então eu quero ouvir... Roberto. Diga aí... que quadro é esse? Que cenário é esse que está sendo mostrado aí?*
- (38) **Roberto:** *É o cenário dos finais de semana quando os alunos iam para casa, o que acontecia nos finais de semana...*
- (39) **Professor:** *E aí o retorno...*
- (40) **Roberto:** *Ele conversava com outros para saber o que aconteceu, com as mulheres e tudo mais.*
- (41) **Professor:** *Ok! Nessa estrofe, temos o retorno à clausura do internato, depois de um final de semana bem curtido. O que é esse “duroc” aí? Quem vai se manifestar?*
- (42) **Tito:** *Este “duroc” é uma raça de porco também.*
- (43) **Professor:** *É? Opa!!! Sim, é de fato uma raça suína, avermelhada-escura. Mas o “duroc” aí tem outra... tem sentido conotativo... você pegou o sentido denotativo que é necessário. Quem vai falar?*
- (44) **Murici:** *Quer dizer que o alojamento parece um chiqueiro.*
- (45) **Professor:** *Murici, não é o alojamento em si, mas o internato todo. Eu acho... me desculpem, mas eu acho que dessa vez a interpretação deixou a desejar. Vamos ver se alguém diz outra coisa.*
- (46) **Luca:** *Ele ficava no internato preso, ele não podia sair, era como se fosse um confinamento.*
- (47) **Professor:** *Falou, Luca!... É isso, menino!... Olhe como vocês se perderam e Luca foi em cima. Roberto disse que se vai de um bom fim de semana para a clausura, a*

*prisão... internato medonho...quase duroc, quer dizer, a dureza, duroc como dureza...confinamento no internato. Vamos adiante! “A zoeira das proezas de final de semana... os seios chupados”. Tenho uma pergunta de cunho gráfico... Porque ele não separou com vírgulas... deveria estar escrito assim: festa do interior, motos, trios, comícios, etc., mas não está e é proposital, não foi engano não. Vamos ver o que acham os alunos que chegaram agora.*

- (48) **Míria:** *Primeiro, o que significa “longínquos”?*
- (49) **Professor:** *Bem distantes. Então, que leitura você faz dessa falta de vírgulas nesses versos?*
- (50) **Míria:** *Por que ele foi a todas a estas cidades e curtiu todas as festas de interior, aí ele não quis botar vírgula.*
- (51) **Professor:** *Então quer dizer que a mesma pessoa curtiu tudo isso aí? Vamos ouvir outra opinião. Quero quem tá falando menos. Mário!*
- (52) **Mário:** *Professor, não consegui entender essa ausência de vírgulas não.*
- (53) **Professor:** *Paulão!*
- (54) **Paulão:** *Tudo acontecia simultaneamente.*
- (55) **Professor:** *Tudo simultaneamente? É uma ideia, né? A simultaneidade dessas coisas; é uma boa ideia, não é isso? Quer falar, Manuel?*
- (56) **Manuel:** *Para dar um sentido de euforia, de agitação ao... ao enredo porque fala do momento que ele estava livre, então ele sente aquela... aquela alegria...*
- (57) **Professor:** *Mas você está falando de uma pessoa... e é uma só agora? São todos os alunos do internato. Vamos lá! Roseane...*
- (58) **Roseane:** *É basicamente o que Manuel falou... Quando chegava na segunda-feira, o entusiasmo dos meninos, os alunos no alojamento contando como foi seu... final de semana.*
- (59) **Professor:** *E o entusiasmo faz com que não haja...*
- (60) **Coro:** *Vírgula.*
- (61) **Professor:** *Pausa. Palmas! E por que essas reticências depois aí de Japoatã?*
- (62) **Mário:** *Se caso ele não fosse mentiroso, professor, a rotina...*
- (63) **Professor:** *Peraí, mas você tá voltando a uma pessoa e são várias vozes.*
- (64) **Mário:** *Se caso eles não fossem mentirosos, as cidades continuavam, não eram só essas daqui. A curtição era muita, professor!*
- (65) **Professor:** *Mas aí você acha que é uma questão de mentira.*
- (66) **Jessé:** *Isso é porque os alunos da agrotécnica são de várias cidades e aí não dá pra colocar todas.*
- (67) **Professor:** *As reticências estão substituindo as outras possíveis cidades onde há as festas, não é isso? Vamos lá!. Nenhuma turma foi mais eufórica até agora. Pessoal, então estamos detectando várias vozes aqui, né? Já detectamos várias vozes em “êta calouro burro” e aqui, “os beijos a dança colada os seios chupados” tudo sem vírgula, então é a mesma questão, né? Todo mundo contando seus casos desenfreadamente como disseram Manuel e Roseane... “fulana que não é mais moça” entre aspas. O que significa isso? Eu quero saber... Marco... as aspas aí estão retratando o quê?(silêncio) este sinal gráfico aí... (silêncio) Nada, Marco? Mário!*
- (68) **Mário:** *Para dar mais ênfase.*
- (69) **Professor:** *Mais ênfase... Mais dar ênfase a quê? Na verdade as aspas estão marcando o quê?*

- (70) **Joel:** *Que determinada moça perdeu a virgindade e aí ele não quis colocar o nome dela e pôs entre aspas.*
- (71) **Professor:** *Diga, Vanessa!*
- (72) **Vanessa:** *Ele... Ele citou entre aspas porque não tinha certeza disso.*
- (73) **Professor:** *O problema é que vocês estão presos à questão da moça e estão se perdendo. Diga, Vasco!*
- (74) **Vasco:** *Aí no caso foi o clima de fim de semana.*
- (75) **Professor:** *Ainda não é isso, Vasco. Diga, Paulão!*
- (76) **Paulão:** *É que outras pessoas falavam.*
- (77) **Professor:** *É isso, pessoal! Na verdade, estas aspas estão registrando a presença de outras vozes dando seus depoimentos... “fiz isto fiz aquilo aquilo mais”... é o registro de vários depoimentos, não é, Paulão? Agora vamos aprender uma palavra bonita e nova para vocês. Já vimos que há várias vozes neste poema; então, a presença dessas várias vozes é marcada por este fenômeno que vocês vão anotar aí... Polifonia... Quando vocês ouvirem falar em polifonia no texto, pensem que há várias vozes neste texto que estão debatendo, discutindo, conversando, dialogando... polifonia... é marcante a presença polifônica neste poema.*

O início desse episódio confirma o *leitmotiv* de discussão deste poema: um paralelo entre a Escola de uma outra época e a Escola de hoje. Embora não tenham vivenciado a existência de uma cooperativa na Escola, os alunos discutem os efeitos do som da cooperativa no eu lírico, ainda hoje. E a leitura de Perla (turno 13) faz a melhor representação do verso “Sua trilha sonora (que até hoje dói)” (Anexo I, p. 92).

Os turnos 14, 15 e 16 são também bem representativos do *leitmotiv* dessa discussão. O paralelo agora é sobre o alojamento da época e o de hoje. Nos turnos 16 a 19, testamos a capacidade de inferência gramatical dos alunos, tarefa nem sempre fácil quando se trata da leitura de um poema, mas importantíssima para a compreensão do que está sendo dito. Felizmente os alunos fazem as devidas associações gramaticais. Poderíamos ter aproveitado o ensejo para explorar a leitura da comparação presente nos versos “perfurando o músculo... como um esporão de cansação – a canção” (Anexo I, p. 92), mas só o fazemos na turma B. Há aí também um jogo de palavras – cansação/canção – que não exploramos em nenhuma turma. Na verdade, deveríamos ter explorado melhor a força poética das imagens desta estrofe.

No turno seguinte, poderíamos também ter explorado melhor a citação de um verso de uma música do rock brasileiro dos anos 1980. Mais uma vez os alunos poderiam ser levados a inferir o contexto musical da época; dessa vez, através de uma música brasileira. Mas apenas pretendemos saber que efeito essa música causa no “eu lírico”. Mariana (turno 23) não nos oferece uma boa interpretação desse fragmento da música, mas mesmo assim aceitamos o que ela diz como uma leitura possível. Já para Natalie (terceiro B), há uma ironia nesse verso da canção, “pois como se é livre e se sofre demais”.

O aluno Luís (turno 25) faz uma leitura precisa da metáfora “Lá vai a manada azulã na memória” (Anexo I, p. 93). Não só referendamos sua leitura como a ressignificamos, mantendo o contexto e a continuidade da interação (turno 26). Também essa leitura é adequada nas turmas A e B. Flávio (terceiro A) lembra que antigamente o fardão de campo era azul e os alunos iam para os setores em grupo. Kátia (terceiro B) diz que há aí uma comparação entre a manada de bois sendo tangida para o pasto e grupos de alunos sendo encaminhados para os trabalhos de campo. Já o verso “a vida inteira para se conquistar em tão belo aprendizado” suscita interpretações diferentes de Perla (turno 27) e Jessé (turno 28).

Ratificamos a leitura de Jessé ao complementá-la em nossa fala (turno 29). No terceiro B, lembro aos alunos que a Escola já recebeu a denominação de Aprendizado Agrícola.

Quanto à imagem “boneco de maisena no fardão de campo” (Anexo I, p. 93), nós a exploramos melhor nas turmas A e B. Dilson (terceiro A) e Iara (terceiro B) percebem uma autoironia nesse verso. Aproveitamos a ocasião para explicar, no terceiro B, que o próprio texto, ao ser construído, vai reiterando passagens dele mesmo. Neste caso, “Boneco de maisena no fardão de campo” reitera “branco de doer”.

O verso “nunca o azul pesou tanto” (Anexo I, p. 93) é palco de interpretações diferentes, e por isso estimulamos a contrapalavra. De acordo com Bakhtin (2006, p. 137): “Compreender é opôr à palavra do locutor uma contrapalavra”. Assim, esse estímulo à contrapalavra é feito através da pergunta: “Quem discorda de Luca?” (turno 35), que já sugere nossa discordância da leitura dele. A aluna Roseane (turno 36) produz uma leitura primorosa da simbologia do azul nesse verso, em réplica à resposta do colega. Enfatizamos nossa concordância com a leitura de Roseane no turno 37, ao dizermos ironicamente: “Está explicada essa imagem, não é, Luca?”

A terceira estrofe dessa segunda parte do poema é a mais discutida. Nós mesmos fazemos uma pré-apreciação dessa estrofe: “Essa deve ser a estrofe mais gostosa de se ler” (turno 37), porém não dizemos o motivo disso por acharmos que está explícito: o retorno dos alunos ao internato depois de um fim de semana fora dele.

Definida a cena dessa estrofe na fala de Roberto (turnos 38 e 40), ou seja, a euforia dos alunos para contar os casos acontecidos no fim de semana, passamos a discutir os sentidos da palavra “duroc” no contexto em que aparece. Para Bakhtin (2006, p. 96), “o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. Há aqui uma relação entre significação e tema. Urge esclarecermos que o que esse autor chama de significação é o sentido potencial do signo linguístico, isto é, o sentido dicionarizado da palavra, estável, portanto; enquanto que o tema é a significação contextualizada de dada palavra numa enunciação concreta. Também Vigotsky (1998a, p. 181) discute os conceitos de significação e tema de uma palavra ou enunciação, mas chama-os respectivamente de significado e sentido:

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

De uma certa forma, esses conceitos se coadunam com os de denotação e conotação que usamos na leitura desse poema.

Pelo exposto e para ficarmos com as denominações de Bakhtin para esse assunto, o aluno Tito (turno 42) lê corretamente a significação da palavra “duroc”. E Murici (turno 44) faz uma leitura do tema da palavra não corroborada pelo texto e por nós (turno 45). Todavia, Luca (turno 46) depreende o tema esperado para “duroc”, nesse contexto: o internato era como um confinamento para os alunos. No turno seguinte, referendamos a leitura de Luca e ainda aproveitamos para recolher a fala de Roberto, e, juntamente com a fala de Luca, recapitular o que foi dito. Também acrescentamos o sentido de dureza à palavra “duroc”. No terceiro A, o aluno Gomes explica muito bem a significação e o tema dessa palavra. Já no terceiro B, por ser um Curso de Agroindústria, a “biblioteca vivida” dos alunos não alcança a

significação de “duroc”. Falamos para eles sobre essa significação e a aluna Gigi infere o tema da palavra como sendo de dureza.

Ainda no final do turno 47, desencadeamos uma discussão que se estende até o turno 77. É uma discussão de ordem gráfica. Pretendemos saber por que não há vírgulas nos versos: “festas do interior motos tríos comícios bailes longínquos/Cedro Siriri Arauá Lagarto Japoatã/as brigas a dança colada os seios chupados/fiz isto fiz aquilo e aquilo mais” (Anexo I, p. 93). A aluna Míria (turno 50) faz uma interpretação não respaldada pelo contexto. Em compensação as leituras de Paulão (turno 54) e Manuel (turno 56) são coerentes e se complementam. Já a resposta de Roseane (turno 58) ratifica a de Manuel e apresenta um bom nível de intersubjetividade: “É basicamente o que Manuel falou”. Enfim, a conclusão para a ausência das vírgulas vem em coro. Essa ausência denota a forma gráfica de representação da euforia dos alunos, no retorno de um fim de semana. Vale a pena também registrar aqui que no terceiro B a aluna Cristina antecipa nossa pergunta sobre a ausência das vírgulas nos versos citados e a aluna Rute diz que isso dá aos tais versos um caráter dinâmico da linguagem.

Do turno 61 a 67, a discussão se dá em torno das reticências, após a enumeração de cidades sergipanas. Não havendo nenhuma leitura satisfatória a esse respeito, encurtamos tal discussão e fazemos a leitura esperada. Esta mesma leitura é feita por Joseane (terceiro A), ao dizer que as reticências substituem as demais possíveis cidades onde havia festas. No terceiro B esta questão não foi discutida.

E finalmente, o último sinal gráfico em discussão, presente nessa estrofe, são as aspas. Embora essa discussão se dê em dez turnos (do turno 67 a 76), só no turno 76, na fala do aluno Paulão, chega-se a uma leitura coerente do uso das aspas: eles demarcam a presença de outras vozes no poema. Aproveitamos o ensejo para discutir o conceito de polifonia, esta importante categoria dos estudos bakhtinianos da linguagem, mas não o fazemos adequadamente. Na verdade, nesse poema, temos um caso de plurivocidade e não de polifonia. Num texto onde há polifonia, na compreensão de Fiorin (2006), temos a convivência de vozes equipolentes não submetidas a nenhuma força centrípeta. Na plurivocidade, temos apenas a presença de vozes numa relação dialógica, mas não equipolente. Logo, nesse poema, há plurivocidade e não polifonia.

O conceito equivocado de polifonia não foi discutido na turma A, mas sim na B. Nesta turma, discutiu-se também a expressão “babel de sotaques”. Perguntamos se alguém é capaz de lembrar o que significa “babel”, para então ser feita a apreensão dessa expressão. Nesse ínterim, a aluna Elis recorre à memória discursiva e lembra a passagem bíblica em que se fala da Torre de Babel para depois relacioná-la às maneiras caóticas como os alunos contavam suas histórias. Segundo Vigotsky (1998b, p. 67, grifo do autor):

*[...] para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.*

#### **4.1.5. Episódio 5: entre imagens e metáforas (parte 2)**

Nesse último episódio do diálogo dos alunos com o poema “Colégio agrícola”, continuamos testando a habilidade deles para a leitura de metáforas e imagens.



- (01) **Professor:** *Vamos à última parte do poema. Aí a gente vai constatar a presença de que mais?*
- (02) **Osmar:** *Mais polifonia.*
- (03) **Professor:** *Mais vozes. Muito bem! E aí nos temos outras personagens desse internato, não é, Osmar? Vamos lá! Esse outro personagem que surgiu aí e se diz primo de Djavan e poeta... o que sugere que ele é bastante o quê ?*
- (04) **Aluna (?)** *Conhecido.*
- (05) **Professor:** *Conhecido, popular, que mais?*
- (06) **Mário:** *Ele se acha.*
- (07) **Professor:** *Ele se acha... agora as próximas estrofes são muito mais significativas... Esta é uma estrofe engraçadinha... Vamos a ela... Temos aí outras personagens e é claro... A polifonia, não é Osmar? Vamos lá! O “Lá vinha a bermuda verde-horrendo”... Vocês acham que uma bermuda sai por aí caminhando? Então, que figura de linguagem é essa?... É uma... Diga aí, Roseane!*
- (08) **Roseane:** *Metáfora.*
- (09) **Roberval:** *Eufemismo.*
- (10) **Professor:** *Nem metáfora nem eufemismo... é uma metonímia. A bermuda não veio caminhando sozinha... alguém veio dentro dela... parece aquele caso de metonímia – o continente pelo conteúdo. Como a gente está terminando o poema, eu queria que a gente fizesse isso com chave de ouro, que vocês fizessem uma senhora interpretação dessa duas últimas estrofes, porque elas vão dizer muito sobre este poema. Vamos às duas últimas... vamos primeiro saber o que é “landrace”. Quem vai falar aqui é Luca.*
- (11) **Luca:** *Uma raça de suíno.*
- (12) **Professor:** *De cor branco-avermelhada. Agora veja: a gente depois vai interpretar o que é essa “dor landrace” porque aí foi uma interpretação denotativa. Eu não quero só isso. Mas vamos ao primeiro verso. “Enquanto a anelina do k-suco”; anelina a gente sabe que é um corante do k-suco... “tingia na zebuína tarde uma doçura postiça”... vamos pegar até aí, pessoal. É a anelina do k-suco que está tingindo na zebuína tarde uma doçura postiça... então vamos interpretar... a primeira coisa que eu quero saber aí é o que é esta zebuína tarde? Quem vai falar?*
- (13) **Osmar:** *Zebuína é uma raça de bovino que é uma raça rude, então era uma tarde rude... uma vida rude que eles tinham aí dentro do alojamento.*
- (14) **Professor:** *Boa explicação! E também podemos acrescentar que zebuína vem de zebu, uma raça da Índia. Qual a característica principal do boi? O boi não é um animal ruminante? E essa ruminação não é uma coisa monótona, que parece demorar a passar também, não é? Uma tarde, digamos assim, como Osmar falou, bastante dura, difícil, que causa tristeza num clima rural... Agora... A anelina do k-suco vai tingir esta tarde... É como se aquele k-suco que o menino tá tomando, o que acontece com ele? Ele traz uma doçura postiça para esta tarde, esta zebuína tarde... “Postiça” quer dizer falsa... artificial... Então, quem vai dar esta interpretação em bloco? Do “enquanto a anelina do k-suco” até “uma doçura postiça”? Quem faz este recolhimento da interpretação?*
- (15) **Gioconda:** *Numa vida que ele colocou como ruim, triste e dura tinha alguma coisa doce nisso tudo... ele fez uma comparação que era o k-suco, alguma coisa*

*diferente que eles faziam e que às vezes era até difícil, aí ele colocou como a doçura postiça de um k-suco que eles tomavam na tarde.*

- (16) **Professor:** *É! Só falta uma coisinha para ficar perfeito. O k-suco... olhe o tipo de suco... diga, Vanessa!*
- (17) **Vanessa:** *Artificial.*
- (18) **Professor:** *Muito bem! Artificial. Esta doçura dentro do ambiente de dureza é artificial, não é isso? Olha! Arrepiante! Mas vamos fechar esta estrofe, porque ela não está fechada ainda. “Via-se da enorme vidraça do alojamento/ o cultivo de uma dor landrace”. Está na cara que alguém está curtindo essa “dor landrace”, não é? A dor não está lá sozinha... algum estudante está lá por trás da vidraça do alojamento, nesta zebuína tarde, mesmo com a anelina do k-suco, tá curtindo uma “dor landrace” e eu quero ver quem vai dizer... queria que alguém esclarecesse que dor é essa.*
- (19) **Joel:** *É como se ele estivesse vendo aquela tarde, ao invés de estar passeando, mas aquela vidraça o impede; é como, no caso, uma raça de suíno que está dentro duma baía, dentro do chiqueirozinho presa e ela quer sair, mas não pode que algo a impede porque, no caso, ela está presa em cativeiro que seria, como Luca citou, o confinamento.*
- (20) **Professor:** *Excelente interpretação! E agora, a última estrofe. Primeiro temos de pensar neste “a vida debatendo-se bela e calejada”. Há aí uma figura de linguagem que vocês conhecem bem desde o primeiro ano quando estudamos o Barroco... aquela figura que põe em confronto coisas bem opostas... morte e vida, preto e branco, céu e inferno... aqui nós temos uma vida bela e calejada. Qual é o nome dessa figura? Ninguém lembra? (silêncio)... é uma antítese, pessoal. O importante não é saber o nome da figura não, mas saber para que ela foi usada. Não se envergonhe de não saber o nome da figura. Se você souber interpretá-la, isso é mais importante. Então vamos interpretar este verso “a vida debatendo-se bela e calejada”.*
- (21) **Roberval:** *Essa “bela” poderia ser o fim de semana que saíram pra curtir, conhecer cidades novas e também no momento assim em que ele era bom no ensino médio, tipo na aula de topografia, na teoria. Agora essa “calejada” aqui seria a prática que tinha que trabalhar e ainda mais os veteranos forçando ele a trabalhar.*
- (22) **Professor:** *Hum! É uma interpretação, não é?*
- (23) **Gioconda:** *Apesar da vida que a pessoa tem que levar, muito trabalho, sofre muito, mas também este internato não é só coisa ruim... tem muitas coisas boas como as amizades que a pessoa tem aqui e através delas foi que ele curtiu as festas, ou seja, apesar de trabalhar a vida tem um lado bom.*
- (24) **Professor:** *Agora outra perguntinha de novo. “Entre couves tomates alfaces/ frangos de corte e large whites”. Large whites é outra...*
- (25) **Coro:** *Raça suína.*
- (26) **Professor:** *Agora por que não há vírgulas nesses versos. É outra razão, não é a mesma da estrofe passada. Que clima se criou agora com essa ausência de vírgulas?*
- (27) **Perla:** *A correria do internato.*
- (28) **Marco:** *A ansiedade de ir embora.*
- (29) **Professor:** *Silas!*
- (30) **Silas:** *O conhecimento de cada setor da escola, da avicultura, da suinocultura...*

- (31) **Professor:** *Ele está mostrando um painel do que é a vida no internato. É isso?*
- (32) **Mariana:** *Como ele fala em large whites, do confinamento onde ele estava dava para ver os tomates, couves, os alfaces...*
- (33) **Professor:** *Então ele está tendo essa visão, não é?... Uma visão meio psicodélica, pois está tudo misturado aí, tá tudo por aí, não é?*
- (34) **Perla:** *Professor, às vezes eu coloco isso na minha vida quando estou no refeitório; é como se minha vida é bela quando estou em casa e calejada quando estou aqui. Essa interpretação está errada, não é?*
- (35) **Professor:** *Não existe isso de estar errada. Há coerência nela... você se manifestou de outra forma... não quer dizer que está errado.*
- (36) **Paulão:** *Todas essas coisas aqui eram testemunhas da vida que se debatia bela e calejada.*
- (37) **Professor:** *Sei, é uma leitura também.*
- (38) **Michelle:** *Professor, a gente percebeu, pela leitura desse poema, que muitas coisas já não há mais, como a cooperativa... mas tantas outras ainda estão aí...*
- (39) **Professor:** *Michelle disse o seguinte: o contexto que foi retratado no poema pode ter sido de um passado um pouco distante da gente (1984-1986); isso já faz mais de 20 anos, 22 anos... mas quantas coisas continua havendo nos dias de vocês hoje... é verdade...*

O aluno Osmar (turno 02) mostra que internalizou rápido o equivocado conceito de polifonia ao detectá-la no texto. Esta situação ilustra bem uma inferência de Vigotsky (1998a, p. 99) de que “o adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta”. Apenas pela leitura da última parte do poema, Osmar percebeu a presença de outras vozes. Então, ratificamos a leitura dele (turnos 03 e 07). Também o aluno Elvis (3º B) percebe a polifonia em tais versos.

Já a identificação de figuras de linguagem é um entrave na leitura dos alunos do 3º C. Um exemplo disso é o caso da metonímia presente no verso “Lá vinha a bermuda verde-horrendo” (Anexo I, p. 93). Por outro lado, as turmas A e B demonstram muita habilidade no reconhecimento de tais figuras.

Mais uma vez, a “biblioteca vivida” dos alunos mostra-se eficaz quando o assunto é do universo deles. Como diz Iser (1996, p. 82), “cabe lembrar que a experiência estética só funciona se tira proveito das possibilidades de experimentar noutras condições a experiência cotidiana”. Assim, Luca (turno 11) utiliza-se de sua experiência cotidiana para dizer a significação do termo “landrace”, que será melhor explorado em turnos posteriores.

Dos turnos 12 a 18 discutimos a imagem presente nos versos “enquanto a anelina do k-suco/tingia na zebuína tarde, uma doçura postiça” (Anexo I, p. 93). Começamos a interpretar esses versos pela imagem “zebuína tarde”, bem interpretada em todas as turmas. Na turma A, o aluno Jorge diz que se trata de uma tarde demorada; Dudu, da turma B, diz que é uma longa tarde e o faz por analogia com o tamanho do zebu. Osmar, da turma C (turno 13) faz uma leitura diferente dessa imagem e nós a complementamos (turno 14). Depois de esclarecidas as expressões “zebuína tarde” e “doçura postiça”, Gioconda (turno 15) faz a leitura completa desses dois versos. Ainda chamamos a atenção para a doçura artificial do k-suco em cotejo com a doçura artificial da vida no internato (turno 18).

Ainda no turno 18, encaminhamos a discussão para os versos “via-se da enorme vidraça do alojamento/o cultivo de uma “dor landrace” (Anexo I, p. 93). Nossa intenção aqui é verificar se os alunos vão continuar percebendo que o contexto é determinante na identificação do tema da palavra (BAKHTIN, 2006), neste caso, “landrace”. O aluno Joel (turno 19) faz uma leitura primorosa desses versos ao ler a metáfora “dor landrace”

associando-a à dor de cativo, além de fazer isso de forma intersubjetiva ao lembrar as palavras do colega Luca (“...como Luca citou, o confinamento” – turno 46 do episódio 4) sobre o tema da palavra “duroc” no poema. Eis aqui um exemplo vivo de um aspecto da dialogicidade do discurso, numa visão bakhtiniana. Na constituição de seu enunciado sobre essa “dor landrace” do “eu lírico”, Joel se apropriou do enunciado de Luca. Nós, evidentemente, referendamos a leitura de Joel: “Excelente interpretação!” (turno 20). Também as turmas A e B fazem boas leituras desses versos. Embora a turma B não tivesse conseguido ler a significação de “landrace”, palavra que não faz parte da “enciclopédia” dela, quando lhe dizemos o que é essa significação, logo advém a apreensão do tema dessa palavra na voz da aluna Karen, que acrescenta ao vocábulo “landrace” o sentido de exílio. Parafraseando Eco (1983), isto indica que a decodificação de um texto não depende só da competência linguística do leitor, mas também de sua competência circunstancial para inferir a significação contextual.

A discussão em torno da antítese presente no verso metafórico “a vida debatendo-se bela e calejada” (Anexo I, p. 93), também rende boas leituras em todas as turmas. Na turma C, é o que comprovam as respostas dos alunos Roberval (turno 21) e Gioconda (turno 23). Esse verso continuará recebendo leituras em turnos posteriores.

No turno 26 novamente questionamos o porquê da ausência de vírgulas, já descartando uma resposta semelhante à que foi dita na estrofe passada. As várias leituras para esse fato se estendem dos turnos 27 a 36. E em meio a esses comentários, o enunciado da aluna Perla (turno 34) é um exemplo vivo da função mimética da literatura, isto é, a capacidade que a literatura tem de representar a realidade. Nas palavras de Iser (1999, p. 124): “O texto ficcional é parecido com o mundo na medida em que projeta um mundo que concorre com aquele”. Desse modo, é natural o fato de a aluna Perla fazer uma analogia do verso “A vida debatendo-se bela e calejada” com sua vida particular.

Finalmente, no turno 38, a aluna Michelle tenta sintetizar a leitura feita do poema e no último turno desta aula, nós a parafraseamos. Urge acrescentarmos que a aluna Adriana (3º B) percebe a ausência de ponto final no último verso do poema e atribui a isso o fato de as marcas do internato continuarem no eu lírico.

## **4.2. Dialogando com o Poema “Infância”, de Ronaldson**

### **4.2.1. Episódio único: um “eu lírico” e suas incólumes lembranças da infância**

“Infância” é mais um poema do *Questão de Íris* de Ronaldson. Sem dúvida, o tema da infância é um *topoi* literário e foi versejado pelos maiores poetas da literatura universal. Só para ficarmos com duas referências no Brasil, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade também pagaram seu tributo à infância. Inclusive era nossa intenção inicial solicitar aos alunos que fizessem, em sala de aula, o cotejo do poema “Infância” desses três poetas: Ronaldson, Bandeira e Drummond. E essa tarefa até foi desenvolvida, mas ficou muito extensa. Por isso, no final optamos por transcrever apenas a segunda parte do diálogo dos alunos sobre o poema “Infância” de Ronaldson. Nossa escolha recaiu sobre essa segunda parte porque, além de o lirismo aí ser maior do que na primeira parte, as imagens e metáforas dessa segunda parte exigiriam mais das leituras dos alunos. Aqui segue a transcrição da aula gravada na 3ª série A do Curso Técnico em Agropecuária, em 25 de setembro de 2008.

(01) **Professor:** *Gostaria que alguém dissesse o sentido da interjeição “Ah” no verso “Ah lembrança”.*

- (02) **Claudete:** *Ele está sentindo saudade.*
- (03) **Professor:** *De quê?*
- (04) **Claudete:** *Da infância.*
- (05) **Professor:** *Então o eu lírico está morrendo de saudade da infância, não é, Claudete?*
- (06) **Professor:** *Agora vamos ver o verso “difícil névoa do sono”. Ele vai exigir muito de nós. “Névoa” é neblina, né? Olha aí, neblina de sono. Associe essas coisas e pensem o que é essa difícil névoa de sono.*
- (07) **Clara:** *A lembrança.*
- (08) **Professor:** *Muito bem, Clara! A lembrança é a difícil névoa de sono. Agora, Clara, a agente precisa interpretar essa imagem que está aí posta.*
- (09) **Charles:** *A lembrança da infância é bonita, mas fácil de ser esquecida.*
- (10) **Professor:** *É uma boa leitura, Charles! E a gente pode continuar fazendo leituras em cima desse verso. Fale, Bebel!*
- (11) **Bebel:** *Acho que ele quer dizer que a névoa é difícil, mas sono é uma coisa boa. Difícil, porém boa, uma lembrança que ele tem.*
- (12) **Professor:** *Eu queria que alguém discordasse de Bebel. Quem poderia fazer isso?*
- (13) **Jenisson:** *Podia ser no sentido de relembrar, porque já tá velho; a memória dele já tá cansada assim. Poderia ser esse o sentido.*
- (14) **Professor:** *Palmas! Muito bem, Jenisson! “Difícil névoa” nesse sentido.*
- (15) **Bebel:** *Professor, quando eu falei “difícil, porém boa”, eu estava querendo dizer que ele viveu uma coisa boa, mas não podia voltar atrás, não podia voltar à infância...*
- (16) **Professor:** *Ah! Mas ele está voltando à infância... pela memória. Este verso traduz mesmo um “Poxa! como eu queria lembrar mais coisas da minha infância, mas não é fácil”. É uma belíssima imagem. Vocês conseguiram interpretá-la. E quanto à imagem “nuvem que o vento dissipa”? Denilson vai falar.*
- (17) **Denilson:** *E aí, ele troca duas palavras: “nuvens” é a lembrança e o “vento” seria o tempo. A lembrança o tempo consegue desfazer, dissipar.*
- (18) **Arão:** *Eu discordo. Essa nuvem aqui pode ser a névoa que estava empatando ele ter lembrança e o vento leva essa névoa embora e ele consegue relembrar.*
- (19) **Professor:** *Olha! Não tinha pensado nisso, Arão! As duas interpretações foram excelentes. Palmas! Vamos retomá-las. Denilson fez uma analogia. Essa nuvem é a lembrança e esse vento é o tempo, não é isso? Então, o tempo (vento) vai dissipando, espalhando a lembrança (nuvem). Já Arão disse que o vento vai afastar a névoa que impede a lembrança de funcionar bem. Em síntese, para Denilson, o efeito do vento é ruim para a lembrança. E o vento é metáfora do tempo, enquanto a nuvem é metáfora da lembrança. Para Arão, é o vento que afasta a nuvem (névoa) que está atrapalhando a lembrança. E vocês ficam com quem aí? Arão ou Denilson?*
- (20) **Anamaria:** *Arão.*
- (21) **Jenisson:** *Arão.*
- (22) **Claudete:** *Denilson.*
- (23) **Anarda:** *Arão.*
- (24) **Clara:** *Denilson.*
- (25) **Professor:** *Vamos parar por aqui. Olhe, eu não eu não estou aqui para dizer que Denilson acertou ou Arão errou. Mas vou me posicionar. As duas respostas foram muito boas. Embora eu tivesse dito que dificilmente iria me posicionar diante do texto, porque eu quero, na verdade, coordenar o*

posicionamento de vocês. Mas na hora que for necessário, eu me posicionarei, certo?

- (26) **Professor:** *Eu fico com a interpretação de Denilson. Por quê? Primeiro o eu lírico diz: “Ah lembrança/ difícil névoa de sono”. Ele está caracterizando a lembrança. Como é a lembrança? É algo que é muito instável, pouco palpável, você não tem muita segurança na lembrança; o tempo passa e é pior; então é essa névoa, essa neblina de sono que já foi bem discutida; agora dizer que ela também é “nuvem que o vento dissipa”, é dizer que a lembrança é coisa fluida, frágil... que se dissolve facilmente, ainda mais se o vento a espalha. E o vento aí, Denilson viu muito bem, é metáfora do tempo que torna a lembrança mais difícil. Flávio quer falar. Fale, Flávio!*
- (27) **Flávio:** *Concordo também com Denilson porque com a idade a pessoa vai se esquecendo da sua infância.*
- (28) **Professor:** *Exatamente! Esse “Ah lembrança” aí não é só... quem foi que falou... não sei se foi... uma das meninas disse que é um suspiro de saudade...*
- (29) **Coro:** *Foi Claudete.*
- (30) **Professor:** *Isso. Esse sentimento expresso pela interjeição é de saudade da infância, mas é muito mais do que isso, Claudete; é de lamentação. Denilson foi muito mais coerente na sua interpretação, por isso. Devemos admitir que a interpretação de Arão foi muito interessante. Mas há coisas que a gente tem que se ater ao texto e eu estou lendo sobre isso agora. Umberto Eco é um dos estudiosos que diz isso. No seu livro Os limites da interpretação, ele diz que o texto permite que o leitor use sua imaginação no ato de interpretação, mas que há momentos em que o próprio texto dirige a interpretação do leitor.*
- (31) **Professor:** *Vamos terminar o poema. Nos versos “Mas nesta casa perdida /brinquedo de apego”. Quem explica esses versos?*
- (32) **Hunaldo:** *A casa da infância dele.*
- (33) **Professor:** *A casa que ele citou na 1.ª estrofe, não é, Hunaldo?*
- (34) **Hunaldo:** *E esse brinquedo de apego aqui seria algo que ele gostava muito naquela época, época de criança e ele lembrou agora.*
- (35) **Professor:** *Eu só discordo da explicação de brinquedo de apego.*
- (36) **Flávio:** *Essa palavra “brinquedo” leva à infância dele, né? Porque brinquedo é um objeto da infância, né? E casa também é um objeto da infância dele que está sendo lembrada.*
- (37) **Professor:** *Então esse “brinquedo de apego” é a própria casa, não é, Flávio?*
- (38) **Charles:** *Professor, como ele viveu em várias casas, será que ele está querendo montar uma casa ideal para ele?*
- (39) **Professor:** *Humm! Segundo Charles, ele está montando uma casa que é a síntese das outras. Boa interpretação! Há uma casa-modelo, padrão. Ok! Mas quem vai dizer agora por que “casa perdida”?*
- (40) **Anarda:** *Casa perdida porque ele sente que não vai mais lá, não sabe se está do mesmo jeito ou está em ruínas. Aí no caso, perdida, mas encontrada na lembrança dele.*
- (41) **Professor:** *Muito bem! Essa casa perdida lá na infância, não é, Anarda?*
- (42) **Professor:** *Agora, pessoal, a gente nada comentou sobre este “mas” aí. Quem vai fazer isso? Lembro que a função desse “mas” é quebrar o que se disse antes e anunciar algo contrário ao que se disse.*

- (43) **Bebel:** *Esse “mas” é a lembrança da infância que ele falou na outra estrofe. Esta “casa perdida” é a lembrança dele.*
- (44) **Charles:** *Eu penso que as imagens desta casa vêm fortes e ficam fortes iguais às pedras. Pedra é forte, é rocha.*
- (45) **Arão:** *Ele fala que a lembrança pode ser perdida pelo tempo, mas as lembranças dele são fortes ainda.*
- (46) **Professor:** *Em síntese, o que Charles e Arão disseram é que o “mas” introduz a seguinte reflexão: “Apesar de a lembrança sofrer com o tempo, o eu lírico consegue voltar à infância pela lembrança, porque ela é como rocha”.*
- (47) **Professor:** *Gostaria de saber agora qual é o sujeito do verbo “rugir” nesta última estrofe?*
- (48) **Silêncio**
- (49) **Professor:** *O sujeito é “minhas nuvens, rochas nuvens”. Em poesia, geralmente o sujeito aparece deslocado de sua posição normal. E o que essas nuvens representam mesmo?*
- (50) **Coro:** *Lembranças.*
- (51) **Professor:** *E o que está resistindo ao tempo?*
- (52) **Coro:** *As lembranças.*
- (53) **Professor:** *Embora já se tenha falado aqui sobre o sentido de “rochas nuvens”, gostaria de retomá-lo. Quem pode fazer isso?*
- (54) **Gomes:** *Essas rochas nuvens são as lembranças resistentes até mesmo ao tempo.*
- (55) **Professor:** *Muito bem, Gomes!*
- (56) **Charles:** *Professor, gostaria de acrescentar que as rochas quanto mais velhas são mais fortes por causa que elas vão sofrer as intempéries, né? Aí vão se compactando.*
- (57) **Professor:** *É mesmo? Não sabia dessa explicação científica...*
- (58) **Jenisson:** *E o que é que isso tem a ver com a aula de português, de leitura?*
- (59) **Professor:** *Muitas vezes, Jenisson, para você ler bem um texto precisa de outros conhecimentos de outras áreas.*

Achamos interessante começarmos a leitura do verso “Ah lembrança” (Anexo II, p. 94) indagando os alunos sobre a expressividade da interjeição aí presente. A aluna Claudete afirma que o eu lírico sente saudade da infância. E nós nem discordamos dela nem aproveitamos logo o ensejo para mostrarmos que se trata muito mais de um sentimento de lamentação do “eu lírico” e, assim, prepararmos melhor o espírito dos alunos para interpretação das metáforas seguintes. De fato, só retomaremos melhor essa discussão sobre o valor expressivo dessa interjeição, do citado verso, no turno 30. Também deixamos passar a ocasião para rediscutirmos o conceito da figura de pensamento “apóstrofe”, já que os alunos tiveram conhecimento dela em momentos esporádicos do curso. Daí então, eles perceberiam que toda a segunda estrofe deste poema é constituída por apóstrofes e que carga de emotividade esse recurso gera no texto.

Dos turnos 06 a 16, o diálogo volta-se para a leitura da metáfora presente no verso “difícil névoa de sono”. É importante a associação que Clara faz entre a lembrança e esse verso para facilitar a compreensão da metáfora que o reveste. Sendo assim, a contribuição de Clara é fundamental, nesse instante, mas para por aí. A fala de Charles mantém a intersubjetividade e dá um passo a mais para o entendimento do verso (turno 09). Ratificamos sua leitura (“Uma boa leitura!” - turno 10), porém estimulamos mais leituras. Bebel tenta ampliar o sentido da metáfora (turno 11) e não só não referendamos sua leitura mas também

incitamos uma réplica a esta leitura, que vem coerentemente na intervenção de Jenisson (turno 13). Bebel insiste em esclarecer sua fala anterior, como se tivesse havido uma falha na intersubjetividade, mas, desta vez, fazemos nós mesmos uma refutação a sua leitura (turnos 15 e 16).

Ainda no turno 16, damos por encerrada a interpretação do verso supracitado (“Acho que já está esclarecida essa metáfora”) e perguntamos o que os alunos deduzem do verso “nuvem que o vento dissipa”, discussão que se estende do turno 17 a 30. E aí acontece um daqueles preciosos momentos de uma aula de leitura literária. Os alunos Denilson e Arão (turnos 17 e 18) fazem inferências diametralmente opostas no que concerne à leitura do verso em discussão. Isso é possível graças à polissemia em que está envolto o texto literário. “Porém não será válida a interpretação que não estiver pautada nos indícios e pistas que o próprio texto apresenta ao leitor no jogo de descobertas e encobertas de sentidos” (SILVA, 2005, p. 135). Sendo assim, retomamos as falas desses alunos (turno 19), cotejando-as para assegurar o contexto e a continuidade da interação e, nesse caso especial, envolver os outros alunos na polêmica gerada por essas leituras. As opiniões se dividem e depois de ouvir certo número delas, no turno 25 anunciamos que também devemos nos posicionar, não sem antes deixarmos claro por que o fazemos. Consoante as ideias de Geraldi (2006, p. 107): “O professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa”. E assim, declaramos que nossa leitura está em consonância com a de Denilson e esclarecemos as razões para isso.

No turno 29, além da apologia que fazemos à interpretação de Denilson (“Denilson foi muito mais coerente na sua interpretação, por isso”), também elogiamos a interpretação de Arão, fazendo as devidas ressalvas de que é preciso respeitar os limites da interpretação, ao citarmos o livro homônimo de Eco (1995). Neste livro, o autor afirma que geralmente os textos sugerem mais do que seus autores queriam dizer e menos do que aqueles leitores imoderados desejariam que ele dissesse. E aqui percebemos que a “conjectura interpretativa” de Arão ultrapassa os limites permitidos pela *intencio operis*.

Nos turnos seguintes, a discussão recai sobre os versos “Mas nesta casa perdida/brinquedo de apego”. (Anexo II, p. 94). Os alunos Hunaldo, Flávio e Charles dão uma boa demonstração de manutenção da intersubjetividade ao construírem leituras para tais versos. E a aluna Anarda acrescenta uma leitura brilhante para “casa perdida” (turno 38). Todavia, ainda nada se disse sobre a presença da conjunção coordenativa adversativa “mas”, a não ser na fala de Bebel (turno 43) que a remete adequadamente à primeira estrofe do poema. E mesmo sem fazer referência direta à presença dessa conjunção, os alunos Charles e Arão fazem leituras contundentes dessa estrofe e nós as ressignificamos (turno 42).

Os turnos finais, de 43 a 54, procuram discutir um pouco mais os sentidos da impropriedade semântica presente em “rochas nuvens”. Percebemos agora que nossa tentativa de mostrarmos aos alunos o quanto é importante buscar o (s) sujeito (s) presente (s) num poema não logrou muito sucesso. Não é suficiente encontrar o sujeito, é necessário desfazer a (s) inversão (ões) trabalhada (s) pelo poeta, para que a leitura do poema fique mais clara. No caso em voga, deveríamos ter mostrado que a última estrofe, na ordem direta, ficaria assim: “mas minhas nuvens, rochas nuvens rugem intactas, nesta casa perdida (brinquedo de apego), entre tufões intensos”. Para nossa sorte, os alunos depreenderam bem o sentido da estrofe, como ratifica a leitura de Gomes (turno 54): “Essas rochas nuvens são as lembranças da infância resistentes até mesmo ao tempo”.

Quando pensamos que a aula já está dada por encerrada, surge mais uma discussão interessante. O aluno Charles acrescenta uma explicação científica à natureza das rochas (turno 56), entretanto é contestado por Jenisson, não por este achar que a informação do



colega é incorreta, mas por não ver nenhuma ligação entre essa informação e o texto em análise. Prontamente mostramos a Jenisson que ele está equivocado e ressignificamos a explicação de Charles.

Para finalizar, no tocante às leituras que as turmas B e C fizeram deste poema, vale registrar aqui algumas falas dos alunos. Sobre o verso “difícil névoa de sono”, Tati (3º B) diz que o “eu lírico” adulto lamenta a dificuldade de lembrar-se, detalhadamente, de coisas de sua infância. Por outro lado, no 3º C ninguém conseguiu interpretar tal verso. Já o verso “nuvem que o vento dissipa” recebe interpretações nas duas turmas. Romildo (3º B) afirma que as lembranças do eu lírico são dispersadas pelo tempo, ao passo que Vanessa (3º C) fica com o sentido de apagamento dessas lembranças pelo tempo. Estas são, portanto, leituras que não se excluem, ao contrário, complementam-se.

Em relação à expressão “casa perdida”, boa parte dos alunos da turma B acredita que se trata da casa onde o eu lírico viveu sua infância; ideia esta com a qual comunga também Joel (3º C). No entanto, Natalie (3º B) defende a tese de que esta casa perdida é uma metáfora da infância perdida. (“A casa perdida aqui é como se fosse a infância dele que não pode voltar, entendeu?”) Eis aqui um bom exemplo de uma leitura crítica que transcende a leitura das entrelinhas pelo adentramento que é feito no texto. De acordo com Iser (1999, p. 125), “o que não foi dito é constitutivo para o que o texto diz; e o não dito, ao ser formulado pelo leitor, suscita uma reação às posições manifestas do texto, posições que normalmente apresentam realidades fingidas”.

Também louváveis são as leituras de Juliana (3º B) e Perla (3º C) para os versos “minhas nuvens, rochas/nuvens”. A primeira diz que não obstante o estrago que o tempo causa na memória do eu lírico, suas lembranças da infância são firmes como uma rocha, não foram destruídas. Já a segunda se reporta à perenidade das lembranças da infância ao dizer que elas vão ficar para sempre no pensamento do “eu lírico”.

### **4.3. Dialogando com o Conto “Piedade”, de Vladimir Souza Carvalho**

Com o conto “Piedade”, de Vladimir Souza Carvalho, começamos uma série de diálogos dos alunos selecionados para esta pesquisa com alguns contos da literatura sergipana contemporânea. Os episódios que aqui transcrevemos foram gravados na 3ª série B do Curso Técnico em Agroindústria, em 10 de novembro de 2008. “Piedade”, de Vladimir Carvalho encontra-se no livro *Água de cabaça*. Seu autor é um contador de “causos” de verve muito rica. De extração regionalista, tanto pelo viés temático quanto pelo viés da linguagem, os contos de *Água de cabaça* discorrem, em geral, sobre a decadência de uma sociedade rural patriarcal fadada ao desaparecimento, embora ainda resistente. Por isso mesmo, encontram-se neste livro vários contos que tematizam a violência, o coronelismo, a pistolagem, a vingança etc.

No caso do conto “Piedade” que faz abordagem ao coronelismo e à pistolagem no interior, tem-se um enredo muito peculiar. Um fazendeiro retorna a uma de suas muitas fazendas. Enquanto isso acontece, ele, bastante precavido quanto a possíveis tocaias, vai refletindo sobre sua vida, a manutenção e ampliação de seu patrimônio. Chega inevitavelmente à conclusão de que nada lhe falta, exceto uma consciência tranquila. São incontáveis crimes em suas costas. Faz todo um inventário de sua riqueza e só enxerga um saldo negativo: tem tudo, mas lhe falta alegria. As pessoas sentem repugnância por ele e, por isso, procuram evitá-lo. É um homem perseguido pelos fantasmas de seus delitos. Enfim, chega morto de fome à sede de uma de suas fazendas. O vaqueiro e esposa cuidam de recebê-lo. Esta lhe oferece uma galinha para o almoço, o que ele recusa, por pena de vê-la ser morta.

Sergipano de Itabaiana, Vladimir Souza Carvalho, magistrado, foi Juiz de Direito de algumas comarcas de Sergipe, sendo depois Juiz Federal e atuou como tal no Piauí, Alagoas e Sergipe. Atualmente é membro do Tribunal Regional Federal da 5ª Região, em Recife. É autor de livros nos campos da história municipal, direito, poesia, folclore e ficção, escrevendo, quinzenalmente, para o *Correio de Sergipe*, em Aracaju. Na prosa de ficção, publicou os seguintes livros de contos: *Quando as cabras dão leite* (Editora João XXXIII, 1971); *Mulungu desfolhado* (1995); *Água de cabaça* (2003) e *Feijão de cego* (2009), estes três últimos pela Juruá Editora.

#### 4.3.1. Episódio 1: debatendo algumas categorias da narrativa

Nesse episódio, exploramos algumas categorias da narrativa presentes no conto “Piedade”, como o enredo, o ponto de vista do narrador, a síntese dramática e o tipo de discurso. Discutimos o conceito de síntese dramática que só não é novo para os alunos porque eles já conheciam o conceito de *flashback*. Também discutimos o conceito de discurso indireto livre, este sim, um conceito novo para eles.

- (01) **Professor:** *Vamos ouvir Eunice que vai tentar resumir a história para nós.*
- (02) **Elis:** *Bom, a história se baseia assim: é uma pessoa, um proprietário que possui grandes terras, gado e ele se encontra assim numa situação muito triste porque ele é tratado pelas pessoas numa maneira totalmente diferente que ele esperava; isso eu acho que foi pela atitude que ele pediu pro filho ter matado um genro, pro outro filho ter matado a nora; aí quando ele vai nas vendas as pessoas tratam com pressa para se livrar dele e ele, aparentemente, não é uma pessoa tão carrasca assim... que ele só se encontra... é como se... éééé... Numa parte do texto, no final, numa casa que ele vai lá, uma mulher oferece se ele quer a galinha ou não porque não tinha nada para oferecer e ele, na fala dele... éééé... apresenta um coração muito piedoso pedindo que ela deixasse as galinhas vivas e misturasse farinha com ovo. Então, a história trata de uma pessoa carrasca, mas ao mesmo tempo trata de um homem... éééé... piedoso, com o coração mole.*
- (03) **Professor:** *Obrigado, Elis! Eu já esperava que com uma leitura só do texto, ainda mais em voz alta, como foi feita, é mais difícil, pessoal, a gente entender a história. E deu para sentir que Elis acabou cometendo alguns enganos de entendimento sérios para nossa análise, mas isso vai ser corrigido.*
- (04) **Professor:** *Agora gostaria de saber quem é o narrador da história?*
- (05) **Dilma:** *Narrador-observador.*
- (06) **Professor:** *O que quer dizer isso, Dilma?*
- (07) **Dilma:** *Que ele não participa da história.*
- (08) **Professor:** *É de 3.ª pessoa. Muito bem! Mas quem consegue ver, ainda neste 1.º parágrafo, uma outra característica desse narrador?*
- (09) **Aglacy:** *Ele é onisciente?*
- (10) **Professor:** *Concordo plenamente, Aglacy. Agora explique e prove com exemplo do texto isso que você disse.*
- (11) **Aglacy:** *Narrador onisciente é... quando ele consegue ler o pensamento das personagens... como na frase: “O medo de se transformar também em finado”.*
- (12) **Professor:** *Perfeito! Você foi ótima! Saber como se mostra o narrador é importantíssimo para a compreensão da história, porque ele vai ser nosso*

- guia pela história. Então se ele está focalizando os pensamentos e sentimentos das personagens, há uma estratégia por trás disso.
- (13) **Professor:** Antes de continuarmos nossa análise das categorias da narrativa, gostaria de saber por que esse fazendeiro anda tão armado e escoltado?
- (14) **Tati:** Por estar sendo perseguido ou jurado de morte, ele tinha medo de ser assassinado pelo fato de ter matado muita gente.
- (15) **Professor:** Então ele anda desconfiado porque teme pela própria vida. E por que ele não põe o segurança atrás dele?
- (16) **Elis:** Porque o vaqueiro pode receber dinheiro e se corromper para matar esse fazendeiro.
- (17) **Professor:** É uma possibilidade. Agora observem esta frase: “Muito sangue correu, muitas mortes ocorreram.” Há aí uma síntese do que já aconteceu, o que a teoria da literatura chama de síntese dramática ou flashback. Esse recurso serve para o leitor poder entender melhor fatos do presente da história. Fiquem atentos, pois há muitas sínteses dramáticas nesta história.
- (18) **Professor:** Ainda neste 1.º parágrafo, observem a presença das frases nominais. O conto todo está cheio delas. Por que será que o autor resolveu se valer desse recurso na escrita desse conto?
- (19) **Cristina:** Ele queria passar o estado como as personagens estavam detalhadamente.
- (20) **Professor:** Eu diria que não é bem isso, Cristina.
- (21) **Karen:** Professor, seria para dar mais ênfase?
- (22) **Professor:** Dar ênfase a quê?
- (23) **Karen:** Ele procura descrever melhor como era a vida da personagem. Assim, se ele usasse as frases verbais vai ser um sentido de presença de que está acontecendo agora. E nominal, ele descreve melhor o que passou.
- (24) **Professor:** Segundo Karen, as frases nominais presentificam a narrativa, ou seja, é como se a história estivesse acontecendo agora. Foi isso que você quis dizer, Karen? Não, né?
- (25) **Karen:** Não.
- (26) **Professor:** Vou dar uma pista. O uso dessas frases nominais mexe com o ritmo da história.
- (27) **Tati:** Então a história fica mais clara.
- (28) **Professor:** O texto fica mais objetivo, mais direto, pela economia desse tipo de frase. É como se o autor quisesse acelerar a narrativa do texto. E ele consegue isso também pela escassez de orações coordenadas sindéticas e orações subordinadas. Se muito presentes, elas diminuem esse ritmo que o autor quer dar ao texto.
- (29) **Professor:** Agora me digam: qual é o discurso predominante neste conto? Ou melhor, quais são os tipos de discursos que vocês conhecem?
- (30) **Coro:** Discurso direto e indireto.
- (31) **Professor:** Mas neste conto aparece um discurso novo para vocês. Observem as falas do primeiro parágrafo. Há aí a voz do narrador e da personagem misturadas, não é?
- (32) **Coro:** É.
- (33) **Professor:** Temos aí o discurso indireto livre. Portanto, quando as vozes do narrador e personagem se mesclarem teremos discurso indireto livre, ok? Através dessa técnica narrativa fica muito clara a onisciência do narrador.
- (34) **Professor:** Para sairmos das discussões em torno desse 1.º parágrafo, gostaria de lembrar que a narrativa tradicional ou linear é estruturada em começo,

*meio e fim e é escrita, normalmente, na sequência que vocês já conhecem: apresentação ou exposição – complicação – clímax – desfecho. Podemos dizer que este conto segue este esquema?*

- (35) **Elvira:** *Não, porque a história já começou dizendo que ele estava com receio de uma emboscada, andava todo armado, de fuzil... então, nada a ver com a apresentação, professor.*
- (36) **Professor:** *Então, onde começa a história?*
- (37) **Coro:** *Na complicação.*
- (38) **Professor:** *Certo! Para lembrar um termo que indica isso, vamos recordar um conceito visto no 2.º ano. A história começou in media res, que quer dizer “no meio das coisas, no conflito”. Quando a gente estudou, ano passado, o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, a gente viu que a história começou quase no desfecho, para depois voltar às outras partes.*
- (39) **Professor:** *Agora, pessoal, prestem bem atenção ao segundo parágrafo do conto. Temos aí uma situação de tensão psicológica muito intensa no confronto da personagem com dois elementos da natureza: os dicurizeiros e o cavalo do fazendeiro. Quem pode esclarecer como se dá essa tensão?*
- (40) **Elvira:** *Professor, ele... éééé... tenta nos mostrar uma coisa: como o cavalo consegue ter tanta segurança para comer; já os dicurizeiros que estão ali não estão com medo de uma emboscada e ele, não, ele vive com aquele medo, é... sendo perseguido por todos; não tem tranquilidade e ele se compara com as coisas e pensa, né? “Poxa! Elas estão ali com tanta paz e eu aqui vivendo esse conflito”. E acho que ele pensa até que é melhor ser um animal ou planta do que ele tá passando no momento.*
- (41) **Professor:** *Palmas! Elvira, gostei principalmente de sua conclusão: o homem sentindo-se diminuído diante da natureza pelas circunstâncias de sua vida. Queria que vocês anotassem que nesta passagem do conto há aí o antropomorfismo, isto é, seres não-humanos passam a ter sentimentos humanos.*
- (42) **Professor:** *Agora vou querer uma interpretação para esta frase: “A sua frente, o sol que batia no chapéu [...] do suborno a juiz e advogados”.*
- (43) **Romildo:** *Eu entendi que mesmo o sol incomodando ele, batendo quente no chapéu dele, não impedia que ele parasse de pensar nos problemas dele.*
- (44) **Professor:** *Romário está vendo o sol como algo incômodo. Eu discordaria de Romário. Mas quero ouvir alguém fazer isso. Juliana... Josefa...Adriana...Rute...*
- (45) **Adriana:** *Eu penso a mesma coisa que Romildo.*
- (46) **Rute:** *Eu vejo que o sol representa a luz e ele estava na escuridão pensando nas coisas que estava fazendo.*
- (47) **Professor:** *Muito bem! Há aí uma antítese, pois a presença do sol simboliza a claridade, a luz, a vida; porém o que está se passando na cabeça desse fazendeiro é escuridão, é morte.*
- (48) **Professor:** *Analisem agora o trecho do 4.º parágrafo: “Muito gado, muita terra [...] que eu vou a Aracaju”. Que recurso literário encontramos aí?*
- (49) **Mosé:** *Síntese dramática.*
- (50) **Professor:** *Perfeito! E quanto à frase: “Preferia tirar o cavalo da chuva quando sentia a trovoada chegando”. ?*
- (51) **Kay:** *É uma metáfora.*
- (52) **Professor:** *Concordo com você, Kay. Então explique-a.*
- (53) **Kay:** *Ah! não, professor.*
- (54) **Professor:** *Você pode explicá-la, Kátia?*

- (55) **Kátia:** *Ele preferia se mudar de cidade antes que alguém o atacasse.*
- (56) **Professor:** *Muito bem, Kátia! Percebam agora que a frase seguinte “Ao azar não se dão rédeas”, além de ser uma metáfora, é também um aforismo, um pensamento proverbial, no caso, de sabedoria popular. Dudu, interprete-a para nós!*
- (57) **Dudu:** *Que não pode diminuir, sei lá, entender o que acontece.*
- (58) **Professor:** *Não, não é por aí...*
- (59) **Luana:** *Não pode deixar continuar o azar?*
- (60) **Professo:** *Como assim?*
- (61) **Luana:** *Sei lá, se a gente der corda, ele continua. A gente tem que cortar o azar.*
- (62) **Professor:** *Olhe, a leitura tem que ser feita de acordo com a história, entendeu? Por que se você pegar a frase solta, pode dizer uma série de coisas sobre ela.*
- (63) **Dudu:** *Professor, então essa frase quer dizer “é melhor prevenir do que remediar”?*
- (64) **Professor:** *Certo, este provérbio equivale ao do texto, Dudu. Noutras palavras, se o fazendeiro temia por sua vida, era melhor ele se precaver antes que algo ruim lhe acontecesse.*
- (65) **Professor:** *Vamos fazer uma ligação? O “retornava” do princípio se explica agora: “Retornava à sede daquela fazenda”. Agora me digam o que está havendo na história do trecho que vai de “... afinal, apesar de forçar a viúva a vender as terras [...] até [...] “em respeito ao finado, quando ao homem não teve nenhum”.*
- (66) **Adriana:** *Flashback.*
- (67) **Professor:** *Muito bem, Adriana! E qual é o outro nome que demos aqui para flashback?*
- (68) **Elis:** *Síntese da gramática.*
- (69) **Mosé:** *Síntese dramática.*
- (70) **Professor:** *Qual é o recurso narrativo do parágrafo que começa “E via o nojo e a má vontade do tabelião...”?*
- (71) **Karen:** *Síntese dramática.*
- (72) **Professor:** *Muito bem, Karen! Continua havendo a síntese dramática.*

Começamos a análise do conto pelo enredo. Ao solicitarmos a uma aluna que recontasse a história resumidamente, pretendemos verificar como está sua compreensão global do conto, no nível da história; em tese, mais fácil de ser apreendido. Ao mesmo tempo, estamos oportunizando ao aluno exercitar sua capacidade de fazer paráfrases. Este exercício provém tanto do ato de resumir a história quanto das interpretações que o aluno fará dela (KLEIMAN, 2004). O enredo construído por Elis traz alguns equívocos que serão esclarecidos durante o processo de compreensão do conto. “Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2004, p. 24, grifo da autora). E tentamos esclarecer isso para os alunos, de alguma forma, no turno 03.

Dos turnos 04 a 12, discutimos a caracterização do narrador nesse conto. As alunas Dilma e Aglacy demonstram segurança quando o classificam. Referendamos suas leituras e justificamos a importância de se saber como se comporta esse elemento da narrativa. Mas não deixamos claro que se a perspectiva do narrador é importante, não é a única, pois há outras perspectivas numa história, como das personagens, da ação etc. Assim, as perspectivas do leitor surgirão da relação que ele fará das diversas perspectivas textuais (ISER, 1999).

Nos turnos seguintes (de 13 a 16), desencadeamos uma discussão em torno de um fato da história. O temido e temeroso fazendeiro anda armado e escoltado. A justificativa disso, muito óbvia, é explicada por Tati (turno 14). E quando questionamos por que o vaqueiro que acompanhava o fazendeiro ia à sua frente, a aluna Elis nos oferece uma leitura que faz a representação dum lugar vazio do texto (turno 16). De acordo com Iser (1999, p. 144), “[...] os lugares vazios se transformam em estímulos para a formação de representações por parte do leitor”.

Do ponto de vista da organização discursiva, no turno 17 discutimos o conceito de um recurso narrativo que aparecerá algumas vezes no conto: o *flashback* ou síntese dramática. Já poderíamos ter aproveitado este momento para fazer os alunos perceberem a não linearidade desta narrativa; entretanto só o faremos mais adiante. Do turno 18 a 28, começamos a caracterizar a linguagem desse conto no que concerne à presença regular de frases nominais. Os alunos que se envolveram nessa discussão não conseguiram depreender a presença de tais frases. Além disso, fomos levados a mostrar a importância delas para o desenvolvimento desta história. Todavia, o fato mais curioso desse diálogo sobre as frases nominais foi um episódio de uma falha consciente na intersubjetividade. A aluna Karen (turno 23) tenta inferir o uso das frases nominais. Nossa tentativa de parafrasear sua fala (turno 24) não é bem sucedida e logo percebemos isso, o que Karen acaba confirmando (turno 25).

Também do ponto de vista das estratégias textuais, discutimos o tipo de discurso predominante nessa história (turnos de 29 a 33). Surge aí o conceito de discurso indireto livre, até então um conceito novo para os alunos, mas que aparentemente não lhes trouxe nenhum problema de compreensão. E é aqui do turno 34 a 38 que passamos a discutir a não linearidade dessa narrativa. Para isso, evocamos o conhecimento que os alunos já haviam adquirido, noutros momentos do curso, sobre a estrutura de uma narrativa linear. E a percepção de que esta história não está estruturada no formato tradicional, isto é, em começo, meio e fim vem na fala de Elvira (turno 35) que é ratificada pela turma (turno 37). Aproveitamos o ensejo para lembrar o conceito da expressão *in media res* que já era do domínio dos alunos; e nada melhor do que fazer isso evocando a memória textual deles. Procedemos assim ao recordar a estrutura narrativa do conto “A cartomante”, de Machado de Assis (turno 38).

No nível da história, o diálogo estabelecido nos turnos de 39 a 41 vem ilustrar, mais uma vez, a perspectiva iseriana de preenchimento das lacunas do texto pelo leitor. Pedimos para que alguém esclarecesse a cena do segundo parágrafo do conto. A aluna Elvira, depois de parafrasear o episódio em voga, faz uma boa representação do lugar vazio deixado pelo texto: “[...] E acho que ele pensa até que é melhor ser um animal ou planta do que ele tá passando no momento” (turno 40). Nas palavras de Iser (1999, p. 106, grifo nosso):

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. *Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não-dito como o que é significado.* Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. Mas, sendo uma implicação do dito, o ocultado ganha próprio contorno.

E é isso que se dá na leitura que Elvira faz da mencionada passagem do conto. Na verdade, é mais do que isso, pois temos aqui o que vários autores chamam de leitura como produção. Para ficarmos somente com Ferreira (2001, p. 106): “A leitura funciona como produção textual, pois preenche os vazios, os ditos, os não-ditos, as palavras do autor, com as

idéias e palavras do leitor”. Só nos resta validar tal leitura de Elvira e é o que fazemos no turno 41, ao ressignificarmos sua interpretação. Ainda nesse turno, aproveitamos para registrar a presença do antropomorfismo nesse episódio do conto. Este é mais um conceito que os alunos desconheciam.

Também no nível da história, solicitamos aos alunos que interpretassem a seguinte frase do terceiro parágrafo do conto: “A sua frente, o sol que batia no chapéu [...] do suborno a juiz e jurados” (Anexo III, p. 95). O aluno Romildo (turno 43) fez o que Eco (1995) chama de interpretação semântica, ou seja, preencheu de significado apenas a manifestação linear ou o dito do texto, o que não significa que, por isso, sua leitura seja inadequada. Mas, neste momento da aula, divergimos dessa leitura de Romildo e estimulamos outra leitura para esse fragmento da história. E ela veio nas palavras de Rute: “Eu vejo assim que o sol representa a luz e ele estava na escuridão, pensando nas coisas que estava fazendo” (turno 46). Temos aqui agora o que Eco (1995) denomina de leitura crítica, isto é, uma leitura metalinguística que descreve e explica por que razões estruturais um texto pode suscitar determinada interpretação. Validamos essa leitura de Rute e a ressignificamos. Contudo, só agora, distanciados do calor das discussões em sala de aula, percebemos que a interpretação de Romildo não era inadequada como a princípio nos pareceu; mas também não descartamos a leitura de Elvira por ela ousar transcender os limites do dito e chegar ao não-dito. Afinal, como bem coloca Eco (2005, p.55): “Num universo dominado pela lógica da similaridade (e da simpatia cósmica), o intérprete tem o direito e o dever de suspeitar que aquilo que acreditava ser o significado de um signo seja de fato o signo de um outro significado”. A nosso ver, Rute suspeitou da interpretação semântica de Romildo para o trecho do conto em discussão e, por analogia, viu ali uma relação antitética e acabou associando o sol à claridade, à vida, enquanto que o estado mental do fazendeiro lhe sugeriu escuridão e, por que não dizer, morte.

Voltamos a discutir o nível do discurso no conto “Piedade”, nos turnos 48 e 49. Desta vez procuramos explorar o conceito de síntese dramática ou *flashback* que já havíamos abordado no turno 17, para ver se criamos nos alunos aquilo que Vigotsky (1998b) chama de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se traduz pelos conhecimentos já consolidados dos alunos, e o nível de desenvolvimento potencial, que envolve aqueles conhecimentos adquiridos pela intervenção do professor ou dos colegas. E a fala de Mosé (turno 49) é a confirmação de que isso aconteceu. Nos turnos de 65 a 72, tornamos a testar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos que, a esta altura, já se tornou zona de desenvolvimento real, pois eles já tinham internalizado o conceito de síntese dramática.

Dos turnos 50 a 64, surgem novas questões relativas ao nível da história. Imediatamente conduzimos os alunos às leituras de algumas metáforas do texto. Não houve nenhuma dificuldade na leitura da primeira metáfora (“Preferia tirar o cavalo da chuva quando sentia a trovoadas chegando” – Anexo III, p. 95) e Kátia fez a interpretação esperada desta metáfora (turno 55). Por outro lado, a segunda metáfora, “ao azar não se dá [*sic*] rédeas” (Anexo III, p. 95), que é também um provérbio popular, não tem o mesmo destino da anterior. Os alunos Dudu (turno 57) e Luana (turnos 59 e 61) tentam interpretá-la, mas contestamos suas interpretações, ressaltando a necessidade de contextualização da metáfora. Nesse ínterim, Dudu modificou sua representação dessa metáfora e foi bem sucedido. Para Terzi (2006, p. 106), nessas circunstâncias, o leitor percebe que “a estratégia, ao se deparar com informações conflitantes, é, em geral, reavaliar sua leitura anterior e sua proposição inicial e, a partir daí, construir uma outra expectativa global para o texto à medida que novas expressões se tornam relevantes”. Assim, validamos a segunda interpretação de Dudu para a metáfora em discussão,

mas não sem antes ressignificarmos esta nova leitura, já que ele se utilizou de um provérbio de sentido similar ao que está em discussão e não o contextualizou.

Finalmente, do turno 65 a 72, confirmamos mais uma vez que os alunos haviam internalizado o conceito de síntese dramática.

#### 4.3.2. Episódio 2: o conceito de personagem “tipo”

Nesse episódio, enfatizamos alguns aspectos do conto “Piedade,” como a caracterização do protagonista, enquanto um Midas do interior, assim como os conceitos de personagem “tipo” e “alma externa” da personagem, além da exploração de mais algumas categorias da narrativa presentes no conto.

- (01) **Professor:** *Há aí neste sétimo parágrafo... quem se lembra do nome de uma personagem mitológica que transformava tudo que tocava em ouro?*
- (02) **Diana:** *Midas?*
- (03) **Professor:** *Palmas para Diana! O que você sabe sobre o rei Midas, Diana?*
- (04) **Diana:** *Que ele queria riqueza, aí eu não sei a quem ele pediu... Acho que foi a um gênio, pra que tudo que ele tocasse virasse ouro, inclusive pessoas; só que, em resumo, ele viu que a felicidade não era o ouro.*
- (05) **Professor:** *Mais palmas para Diana!*
- (06) **Diana:** *Ah! professor, o rei pediu para seu pedido ser desfeito.*
- (07) **Professor:** *Sim. Queria acrescentar que não foi um gênio, Diana, que atendeu ao desejo de Midas, mas o deus do vinho e das festas, Dionísio. E Midas teve direito a ter um pedido realizado por Dionísio por ter achado um servo importante desse deus.*
- (08) **Professor:** *Digam-me por que estamos relacionando o rei Midas com este fazendeiro do conto “Piedade”?*
- (09) **Iara:** *Por que o fazendeiro tinha muita ganância e queria ser o homem mais rico da região.*
- (10) **Professor:** *Muito bem, Iara! Nesse ponto, Midas ia mais longe, pois queria ser o homem mais rico do mundo. Mas que outro momento do conto nos faz ver este homem como um Midas-fazendeiro?*
- (11) **Iara:** *Quando diz que ele transformava em sangue tudo que pegava?*
- (12) **Professor:** *Exato! Palmas! Essa era a forma desse Midas-fazendeiro produzir seu ouro, sua riqueza, à custa de muitas mortes.*
- (13) **Vavá:** *Professor, do mesmo modo que esse rei se arrependeu do que fez, podia ser que esse fazendeiro se arrependesse também de tudo que ele já fez aqui.*
- (14) **Professor:** *Sim, poderia se arrepender. Mas isso aconteceu?*
- (15) **Coro:** *Não!*
- (16) **Professor:** *Apesar de Eunice ter dito, quando nos contou o enredo, que ele não era tão mal assim, ele era sim.*
- (17) **Professor:** *Vejam bem! Até o momento, a gente já falou do enredo, do foco narrativo e da linguagem do conto. Agora vamos caracterizar a personagem. Vamos buscar aqui apenas as características sociais e psicológicas, já que o texto não se preocupou com as características físicas da personagem. Começemos pelas sociais.*
- (18) **Coro:** *Ele era um fazendeiro.*
- (19) **Professor:** *Sim. Podemos dizer que ele era uma espécie de coronel?*



- (20) **Coro:** *Sim.*
- (21) **Professor:** *Isto faz dessa personagem um “tipo”. Quem leu Memórias de um sargento de milícias deve lembrar que ali nós temos várias personagens que podem ser vistas como tipos, ou seja, representam toda uma classe social e, por isso, quase nunca têm nomes, como o Barbeiro, a Parteira, o Mestre-de-cerimônia, etc.; como no caso desse fazendeiro. Ele representa o coronelismo.*
- (22) **Professor:** *E as características psicológicas desse fazendeiro?*
- (23) **Coro:** *Desconfiado..., amedrontado..., intranquilo..., cínico..., infeliz..., traiçoeiro..., frio..., vigarista..., violento..., impiedoso..., precavido..., fingido..., ambicioso..., ganancioso..., avarento.*
- (24) **Professor:** *Muito bem! E qual é a “alma externa” dessa personagem? Antes vamos lembrar o que é a “alma externa”. No conto “O espelho”, de Machado de Assis, uma personagem, Jacobina, um alferes, conta uma história em que todo seu orgulho era vestir a farda de alferes, porque ela lhe valia o respeito e o elogio das pessoas. Então, aquela farda era, segundo ele, sua “alma externa”, ou seja, a imagem que as pessoas faziam dele. E qual seria a desse fazendeiro?*
- (25) **Iara:** *O dinheiro.*
- (26) **Professor:** *Isso! Riqueza, poder, ganância. E qual é o antagonista dessa história? O antagonista luta contra a felicidade do protagonista. É seu inimigo.*
- (27) **Elis:** *Sua consciência.*
- (28) **Professor:** *Perfeita leitura! A própria consciência pesada do fazendeiro. Quanto às ações, já dissemos que a história começa in media res. Qual é o clímax dessa história?*
- (29) **Professor:** *Peraí! Antes que vocês percam tempo à toa, percebam que não há um clímax aí. A meu ver, o autor deu um banho de água fria na gente. Ele criou toda uma situação para um clímax, mas na hora “h” ele puxou nosso tapete. E quem pode falar do desfecho?*
- (30) **Miúcha:** *É irônico.*
- (31) **Professor:** *Por que, Miúcha?*
- (32) **Miúcha:** *É irônico porque ele nunca sentiu pena de ter mandado matar ninguém, mas no finalzinho ele sentiu pena de uma galinha.*
- (33) **Professor:** *Palmas para Miúcha! Há aí, pessoal, um processo de inversão que podemos chamar de “chiste”. “Chiste” é uma piada, é um dito espirituoso, é um gracejo. Veja por quê: o fazendeiro era um sanguinário, mas revelou-se sensível diante do ato de matar uma galinha. Conclusão: gente sim, bicho não.*
- (34) **Professor:** *Falemos do espaço na história. Primeiro o espaço físico, por onde circulam as personagens e onde se desenvolvem as ações.*
- (35) **Romildo:** *A estrada por onde ele anda a cavalo até a sede da fazenda.*
- (36) **Professor:** *E o espaço social? O meio social por onde circulam as personagens?*
- (37) **Coro:** *Feiras, cartórios, tribunais, companhia de políticos...*
- (38) **Professor:** *E o espaço psicológico? O que está se passando no interior da personagem?*
- (39) **Silêncio**
- (40) **Professor:** *É introspectivo. O personagem reflete o tempo todo sobre sua vida.*
- (41) **Professor:** *E o ambiente? É a intersecção dos espaços físico, social e psicológico.*
- (42) **Joana:** *Horrível.*

- (43) **Professor:** *Horrível, hostil. Muito bem, Joana! Agora falemos do tempo. Tempo cronológico primeiro. Quanto tempo durou essa história?*
- (44) **Elvis:** *Algumas horas.*
- (45) **Professor:** *Concordo. Mas você diz isso baseado em quê?*
- (46) **Elvis:** *Ah! professor, acho que levou algumas horas para o fazendeiro chegar à sede da fazenda dele.*
- (47) **Professor:** *É isso aí! E que o podemos dizer do tempo psicológico? Lembrem que este não se mede. Qual tempo prevalece na história?*
- (48) **Coro:** *O psicológico.*
- (49) **Professor:** *Muito bem! Isso ocorre porque esta história focaliza o conflito existencial do fazendeiro. E qual é o assunto desse conto? Lembrem-se de que o assunto é de âmbito geral e deve ser dito usando-se apenas um artigo e um substantivo.*
- (50) **Cristina:** *A ganância, porque ele faz tudo por dinheiro.*
- (51) **Professor:** *Quem poderia dizer outro?*
- (52) **Romildo:** *O inconsciente, porque eu acho que a consciência dele estava pesando...*
- (53) **Tati:** *Professor, eu acho que foi o medo, porque a todo momento na história o que ele tinha mais medo era de ser morto.*
- (54) **Professor:** *Olha, eu diria que Cristina e Tati estão cobertas de razão: o assunto desse conto tanto pode ser a ganância quanto o medo. Embora eu prefira jogar no time de Tati, porque também elegi o medo como o assunto aí.*
- (55) **Professor:** *Agora eu quero o tema do conto. O tema é de âmbito específico, é o assunto especificado, detalhado numa frase.*
- (56) **Tati:** *O medo da vingança voltar-se para ele mesmo.*
- (57) **Professor:** *Cristina, diga seu tema!*
- (58) **Cristina:** *Não sei, professor.*
- (59) **Professor:** *Então digo eu: “O medo de um fazendeiro da morte súbita advinda de vingança, como consequência de seu enriquecimento ilícito”.*
- (60) **Professor:** *Para encerrar, só faltam as conclusões. Aqui não quero a moral da história, mas uma reflexão que levante alguns pontos importantes da história. Quem pode fazer isso? Acho que, neste momento, aquela referência a Midas é muito importante.*
- (61) **Joana:** *Dinheiro não traz felicidade.*
- (62) **Professor:** *Palmas para Joana! Então poderíamos dizer, Joana, que um fazendeiro queria ser o homem mais rico da região onde morava e fez tudo para atingir seu objetivo, não importando que caminhos usaria para alcançá-lo. Mas foi tudo em vão, pois ele não era feliz, sua consciência não lhe dava sossego e vivia perseguido pelos fantasmas de seus crimes.*

O sétimo parágrafo do conto permitiu-nos explorar a competência intertextual dos alunos. O fragmento “[...] a transformar em sangue o tudo em que pegava” (Anexo III, p. 96) remete-nos, *mutatis mutandis*, ao mito do rei Midas. E ao recorrermos à memória textual dos alunos, verificamos que o conhecimento sobre a história de Midas fazia parte da biblioteca deles. Vimos isso nas intervenções das alunas Diana (turnos 02, 04 e 06), que nos falou do rei Midas, e Iara (turnos 09 e 11), que nos esclareceu, através de indícios do conto, por que podemos relacionar a imagem de ganância do fazendeiro à de Midas. Também pudemos constatar, ainda fazendo um paralelo entre essas duas personagens, que se Midas arrependeu-se de sua ambição, o mesmo não aconteceu com o fazendeiro, o que contraria a assertiva no enredo da aluna Elis (episódio 1 – turno 2) de que o fazendeiro tinha um coração piedoso.

No turno 17, fazemos uma intervenção no diálogo sobre “Piedade” para recapitularmos que categorias da narrativa discutimos até então. Nossa intenção, ao fazermos isso, é deixarmos claro para os alunos que não estamos discutindo o texto aleatoriamente, mas desenvolvendo um método de análise que eles poderão aplicar no estudo de outros contos.

Dando continuidade ao estudo das categorias da narrativa nesse conto, no turno 21 discutimos o conceito de personagem “tipo”, importante na caracterização social do fazendeiro da história. Mais uma vez tivemos que recorrer à memória discursiva dos alunos para que pudessem internalizar melhor esse novo conceito. Para Vigotsky (1998a, p. 73): “O pesquisador [...] deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio”. Na realização desse intento, evocamos, pois, os tipos sociais que tanto enriquecem o romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida. Quando selecionamos este romance para ilustrar o que é a personagem “tipo”, já sabíamos que alguns alunos tinham lido essa festejada obra do romantismo brasileiro e outros tinham assistido conosco a um especial da Rede Globo de Televisão denominado *O Vidigal – memórias de um sargento de milícias*; ou seja, uma adaptação do citado romance.

Nos turnos de 23 a 26 levantamos as características psicológicas do fazendeiro, bem como discutimos qual seria sua “alma externa”. Neste momento da conversação sobre essa narrativa, queríamos que os alunos percebessem que o conto dá ênfase ao fator psicológico do protagonista em detrimento da ação, já que trata dos conflitos interiores vividos por esse personagem, mas nada dissemos para tornar isto visível para eles. Poderíamos ter mostrado aos alunos que é a perspectiva desse narrador onisciente que nos permite ver claramente o terrível conflito desse personagem com sua consciência, pois seu discurso interior está repleto dos discursos negativos dos outros sobre ele. Analisando este episódio do conto, Bakhtin (2008, p. 240) diria que “na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto-enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele”.

Já a discussão sobre a “alma externa” do fazendeiro nos fez recorrer novamente à memória textual dos alunos. Lembramos a eles o que é essa “alma externa”, segundo uma discussão do conto “O espelho”, de Machado de Assis. Neste conto, o protagonista Jacobina discute com amigos uma nova teoria da alma humana. Pelos postulados desta teoria, é impossível viver sem o olhar social, sem a opinião do outro. A “alma externa” é, dessa forma, a imagem externa de cada indivíduo construída socialmente. A respeito de “O espelho”, disse Bosi (2000, p. 100): “Não poderia ter descido mais fundo a teoria do papel social como formador da percepção e da consciência”. E ninguém melhor do que Bakhtin para discorrer sobre o papel da alteridade na formação do indivíduo. Este autor (2003) também discorre sobre a “alma externa”, entretanto chama-a de “imagem externa” ou o “eu-para-o-outro”.

Em decorrência da evocação que fizemos do conto “O espelho”, os alunos foram hábeis em inferir a “alma externa” do fazendeiro. É o que mostra a fala da aluna Iara (turno 25). E, sem dúvida, se tivéssemos ido além da identificação dessa “alma externa”, os alunos teriam tido a oportunidade de discutir o fato de o fazendeiro não conseguir ser feliz e estar em paz consigo mesmo e com os outros, porque alimentava sua “imagem externa” (“... sua ganância de ser da região o maior proprietário” – Anexo III, p. 96) e, ao mesmo tempo, estava insatisfeito com as críticas negativas que os outros faziam, veladamente, a essa imagem. Poderíamos, assim, tê-los feito dialogar com Bakhtin (2003, p. 13), quando diz que:

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa

imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro.

Evidentemente os alunos concluiriam que se “o inferno são os outros”, paradoxalmente não podemos viver sem esse inferno. Assim, eles veriam que não bastava a esse fazendeiro ser o homem mais rico da região; ele também precisava da aprovação do outro. Caso contrário, sua consciência, tecida pela vista alheia, tornar-se-ia seu maior desafeto. E é Elis (turno 27) quem nos diz isso quando perguntamos quem é o antagonista dessa história.

No tocante às ações do conto, além do que já havia sido discutido, restou-nos discutir seu desfecho. A aluna Miúcha definiu bem o que representou este desfecho (turnos 30 e 32). Aproveitamos a ocasião para falar do caráter chistoso desse desenlace do conto (turno 33).

As categorias narrativas referentes ao espaço e o tempo foram discutidas do turno 35 a 48. Merece destaque a observação dos alunos de que o tempo predominante nessa narrativa é o psicológico (turno 48). Mas em vez de questionarmos o porquê da predominância do tempo psicológico, nesse conto, apresentamos prontamente a razão disso: “Isso ocorre porque a história focaliza o conflito existencial do fazendeiro” (turno 49).

De resto, discutimos o assunto, o tema e as conclusões deste texto. Conforme Garcia (1988, p. 243, grifo do autor): “A matéria do enredo é o *tema*, que, por sua vez, resulta do tratamento dado pelo autor a determinado assunto”. Em nossa análise do assunto e tema desse conto, verificamos que os alunos não tinham muita dificuldade na elaboração do assunto, mas o mesmo não poderia ser dito em relação ao tema. Acreditamos que isso aconteceu porque o tema é a síntese do conto numa frase. Por isso, mais difícil de ser elaborado. Quanto às conclusões, apesar de deixarmos evidente que não queríamos a moral da história, mas uma espécie de considerações finais sobre o conto, acabamos ouvindo a moral da história nas palavras da aluna Joana (turno 61). Creditamos isso ao fato de os alunos já estarem com as mentes bastante fatigadas de mais de duas horas de discussão sobre um texto. Desse modo, é natural que eles não tenham muito ânimo em parafrasear mais nada.

Enfim, resta-nos cotejar as leituras que as turmas A e C fizeram desse conto. Não houve nada que merecesse menção especial na leitura de “Piedade” feita pelo 3º C. Em contrapartida, no 3º A houve dois momentos dignos de comentários. O primeiro momento foi concernente ao conceito de antropomorfismo implícito no segundo parágrafo do conto (“Há aí uma novidade para vocês. Não vou exigir que ninguém faça essa leitura porque vocês não alcançariam a palavra que quero ouvir agora. Mas vocês podem chegar lá comigo. Vamos tentar chegar juntos”). Em nosso convite para os alunos apreenderem o conceito em discussão, está subjacente a concepção vigotskiana de zona de desenvolvimento proximal. Embora nem sempre seja fácil engendrar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, durante o processo de formação de conceitos, concordamos com Vigotski (1998a) de que precisamos estimular e desafiar mais o intelecto desse aluno, caso contrário seu raciocínio poderá não alcançar estágios mais elevados ou mesmo não se completar.

No segundo momento, discutíamos o conceito de discurso indireto livre e, em determinado instante, indagamos por que razão o autor teria usado este tipo de discurso, quando o aluno Denilson se pronunciou com bastante argúcia a esse respeito: “Além de confundir o leitor, mostrar que o narrador está bem por dentro da personagem”. De fato, o discurso indireto livre mescla de forma tão intensa as vozes do narrador e da personagem que o leitor pode acabar confundindo quem está falando. Também é verdade que esta técnica narrativa mostra nitidamente que o narrador se internaliza na personagem, lendo, pois, seus pensamentos e sentimentos. No entanto, fazemos objeção à assertiva de Denilson de que o autor do conto pretende confundir o leitor com esse discurso (“Denilson, confundir o leitor é

tudo que o autor não deve querer”). Sobre essa questão, Eco (1983) nos diz que, em geral, o autor de um texto deseja mais é que seu leitor seja bem sucedido no ato de leitura de seu texto.

#### 4.4. Dialogando com o Conto “O Vendedor de Conjunções”, de Jeová Santana

O conto “O vendedor de conjunções”, de Jeová Santana, um conto de escola, como o próprio título indica, discute o problema da educação no Brasil com muita irreverência. De temática social, o enredo desse conto versa sobre o olhar acre e cético de um professor de português de uma escola pública de Aracaju, devassando os meandros de uma educação decadente, protótipo tétrico da realidade educacional do país. Em sua lida cotidiana em sala de aula, esse professor faz reflexões acerca da inglória tarefa de ensinar a língua pátria e a literatura num ambiente de quase total hostilidade física e intelectual. Seus únicos consolos em tal ambiente restringem-se às leituras literárias (que o protegem da convivência prosaica e mesquinha dos colegas de trabalho) e à existência de uns poucos alunos com fome de saber.

Os episódios que aqui transcrevemos foram gravados na 3ª série B do Curso Técnico em Agroindústria, em 24 de novembro de 2008.

No tocante ao autor, Jeová Santana nasceu em Maruim – SE em 1961. É formado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, mestre em teoria da literatura pela Unicamp e doutorando em educação pela PUC-SP. Atualmente é professor na rede estadual de ensino em Aracaju e na Universidade Estadual de Alagoas. Colaborador cultural de alguns jornais sergipanos, poeta e contista, até o momento tem três livros publicados, todos de contos, a saber, *Dentro da casca* (Fundação Estadual de Cultura, 1993); *A ossatura* (Edição do Autor/SESC – SE, 2002) e *Inventário de ranhuras* (LGE Editora, 2006).

Os contos de Jeová Santana, no conjunto, e como bem anunciam os títulos de seus livros, enfatizam uma certa investigação psicológica das personagens. Não importando o enredo desses contos, a preocupação de seu autor é sempre devassar o imo de suas personagens para mostrar aquilo que há de mais humano nelas: suas fraquezas e virtudes. E por falar em enredo, Jeová Santana sabe como segurar o leitor até o final de suas histórias, guardando quase sempre uma surpresa para esses desfechos. Num misto de poesia e trivialidade, a linguagem desses contos é um outro fator de atração do leitor sensível. Mas também é uma linguagem que exige muito da competência intertextual desse leitor, pois abundantes são as referências intertextuais nos textos desse autor. Embora os cenários desses contos não encontrem fronteiras, o lastro local tem um peso especial na produção literária de Jeová Santana.

#### 4.4.1. Episódio 1: revendo o conceito de discurso indireto livre

O conceito de discurso indireto livre é o principal elemento desse episódio. Embora os alunos já tivessem tido contato com esse tipo de discurso, na leitura do conto “Piedade”, a natureza bivocal dessa forma discursiva acaba quase sempre levando-os a confundir as falas do narrador com as da personagem.

- (01) **Professor:** *Aparecida, conte o enredo deste conto, por favor!*
- (02) **Aparecida:** *Um professor que não acredita mais no ensino do Brasil e havia a falta de respeito dos alunos na sala; não dão valor ao que estão tendo agora e ele não acredita que esses alunos tenham futuro.*
- (03) **Professor:** *Obrigado, Aparecida! Temos aqui um roteiro de leitura, mas vamos ficar à vontade pra quebrar esse roteiro, né? Eu queria saber logo qual é o foco narrativo nesta história?*
- (04) **Coro:** *Narrador-personagem.*
- (05) **Professor:** *É isso?*
- (06) **Coro:** *É!*
- (07) **Professor:** *Ninguém discorda?*
- (08) **Coro:** *Não!*
- (09) **Professor:** *Pois todos se enganaram!! E como se enganaram! Observem o texto direito! Olhe aqui um exemplo: “Finge que não houve...” Temos aí a 3ª pessoa e não a 1ª.*
- (10) **Professor:** *Agora eu sei por que vocês disseram isso. Há uma lógica nesse equívoco de vocês. Vocês mesmos vão perceber por que se equivocaram me dizendo, daqui a pouco, o tipo de discurso. Foi o tipo de discurso que fez com que vocês confundissem esse narrador. Lembram os tipos de discurso?*
- (11) **Coro:** *Direto, indireto...*
- (12) **Professor:** *E... Na aula passada nós aprendemos um novo tipo.*
- (13) **Iara:** *Indireto...*
- (14) **Elis:** *Indireto livre.*
- (15) **Professor:** *Isso! Indireto livre. Que é a mistura de quê?*
- (16) **Dilma:** *O ponto de vista do narrador-observador com o personagem.*
- (17) **Professor:** *Palmas para Dilma! Essas palmas também são para Iara e Elis.*
- (18) **Professor:** *Perceberam agora por que vocês confundiram o narrador? As falas dele e da personagem estão mescladas. Entenderam? Cuidado com esse tipo de discurso!*
- (19) **Professor:** *Voltando ainda à posição do narrador, corrigindo vocês, ele é observador. Vamos dar um nome bonito a ele que equivale a observador. Eu já fiz isso em alguns momentos desses três anos em que estamos juntos. Mas não fiz questão que vocês memorizassem. É heterodiegético. Repitam!*
- (20) **Coro:** *Heterodiegético.*
- (21) **Professor:** *Se o narrador conta a própria história é autodiegético. Se ele é personagem e conta a história doutra personagem, é homodiegético, ok?*
- (22) **Professor:** *Quem pode dizer outra característica do narrador, percebida no conto? Além de ele contar a história por fora, ele também está...*
- (23) **Iara:** *participando da história.*
- (24) **Professor:** *Participando de que forma?*
- (25) **Iara:** *É na história mesmo, ele conversa com o aluno...*

- (26) **Professor:** *Eu estou falando do narrador. Eu estou falando do narrador. Esqueçamos a personagem, por enquanto. Falemos do narrador, aquele que nos guia na história. Fale, Elvira!*
- (27) **Elvira:** *Ele faz um diálogo com o leitor?*
- (28) **Professor:** *Toda vez que o narrador conta uma história, ele tem um leitor em mente sim. O autor previu isso. É o chamado narratário, certo? Narratário é esse leitor idealizado pelo autor. Mas não é isso. Quero saber a forma como o narrador vê a história. Ele vê só o que está por fora? Ele vê o que está por dentro?*
- (29) **Professor:** *Veja esse exemplo: “Finge que não houve, mas não deixa de dar razão ao engraçadinho...” Como é que o narrador pode saber disso?*
- (30) **Coro:** *Porque ele é onisciente.*
- (31) **Professor:** *Muito bem! Onisciência é a outra característica desse narrador. Temos aí “omni = todo (a) e “ciência” = saber. Assim, o narrador sabe tudo que se passa na cabeça da personagem, conhece seus sentimentos. É uma característica que faz com que vocês se confundam e achem que é a própria personagem que está falando.*
- (32) **Professor:** *Mas há aí uma outra característica muito forte desse narrador. Quem sabe qual é?*
- (33) **Silêncio**
- (34) **Professor:** *Tudo bem! Vou dar um exemplo do conto: “E ele aqui, acabando com a saúde, alimentando os ácaros que ostentam estrelados os gizes mofados...”.*
- (35) **Dilma:** *Irônico.*
- (36) **Professor:** *Muito bem! O texto inteiro está cheio de ironias do narrador. O que isso traz pro conto?*
- (37) **Jove:** *A realidade.*
- (38) **Professor:** *Como assim, Jove? A realidade pode ser uma pista...*
- (39) **Elvira:** *É uma forma crítica de se contar essa história?*
- (40) **Professor:** *Muito bem, Elvira! Olhe a realidade de ensino no país, como já disse aqui Aparecida quando nos contou o enredo do conto. Aí o narrador resolveu falar num tom irônico, pois a coisa é tão escandalosa, tão ridícula, que só sendo irônico pra contar e pra enfrentar isso aí.*
- (41) **Professor:** *Está vendo, Dilma? A gente não deve só saber nomear figuras e funções da linguagem, etc., ou seja, não só localizar as ferramentas usadas no texto, mas perceber o emprego delas. E aí você vai ser bom leitor ou leitora.*
- (42) **Professor:** *Já que o narrador está sendo bastante irônico, ao mesmo tempo está fazendo muitos julgamentos, não é? E aí a gente diz que esse narrador também tem como característica fazer juízos de valor. E esses juízos de valor fazem parte da crítica acirrada ao sistema educacional do país.*
- (43) **Professor:** *Agora... voltando ao discurso... qual é mesmo o tipo de discurso predominante nesse conto, Ismar?*
- (44) **Ismar:** *Indireto.*
- (45) **Professor:** *Indireto...*
- (46) **Coro:** *Livre.*
- (47) **Professor:** *Oh! Ismar, você acabou de aprender isso. Indireto livre. Que significa, Franco?*
- (48) **Silêncio**
- (49) **Professor:** *Juliana, ajude Franco!*
- (50) **Juliana:** *É a mistura do narrador-personagem com observador.*



- (51) **Professor:** *Não é a mistura dos narradores não. Juliana se confundiu. Diga aí, Aglacy? Como você explica o discurso indireto livre?*
- (52) **Aglacy:** *Quando está mesclado as falas do personagem com a do narrador?*
- (53) **Professor:** *Isso! Veja esse exemplo do conto: “Meu Deus e essa sirene que não toca! [...] Não vê a hora de zarpar para a sala dos professores e ler mais umas páginas do livro do professor Newman”. Com certeza a primeira fala é do personagem. Olha a exclamação como sinal disso; já a segunda fala é do narrador. Olha a pessoa do verbo “Não vê”. E assim sucessivamente em todo o texto a gente vai vendo essas falas se misturarem, certo?*
- (54) **Professor:** *Pessoal, agora há também a presença de outro discurso aí. A primeira frase do conto é outro discurso. Na maior parte da página 130 há um diálogo entre o professor e um aluno. Vavá, que discurso é esse aí?*
- (55) **Vavá:** *Discurso direto.*
- (56) **Professor:** *Sim, esse fragmento aí em discurso direto traz o que para a história? Ilustra o que na história?*
- (57) **Marcela:** *A má qualidade da fala padrão.*
- (58) **Professor:** *Segundo Marcela é a ilustração de como anda ruim o português dos alunos. Quem quer dizer mais alguma coisa?*
- (59) **Iara:** *É o modo como o aluno trata o professor agora, falando gírias, não respeita mais.*
- (60) **Professor:** *Eu vejo que este fragmento em discurso direto dá, a essa história, um caráter mais vivo, mais realista, isto é, uma dimensão mais concreta dos problemas da educação, através desse episódio: uma aula de português.*

Nossa sugestão de quebra do roteiro de leitura (turno 03) é importante para uma melhor compreensão de algumas questões do texto. E é o que vai acontecer nos turnos subsequentes, quando tentamos mostrar aos alunos o porquê da confusão deles em torno da identificação do tipo de narrador desse conto. Nesse caso, precisamos adiantar a discussão sobre o tipo de discurso predominante no texto (normalmente só fazíamos essa discussão durante o estudo da linguagem do conto, no item VII de nossa análise) para justificar logo a classificação desse narrador como observador e não como personagem, na visão dos alunos (turnos de 04 a 09).

Entretanto, antes mesmo de mostrarmos como o tipo de discurso pôde iludir os alunos, achamos por bem lembrar-lhes quais são os tipos de discurso. Queríamos também, com isso, verificar se eles mencionariam o discurso indireto livre. Conforme suspeitávamos, os alunos ainda não haviam internalizado o conceito desse tipo de discurso, visto no diálogo com o conto “Piedade”, de Vladimir Carvalho. Mas as alunas Iara e Elis (turnos 13 e 14), de forma compartilhada, lembram o nome desse discurso, e a aluna Dilma define-o bem (turno 16). “Com efeito, do ponto de vista estritamente gramatical, trata-se do discurso do autor; conforme o sentido, é o do herói” (BAKHTIN, 2006, p. 186). E onde Bakhtin diz autor, leia-se narrador, que é uma máscara do autor. Assim, no turno 18 certificamo-nos de que os alunos compreenderam por que confundiram o tipo de narrador.

Nos turnos de 19 a 21, fazemos uma discussão sobre outra nomenclatura para os tipos de narrador que os alunos já conhecem. Sem dúvida, é uma discussão um tanto improdutiva porque não passa de mera repetição mecânica de nomes para esses narradores, ou seja, a apropriação dessa nomenclatura, se muito se der, acontece pelo viés da memorização, a contrapelo da perspectiva vigotskiana de engendramento de uma zona de desenvolvimento proximal.

Continuando a tarefa de caracterização do narrador, percebemos que a aluna Iara ainda faz confusão no tocante à natureza bivocal do discurso indireto livre, uma vez que em suas falas (turnos 23 e 25) o narrador é o protagonista da história. No turno seguinte, frisamos bem o equívoco dessa aluna ao repetirmos de quem estávamos falando, muito embora a designação apositiva que usamos para o narrador (“aquele que nos guia na história”) não seja de todo adequada. Conforme observa Dal Farra (1978, p. 24, grifo da autora):

A visão que leva o leitor a compreender o mundo que lê e a participar dele *não* é fundamentalmente a utilizada pelo narrador. Sem dúvida, o ponto de vista do narrador é o ponto de referência ou a visão *explicitamente* condutora da reelaboração do mundo pelo leitor, mas não a única e nem a verdadeira.

Ainda segundo essa autora, o foco narrativo nada mais é do que um dos elementos que compõem a ótica do autor-implícito. Em “O vendedor de conjunções” temos também o horizonte apreciativo da personagem principal que acaba coincidindo com o do narrador, pois ambos são bastante críticos no tocante à realidade educacional no Brasil. Se neste momento de nosso diálogo com esse conto isso já fica claro quanto à perspectiva do narrador, somente no momento da caracterização da personagem é que os alunos detectam a mesma visão crítica. Teria sido interessante fazermos os alunos perceberem que os discursos do narrador e da protagonista se afinam tanto para que a crítica à situação educacional do país ganhasse o teor mais ácido possível.

O turno 27 traz um questionamento feito pela aluna Elvira sobre a atuação do narrador que nos permite discutir o papel do narratário. E fazemos isso (turno 28), mas não de forma tão clara. Na verdade, o narratário é o interlocutor do narrador e não seu leitor, como dissemos, embora narrador e narratário enquanto falante e ouvinte ficcionais, respectivamente, representem a relação que se estabelece entre autor e leitor no plano do mundo empírico (WARNING 1979, *apud* SILVA, 2005). E o leitor idealizado pelo autor não é o narratário, como também afirmamos; chama-se, pois, leitor-modelo, na concepção de Eco (1983).

Dos turnos 29 a 35, discutimos mais algumas características do narrador desse conto. Um fato que muito nos chama a atenção nesta caracterização do narrador é que os alunos só conseguem depreender seu perfil a partir dos exemplos que damos da narrativa. É o caso da percepção da onisciência e ironia do narrador. No entanto, nosso maior interesse não consiste em fazermos os alunos enxergarem como o texto está tecido, e sim por que ele está tecido dessa forma. No que concerne à ironia do narrador, vemos que os alunos Jove e Elvira são capazes de inferir, de modo compartilhado, o porquê de a fala dele ser repleta de ironia (turnos 37 e 39).

Encerrando as discussões sobre o narrador, fizemos questão de mostrar aos alunos mais uma característica desse elemento da narrativa. Desta vez não lhes demos a chance de depreendê-la, mas o fizemos nós mesmos (turno 42). Trata-se dos juízos de valor feitos pelo narrador, no decorrer de toda a história. Restou-nos dizer aos alunos que esses juízos de valor acabam tornando o narrador “intruso”. E, de fato, são muitas as intrusões do narrador de “O vendedor de conjunções”, a ponto de aumentar as dúvidas dos alunos-leitores sobre quem está fazendo tais julgamentos: a personagem ou o narrador? Para desfazerem-se tais hesitações, é preciso compreender a dinâmica que se estabelece entre o discurso narrativo (discurso do narrador) e o discurso citado (discurso da personagem).

Retomamos, nos turnos de 43 a 53, as discussões sobre o tipo de discurso predominante. Apesar de já terem sido mostrados vários exemplos da presença do discurso indireto livre no texto, ainda suspeitávamos de que alguns alunos não compreenderam o

funcionamento desse discurso. E nossas suspeitas mais uma vez se comprovam. Os alunos Ismar, Franco e Juliana demonstram isso. A aluna Juliana, por exemplo, compreende discurso indireto livre como sendo a mistura das falas do narrador-personagem com as do observador, até novo esclarecimento feito pela aluna Aglacy (turno 52). Este esclarecimento foi referendado por nós (turno 53) com um exemplo do conto. Para Bakhtin (2006, p. 198): “No discurso indireto livre, identificamos a palavra citada não tanto graças ao sentido, considerado isoladamente, mas, antes de mais nada, graças às entoações e acentuações próprias do herói, graças à orientação apreciativa do discurso”. Desse modo, nossa intenção com o exemplo dado era fazermos os alunos enxergarem a entoação expressiva da enunciação da personagem, marcada, nesse caso, pelo uso da exclamação.

E nos turnos finais desse episódio da aula, verificamos se os alunos perceberam a presença do discurso direto e por que ele aparece no conto. Fica evidente na fala de Vavá que não há nenhum problema na identificação desse tipo de discurso e que, embora as alunas Marcela e Iara não digam de forma mais direta o porquê de seu uso, elas acabam enxergando esse porquê. É verdade que já em nossa pergunta fazemos certo encaminhamento da resposta (“Sim, esse fragmento em discurso direto traz o que para a história? Ilustra o que da história?”), mas nem por isso podemos tirar o mérito dessas alunas que, noutras palavras, veem o trecho do conto em discurso direto refletir, de certa forma, o que é dito em discurso indireto livre.

Quanto às leituras que os terceiros A e C fizeram do narrador e tipo de discurso predominante nesse conto, tivemos praticamente os mesmos resultados. Essas turmas também se equivocaram no momento da identificação do narrador, pelo mesmo motivo da turma B, isto é, a dualidade do discurso indireto livre. Além disso, não conseguiram lembrar-se desse tipo de discurso.

Esclarecidos os fatos, caracterizaram o narrador como onisciente, irônico e, para nossa surpresa, intruso. A aluna Bebel (3º A) foi a responsável pela apreensão dessa última característica. Com certeza, ela internalizou bem o conceito de narrador intruso visto na segunda série, por ocasião de leituras de alguns textos machadianos e também do romance *Memórias de um sargento de milícias*.

No tocante ao discurso indireto livre, o aluno Jessé (3º C) definiu-o como sendo a mistura dos discursos direto e indireto. Bakhtin (2006) faz objeção a este tipo de entendimento para o discurso indireto livre, pois não o vê como o resultado de duas formas velhas de discurso, o direto e o indireto, mas como um discurso completamente novo na maneira de apresentar a interação do discurso narrativo e do discurso citado.

Concernente à presença do discurso direto, os alunos dessas turmas também foram hábeis em inferir o contexto desse discurso no conto. À pergunta “O trecho em discurso direto ilustra o quê?”, tivemos respostas como estas: “Como o narrador fala em decadência e o leitor vê o aluno falando errado, vai comprovar a decadência da educação” (Jessé – 3º C); “Para esclarecimento do texto no sentido do assunto que está sendo proposto” (Dílson – 3º A).

#### **4.4.2. Episódio 2: caracterização psicológica do protagonista**

Numa narrativa que privilegia a introspecção psicológica do protagonista, é natural que enfatizemos sua caracterização psicológica. Nesse episódio, os alunos, intersubjetivamente, traçam o perfil psicológico de um professor desestimulado com o ensino e com a educação.

- (01) **Professor:** *Vamos pensar agora nas características psicológicas dessa personagem. Vamos pensar o que essa personagem demonstra em relação à convivência com os colegas, como ele vê as coisas. Ele é muito amigável?*
- (02) **Ângela:** *É muito fechado.*
- (03) **Joana:** *Reservado.*
- (04) **Professor:** *Muito bem, meninas! Ele prefere ler o livro do professor Newman a conversar com os colegas, por exemplo. E o que mais é esse professor?*
- (05) **Diana:** *Solitário.*
- (06) **Professor:** *Com certeza, Diana! E que mais caracteriza esse professor?*
- (07) **Coro:** *A ironia.*
- (08) **Professor:** *Então, já dissemos que ele é reservado, solitário, irônico. E em termos de expansividade? Ele é alegre ou triste?*
- (09) **Coro:** *Triste.*
- (10) **Professor:** *Vocês acham que ele é aborrecido?*
- (11) **Elis:** *E como!!!*
- (12) **Professor:** *E como ele está chateado com tudo isso aí! Com o fato de a sala de aula ser o que é... um lixo e não tem sequer uma lata de lixo. Ele está aborrecido com tudo. O descaso com a educação; os alunos que não têm vontade de ascender culturalmente...*
- (13) **Marcela:** *Ele está muito desestimulado, tanto que ele diz que já passou o tempo dele querer ser um professor nota dez.*
- (14) **Professor:** *Exatamente! E para fechar essas características psicológicas, qual é o adjetivo para o fato de ele refletir consigo mesmo sobre as coisas? Nós dissemos isso no conto passado.*
- (15) **Silêncio**
- (16) **Professor:** *Podemos dizer que esse professor é bastante introspectivo. Entenderam?*
- (17) **Jove:** *O professor fica viajando.*
- (18) **Professor:** *Isso, Jove!*
- (19) **Elvira:** *Professor, ele ficava fazendo uma reflexão...*
- (20) **Professor:** *Uma não, várias reflexões. Sobre o quê, Elvira?*
- (21) **Elvira:** *Sobre a educação.*
- (22) **Professor:** *Sobre o quê da educação?*
- (23) **Elvira:** *Sobre o ensino precário.*
- (24) **Professor:** *Exatamente! Então a introspecção aí são as reflexões do personagem a respeito da decadência da educação no país e da própria decadência de quem?*
- (25) **Coro:** *Dos alunos, dos professores.*
- (26) **Professor:** *De quem mais?*
- (27) **Ângela:** *Do governo.*
- (28) **Professor:** *De quem mais?*
- (29) **Elis:** *Da própria maneira dele ensinar... decadente.*
- (30) **Professor:** *Muito bem, Elis! A própria decadência do professor, inclusive salarial.*
- (31) **Professor:** *Pessoal, lembra que no conto “Piedade” discutimos a “alma externa” do fazendeiro e que ela era a ganância dele? Para isso, recordamos o conto “O espelho”, de Machado de Assis. Qual seria, então, a “alma externa” desse professor? Diga, Iara!*
- (32) **Iara:** *A leitura.*
- (33) **Professor:** *Palmas para Iara! E por extensão, Iara, a leitura literária, ou seja, a literatura.*

- (34) **Professor:** *Agora também vimos no conto anterior que havia um antagonista, como normalmente há nas histórias; se há um conflito, alguém está desencadeando esse conflito, não é isso? O antagonista do conto passado era a própria consciência do fazendeiro que o atormentava. E nesse conto?*
- (35) **Marcela:** *Os alunos e também os diretores.*
- (36) **Professor:** *Estamos chegando lá... Fale, Elvis!*
- (37) **Elvis:** *A má educação... a sociedade em geral.*
- (38) **Adriana:** *A escola.*
- (39) **Professor:** *Adriana sintetizou o que os colegas disseram, mas queria ouvir outra coisa.*
- (40) **Elis:** *A gramática.*
- (41) **Professor:** *A gramática!?*
- (42) **Dilma:** *O ambiente.*
- (43) **Professor:** *Ah!!! O ambiente de trabalho. Dilma está impossível hoje, né? Palmas! Mas todos os que disseram o que disseram, colaboraram para isso porque suas respostas se resumem ao ambiente de trabalho.*

Eis aqui mais um conto que investe bastante na caracterização psicológica da protagonista. Com essa discussão, mais uma vez queríamos que os alunos percebessem que a trama do conto está urdida em torno dos conflitos psicológicos da personagem principal e não nas ações da narrativa. Dos turnos de 01 a 30 discutimos, pois, quais seriam as características psicológicas do professor dessa história. Vemos que os alunos não sentem dificuldade em traçar o perfil psicológico do protagonista, exceto quando nos reportamos àquela característica que se faz mais presente na personagem: a introspecção. Na verdade, eles demonstram que haviam internalizado o conceito dessa palavra, embora não se lembrassem dela. É o que mostram as respostas dos alunos Jove e Elvira (turnos 18 e 19 respectivamente).

Como sempre vimos fazendo, não adianta constatar que os alunos se apropriaram de determinados conceitos, mas que são capazes de aplicá-los nas leituras com que se deparam. Por isso, insistimos em saber quais são as introspecções dessa personagem. De forma intersubjetiva, as alunas Elvira (turnos 21 e 23) e Elis (turno 29) depreendem bem as reflexões da protagonista.

Também aproveitamos o ensejo para discutir a “alma exterior” do professor. Coincidência ou não, a aluna Iara, que já havia feito inferência sobre a “alma exterior” do fazendeiro do conto “Piedade”, infere agora sobre a desse professor do conto “O vendedor de conjunções” (turno 32). E se no conto anterior foi relativamente fácil a depreensão da “alma exterior” do protagonista – uma vez que a técnica do fluxo de consciência permitia ao leitor enxergá-la na opinião alheia que era filtrada pela consciência do fazendeiro –, nesse conto não se dá o mesmo, a despeito de a voz do narrador mostrar o protagonista por dentro e por fora. Mas acaba sendo graças ao enfoque dado pelo narrador ao protagonista que é possível à aluna Iara captar a “imagem externa” desse professor, já que, segundo Bakhtin (2003), a “imagem externa” da personagem não pode vir a ser um elemento de sua caracterização para ela mesma.

Um outro elemento importante a ser detectado no conto é a figura do antagonista. Também nesse caso, de modo compartilhado, os alunos conseguem determiná-lo (turnos 35, 37, 38, 42), exceto pela leitura de Elis (turno 40).

Nas turmas A e C, a leitura desse episódio do conto foi bastante similar à leitura feita pela turma B.

#### 4.4.3. Episódio 3: discutindo o título do conto

Nesse curto episódio, a curiosidade consiste em trazer para a sala de aula as explicações do autor para a *sui generis* criação do título de seu conto.

- (01) **Professor:** *Gostaria que discutíssemos agora o título do conto. Por que “O vendedor de conjunções”? Que figuras de linguagem se escondem por trás desse título?*
- (02) **Karen:** *Uma é a metáfora?*
- (03) **Professor:** *Explique isso!*
- (04) **Karen:** *O professor vende o seu trabalho, ou seja, ele está vendendo o português, as conjunções. Ele recebe para ensinar, então ele está vendendo alguma coisa.*
- (05) **Professor:** *Segundo Karen, o professor está vendendo seu produto. Coerente a explicação dela. No caso aí... mas ele só vende conjunções, Karen?*
- (06) **Karen:** *Não, vende também literatura, etc.*
- (07) **Professor:** *Certo. Faltam mais elementos pra essa explicação melhorar. Então já que ele vende mais coisas, ao tomar apenas uma parte de seus produtos, as conjunções... qual é a figura de linguagem...*
- (08) **Elvira:** *Metonímia.*
- (09) **Professor:** *Muito bem, Elvira! Agora só precisamos ver mais uma figura aí, pois enquanto metáfora temos que o professor de português é um vendedor de conjunções; e enquanto metonímia, as conjunções representam o todo do trabalho do professor. Qual outra figura há aí? Olhe: o professor de português não passa de um vendedor de conjunções.*
- (10) **Dudu:** *Ironia.*
- (11) **Professor:** *Aí, Dudu! Palmas! O título do conto é bastante irônico. Por que, Dudu?*
- (12) **Dudu:** *Porque ele não vende só conjunções, mas...*
- (13) **Professor:** *Não! Aí você está explicando a metonímia, não a ironia.*
- (14) **Dudu:** *A ironia é porque ele está oferecendo conhecimento.*
- (15) **Professor:** *Não é isso!*
- (16) **Tati:** *Professor, ele sendo um vendedor de conjunções, ele vende conhecimento, mas não é recompensado.*
- (17) **Professor:** *Ah! então a coisa é a questão da recompensa. Mas não só a recompensa, e sim a utilidade do que vende para os alunos.*
- (18) **Professor:** *Curiosamente, mandei um e-mail para o autor para saber o que ele pensou ao dar esse título ao conto. Ele me disse que na gênese do título desse conto estão o artigo “O entregador de apostilas”, que escreveu nos anos 90 pro Jornal da Manhã, o título do conto “O colocador de pronomes”, de Monteiro Lobato, e um papo remoto que teve com Hunald de Alencar, poeta e teatrólogo sergipano, que usou expressão similar.*

Sempre dissemos aos alunos, em nossas aulas de leitura, que o título de um texto já é, sem dúvida, uma poderosa chave interpretativa desse texto, sem deixarmos de frisar que essa chave também só deve ser bem usada na hora adequada. Portanto, depois de uma série de discussões sobre as diversas categorias narrativas do conto em voga, fazemos questão de indagar os alunos sobre esse título, assaz expressivo. E para ajudá-los nessa tarefa, valemos-nos das figuras de linguagem que revestem essa denominação “O vendedor de conjunções”.

Evidentemente estimulamos os alunos a perceberem que a metáfora, a metonímia e a ironia fundem-se nesse título. Se eles entendessem exatamente como funciona cada uma

dessas figuras, estaria resolvida a questão. Assim, os turnos de 1 a 17 mostram que os alunos não encontraram dificuldades em apontar as figuras mencionadas, embora o mesmo não possa ser dito de suas interpretações dessas figuras no título do conto.

Nossa fala no turno 18 desse episódio assinala um momento ímpar dessa discussão. Recorremos ao autor não para ratificar as interpretações dos alunos sobre seu texto (mesmo porque isso aconteceu antes de os alunos lerem o conto), mas para saber como se deu a criação do título “O vendedor de conjunções”, e deixamos os alunos a par das palavras do autor. Conforme Eco (2005, p. 100), “há ao menos um caso em que o testemunho do autor empírico adquire uma função importante, não tanto para entender melhor seus textos, mas com certeza para entender o processo criativo”. Lamentamos o fato de não termos comentado com os alunos como a criação do título desse conto é bastante dialógica, já que seu autor admite que a gênese desse título advém de outros textos.

Vale registrar que não mencionamos as palavras do autor sobre o título do conto nas turmas A e C, tornando-se esse o único ponto diferente na discussão desse assunto nas três turmas.

#### 4.5. Dialogando com o Conto “Um Barão Assinalado”, de Antonio Carlos Viana

“Um Barão Assinalado”, de Antonio Carlos Viana, presente em seu livro *O meio do mundo e outros contos*, é mais um conto de escola rico em referências intertextuais já a partir de seu título. Em seu enredo, um ex-estudante, pai de três filhos, relembra, com um ex-colega, alguns episódios de seus estudos ginasiais, especialmente as aulas ministradas por Paredes, professor de português apaixonado por literatura. Em suas recordações, esse ex-estudante deixa claro o pouco valor que ele e seus colegas atribuíam às aulas do professor Paredes, mas hoje sente uma saudade imensa dessa época.

Os episódios aqui transcritos foram gravados na 3ª série A do Curso Técnico em Agropecuária, em 04 de dezembro de 2008.

Quanto ao autor, Antonio Carlos Viana é contista e tradutor. Nasceu em Aracaju, foi professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, é mestre em teoria literária pela PUC-RS e doutor em literatura comparada pela Universidade de Nice. Publicou *Brincar de manja* (Cátedra, 1974); *Em pleno castigo* (Hucitec, 1981); *O meio do mundo* (Libra & Libra, 1993); o livro didático *Roteiro de redação* (Scipione, 1998); a antologia *O meio do mundo e outros contos* (Companhia das Letras, 1999) – com seleção e apresentação de Paulo Henriques Britto; *Aberto está o inferno* (Companhia das Letras, 2004) e *Cine privé* (Companhia das Letras, 2009).

O Antonio Carlos Viana contista é um daqueles autores que se esmeram em tornar seus textos enxutos, onde nada do que é dito é episódico, pois sua meta é a palavra concisa. Mas se a economia é uma condição natural exigida pelo gênero conto, Viana leva isso ao paroxismo, pois seus textos não são apenas exemplos de uma escritura magra em palavras, mas também de utilização das categorias da narrativa. A pena desse autor faz dos enredos de seus contos um tênue fio condutor de situações dramáticas, em que o belo e o grotesco caminham juntos. Em geral, suas histórias são povoadas de personagens que vivem sob o estigma da perda. São muitos os seus contos que tematizam a perda da inocência, a perda da esperança por dias melhores, a perda de um tempo que não volta mais e, sobretudo, a perda da dignidade.



#### 4.5.1. Episódio 1: o diálogo velado entre narrador e narratário

Entre as categorias da narrativa de um texto em prosa de ficção, a figura do narrador é, normalmente, muito relevante. Porém, pouco ou nada é dito a respeito da figura do narratário. Nesse episódio, discutimos com os alunos o conceito de narratário e sua importância para uma narrativa.

- (01) **Professor:** *Vamos analisar o foco narrativo neste conto. Quem é o narrador desta história?*
- (02) **Coro:** *Um personagem.*
- (03) **Professor:** *Ainda bem que vocês não se confundiram como no conto passado, “O vendedor de conjunções”, em que pelo discurso indireto livre, as vozes do narrador e da personagem estavam mescladas. E não deviam ter feito esta confusão, já que este tipo de discurso já tinha aparecido no conto “Piedade”.*
- (04) **Professor:** *Vamos relembrar nomes diferentes para este narrador-personagem. Se este narrador participa da história como protagonista, a gente diz que ele é autodiegético, ou seja, ele conta a própria história. Se ele não é o protagonista, mas está contando a história do protagonista, a gente diz que ele é homodiegético. Agora vocês: este narrador é auto ou homodiegético?*
- (05) **Coro:** *Autodiegético.*
- (06) **Professor:** *Resposta imprecisa. Por que ele é homodiegético, Francisco?*
- (07) **Francisco:** *Por que ele conta mais a história dos amigos e do professor do que a dele.*
- (08) **Professor:** *É, não é nem a história dos amigos. Ele está falando muito mais do professor Paredes. A história toda, Flaubert, está centrada no professor Paredes. Assim, ele é o protagonista. Por isso, o narrador é homodiegético. E essa palavra “diegético” vem de “diegese”, isto é, a história.*
- (09) **Professor:** *Olha só, quando o narrador é personagem, e esse é o primeiro caso que a gente está vendo aqui nessas nossas análises, porque todos os outros narradores foram observadores, a gente tem que pensar que a coisa mudou e muito. O que é que vocês pensam para a construção da história, em termos de discurso e também em termos de história, como vocês podem interpretar a presença de um narrador-personagem?*
- (10) **Dilson:** *Ele dá os fatos mais mastigados pro leitor entender?*
- (11) **Francisco:** *Acho que ele traz uma riqueza maior para os fatos.*
- (12) **Professor:** *Como assim?*
- (13) **Francisco:** *Porque ele está vivendo aquilo... é uma coisa repensada...*
- (14) **Professor:** *Então, Dilson e Francisco, vocês disseram coisas que ajudaram bastante. É isso mesmo. O narrador que conta a história enquanto personagem dela tem uma vivência maior daquilo que está contando. Ele vivenciou os fatos na pele. O que mais a gente pode dizer desse narrador?*
- (15) **Juraci:** *Ele conta a história do ponto de vista dele.*
- (16) **Professor:** *Muito bem! Palmas! Juraci arrematou o que os outros dois disseram. É o ponto de vista dele. E isso é uma coisa séria, Juraci, porque quando a gente lê um romance como Dom Casmurro em que o narrador é o protagonista... lembremos que neste romance, o narrador, já homem maduro, tenta compreender melhor, distanciado dos fatos pelo tempo, o que viveu ao lado de Capitu. E em toda a história a gente só tem o ponto de vista dele. Se*

*Capitu contasse a história, teríamos outro ponto de vista. Então, Juraci concluiu o seguinte: quem conta a história, conta-a a partir de seu olhar. Por isso, a gente tem que ter cuidado com esse tipo de narrador. Cuidado em que sentido, professor? Por exemplo, em Dom Casmurro é normal a gente achar que Capitu traiu Bentinho, porque ele tenta nos convencer disso. Mas quem pode afirmar isso com certeza? O próprio narrador que nos dá pistas dessa traição, também nos dá contrapistas. Cabe à gente ter cuidado ao observar esse olhar.*

- (17) **Professor:** *Agora outra coisa. E está no Dom Casmurro e também neste conto. Quando o narrador é personagem e ele já vivenciou os fatos há muito tempo atrás, e também foi assim no “Missa do galo”, o que é que acontece por ele estar distanciado dos fatos?*
- (18) **Bebel:** *Flashback.*
- (19) **Professor:** *Sim, Bebel, ele está contando a partir de um flashback, síntese dramática ou retrospecto. Mas queria ouvir outra coisa.*
- (20) **Denilson:** *Ele tem uma certa imprecisão dos fatos, pelo fato dele já ter feito o que fez no passado.*
- (21) **Professor:** *Muito bem! Olha só o que Denilson falou, complementando o que já foi dito sobre o narrador: se ele está distanciado no tempo, significa que a precisão da memória não é tão boa. Muito bem! Bem pensado!*
- (22) **Professor:** *Só falta uma coisa pra gente encerrar a discussão sobre esse narrador. O fato ainda de ele estar distanciado no tempo, se traz esse traço negativo para a memória, há um traço positivo, Denilson. Vamos ver quem deduz o que é.*
- (23) **Charles:** *Será que é a saudade de viver os fatos novamente?*
- (24) **Professor:** *Essa é uma outra questão, sim. Mas ainda não ouvi o esperado. Pensem em Bento do Dom Casmurro.*
- (25) **Flávio:** *Será que ele tem outra visão da época que ele vivia pra agora que ele tá mais velho?*
- (26) **Professor:** *Opa!!! Muito bem! Flávio arrematou o que faltava de tudo que vocês disseram. O narrador distanciado no tempo tem uma condição melhor, mais maturidade, de analisar os fatos passados, não é Flávio? Embora como Denilson colocou muito bem, o tempo tira a precisão da memória.*
- (27) **Professor:** *Agora vamos falar de um outro elemento da narrativa importante no desempenho do narrador. Porque quem conta a história, conta-a pra alguém. E não pensem vocês que o narrador está contando pro leitor não, que não está. O narrador está contando a história para um elemento... eu gostaria que vocês escrevessem aí, essa palavra que é um conceito novo para vocês – narratário. Narrador é diferente de narratário. Narratário é quem ouve a história do narrador, é o ouvinte. Narrador e narratário não podem ser confundidos com autor e leitor. Mas eles representam, no texto, as posições de autor e leitor, respectivamente.*
- (28) **Professor:** *Quem é o narratário desse conto?*
- (29) **Gilton:** *Paulino.*
- (30) **Professor:** *Muito bem! Vamos estudar um pouquinho esse narratário. Qual é a função de Paulino nessa história? Não vale dizer que é a de ouvinte. Isso já está claro. Eu quero saber qual a função de Paulino na história e como tal, na construção da história.*

- (31) **Bebel:** *Além de construtor do personagem da história, ele também é como se fosse o autor, porque também é a história dele.*
- (32) **Professor:** *Também é a história dele. Realmente ele está envolvido na história, Bebel. Mas a estratégia do autor ao escolher esse narratário... agora foi o autor que fez isso.*
- (33) **Professor:** *Vamos caracterizar melhor esse narratário? Alguma fala dele está registrada no conto?*
- (34) **Denilson:** *Está. Por exemplo, quando Paulino pergunta: “Professor, pra que serve a gente fazer isso?”*
- (35) **Professor:** *É verdade, Denilson. E há uma outra quando Paulino pergunta: “Professor, barões ou varões?”*
- (36) **Professor:** *Mas o que eu quero ouvir sobre o narratário, nós ainda não chegamos lá. Mas valeu sua contribuição!*
- (37) **Francisco:** *Professor, acho que mesmo sem ele participar da conversa, esse reencontro foi o que fez a história acontecer e tudo que o narrador-personagem tá falando aqui ele diz: “Você lembra?”*
- (38) **Professor:** *Hum!!! Denilson, você ia falar outra coisa ou é isso aí?*
- (39) **Denilson:** *Outra coisa. Pra história, o narratário, eu acho que tem mais importância do que os outros, porque foi ele quem estimulou os colegas a mudarem de atitude. Ele era o que mais aprontava. O que mais falava...*
- (40) **Professor:** *Muito bem! A fala de Francisco comenta o plano do discurso; já a de Denilson, toca no plano da história. Então Francisco quis dizer: “Olha, pra mim, a presença do narratário faz com que a história, em outras palavras, seja contada, não é, Francisco?” Mesmo que a fala dele não esteja expressa no texto, a gente a percebe nas passagens do texto em que o narrador se reporta a ele: “Porra, Paulino...”; “Porra, cara...” etc.*
- (41) **Denilson:** *Essa história poderia ser lida como um monólogo?*
- (42) **Professor:** *Não, não é um monólogo. Há um ouvinte fisicamente falando aí; só que, como nós colocamos, Denilson, a gente não ouve a voz dele. Os dois exemplos em que essa voz aparece no texto foram falas do passado. No presente, essa voz não soa uma vez sequer. E Francisco deduziu bem isso. Não é preciso que ele fale pra gente saber que ele tá falando, porque o discurso já constrói esse mecanismo. O fato de o narrador estar conversando com ele e dizendo coisas, o tempo inteiro, isso prevê que o narrador está dizendo o que diz em relação às respostas do outro. E pelas chamadas que o narrador dá no narratário, parece que este não está muito a fim de lembrar aqueles tempos na escola.*
- (43) **Professor:** *Então, pessoal, eu tenho mais uma pergunta em cima disso. Só que sobre a função da linguagem aí presente. O que Francisco colocou foi o seguinte: o prolongamento do canal de comunicação está acontecendo aí. Portanto, a figura do narratário assume uma função relevante para o ato de contar. Que função é essa?*
- (44) **Gomes:** *Função fática.*
- (45) **Professor:** *Por que, Gomes?*
- (46) **Gomes:** *Porque a função fática é uma função em que você quer manter o contato de ligação. Um exemplo: o plim-plim da Rede Globo.*
- (47) **Professor:** *Ok! Diga no texto como isso acontece para a gente bater palmas para você com vontade!*

- (48) **Gomes:** *É quando... é, no caso, o próprio relembramento que ele fala assim: “Você lembra?” Então ele tenta manter o companheiro dele que é o ouvinte, o narratário em ativa com ele.*
- (49) **Professor:** *Ok! Ok! Palmas pra Gomes! Gomes, a figura do narratário tá ali, como já foi dito aqui, para justamente a história continuar acontecendo. Olha o narratário como é importante, independentemente de ele falar no texto.*
- (50) **Professor:** *E para encerrar essa história do narratário, pessoal, lembra no 2º ano quando eu... até chorei na aula...quando eu contei pra vocês a história de Os sofrimentos do jovem Werther? Este é um romance escrito em forma de cartas. Werther escreve para seu melhor amigo, Wilhelm, mas a gente não tem nenhuma carta desse amigo para Werther. Mas a gente deduz que Wilhelm está respondendo às cartas de Werther. Por quê? Porque as respostas de Werther são de quem enviou e recebeu cartas. Ora, tá havendo uma troca de cartas, entendeu? Mas Wilhelm não passa de um elemento da função fática pra que o texto continue acontecendo. Wilhelm não aparece concretamente no texto.*

Nos turnos de 01 a 08, discutimos a posição do narrador. Diferentemente do que ocorreu com o conto passado, dessa vez os alunos são hábeis em reconhecer o tipo de narrador desse conto. E isso se deve ao fato de eles não terem aqui o discurso indireto livre, como chamamos a atenção no turno 03. Aproveitamos o ensejo para relembrar outra nomenclatura para o narrador-personagem (turno 04), e desta vez a resposta dos alunos não é satisfatória, não tanto pela confusão que essa nova nomenclatura poderia causar, mas sim pelo fato de os alunos acharem mesmo que o narrador-personagem é, no caso desse conto, o protagonista da história. Mas logo o aluno Francisco refuta a opinião dos colegas (turno 07) e, assim, referendamos sua resposta (turno 08).

O passo seguinte foi a discussão em torno da caracterização do narrador de primeira pessoa. Os alunos Dílson (turno 10), Francisco (turnos 11 e 13) e Juraci (turno 15) emitem seus pareceres sobre a atuação desse tipo de narrador. E essas são opiniões que não se anulam; ao contrário, se complementam. Gostaríamos de comentar aqui as visões de Francisco e Juraci sobre o narrador-personagem. Para Francisco, noutras palavras, esse tipo de narrador é mais verossímil, pois, como diz: “Ele traz uma riqueza maior para os fatos, porque ele está vivendo aquilo... é uma coisa repensada”. Essa sua reflexão está de acordo com o que pensa Bosi (1978, p. 11) na apresentação que faz do livro *O narrador ensimesmado* de Maria Lúcia Dal Farra: “Contrariamente ao que supõe certa tradição crítica, a visão da primeira pessoa será, a rigor, mais verdadeira, ou, pelo menos, mais verossímil que a de terceira pessoa, porque mais fiel à situação de base, extratextual, de cada um de nós [...]”

Já Juraci, ao afirmar que esse narrador nos conta a história sob o ponto de vista dele (turno 15), dá-nos a oportunidade de recorrer à memória discursiva da turma, quando lembramos como se dá a narração em *Dom Casmurro* (turno 16). Com esse clássico exemplo do narrador-personagem dessa obra-prima de Machado de Assis, pretendíamos ratificar as palavras de Juraci que, sem saber, citava Boff (1997, p. 9): “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Sendo assim, tentamos deixar explícito para os alunos que se há uma grande polêmica nesse romance a respeito da traição ou não de Capitu, isso se deve, principalmente, ao fato de Machado ter engendrado habilmente um narrador como Bento que, a partir de seu olhar, gera a dúvida no espírito do leitor mais arguto.

Os turnos de 17 a 21 mantêm acesa a discussão sobre a caracterização desse tipo de narrador. Aqui novamente recorreremos à memória textual dos alunos, ao cotejarmos a tessitura da rememoração do narrador desse conto com os narradores machadianos do romance *Dom*

*Casmurro* e do conto “Missa do galo”. Nesses três casos, temos narradores que estão distanciados temporalmente dos fatos vividos enquanto personagens e são simultaneamente sujeitos da enunciação e sujeitos do enunciado. Queríamos que os alunos percebessem que essa distância temporal entre o discurso desses narradores no presente e suas experiências vividas no passado é, provavelmente, responsável por lapsos na memória deles. A fala da aluna Bebel (turno 18) mostra que, embora tenha percebido que os discursos desses narradores se valem da retrospectiva, ela não inferiu o que esperávamos ouvir. O mesmo não se dá com o aluno Denílson, que é preciso em sua inferência: “Ele tem uma certa imprecisão dos fatos, pelo fato dele já ter feito o que fez no passado” (turno 20). Mas infelizmente não aproveitamos a ocasião, bastante favorável, para mostrarmos a interferência do autor-implícito, nessa situação. O fato é que a consideração do ponto de vista do narrador deve contemplar não só o que lhe é facultado ver mas também o que ele não vê; o que ele é levado a não perceber em prol das intenções do autor-implícito (DAL FARRA, 1978).

Encerrando as considerações sobre o narrador desse conto, dos turnos 22 a 26 buscamos mais uma de suas características. Ainda insistimos na discussão em torno do “eu” do discurso e do “eu” da narrativa. Esperávamos que os alunos percebessem que esse distanciamento dos “eus” pode conferir mais maturidade ao narrador na interpretação dos fatos passados. E as leituras dos alunos Charles (turno 23) e Flávio (turno 25), em tom de indagação, mostram claramente que eles estão cogitando uma possível resposta para essa questão. Embora a cogitação de Charles de que o narrador sente saudade de reviver os fatos esteja plenamente de acordo com o texto, ele faz uma leitura superficial do problema. Ao passo que Flávio mergulha fundo no cerne da questão ao dizer: “Será que ele tem outra visão da época que ele vivia pra agora que ele tá mais velho?”

Indubitavelmente poderíamos ter ido mais a fundo nas considerações sobre o narrador de “Um barão assinalado”, mas acabamos deixando parte dessa tarefa para as discussões que faríamos acerca do tema e das conclusões a que nos leva esse conto, além da relação narrador/narratário. Nesse conto, em particular, temos uma excelente oportunidade de discutir com os alunos a presença e a importância da figura do narratário, conceito esse que eles viram vagamente em nossa discussão sobre o conto “O vendedor de conjunções”. E fazemos isso do turno 27 ao turno 54.

É evidente que começamos a discorrer sobre o conceito de narratário para que os alunos logo o identificassem no texto (turnos de 27 a 30). Para Vigotsky (1998a), o ensino direto de conceitos não é uma boa alternativa para o professor, visto que é infrutífero. Mais adiante, verificamos a verdade dessa tese de Vigotsky. Identificado o narratário, o personagem Paulino, procedemos à análise do papel dele no conto. De início, há uma falha na intersubjetividade que transparece na resposta dada pela aluna Bebel (turno 31) a nossa pergunta sobre a atuação de Paulino nos níveis da história e do discurso. Acreditamos que parte dessa falha deve-se ao fato de termos usado a expressão “construção da história” em vez de “nível do discurso” (turno 30). O fato é que a aluna confunde narratário com autor da história, o que mostra que ela não apreendeu esses conceitos. Mesmo assim poderíamos ter aproveitado a assertiva dela de que Paulino fez parte da história para discutirmos o tipo de narratário desse conto. Sabendo-se que há dois tipos de narratários, o intradieético e o extradiegético, e que o primeiro participa, de fato, da história, enquanto o mesmo não acontece com o segundo que representa uma figura abstrata do texto (GENETTE, 1972 *apud* SILVA, 2005), concluiríamos que Paulino representa, nesse conto, um narratário intradieético. Ao menos, dizemos que a escolha desse narratário foi feita pelo autor, também para desfazer o equívoco da aluna Bebel. Só não dizemos que se trata do autor-implícito (turno 31).

O momento seguinte diz respeito à busca das marcas textuais que indicam a presença do narratário no conto, para posterior avaliação de seu desempenho. O aluno Denílson (turno 34) localiza uma das falas do narratário, mas isso se dá no âmbito da narrativa passada, o que só confirma o fato de Paulino ser mesmo o interlocutor do narrador no presente. Porém, Francisco percebe não só a função do narratário no conto mas também seu discurso implícito no discurso do narrador: “Professor, acho que mesmo sem ele participar da conversa, esse reencontro foi o que fez a história acontecer e tudo que o narrador-personagem tá falando aqui ele diz: ‘Você lembra?’” (turno 37). Vemos, assim, que Francisco identifica o caráter dialógico da narração, como pressupõe Bakhtin. Depois de ouvirmos o que Denílson tinha para dizer sobre Paulino, ao nível da história (turno 39), retomamos a leitura feita por Francisco e a ressignificamos, mormente no turno 42, quando percebemos que Denílson (turno 41) não havia compreendido a inferência do colega sobre o narratário, ao nível do discurso, ao perguntar se essa história poderia ser lida como um monólogo. Outrossim, esta pergunta revela que Denilson não internalizou o conceito de narratário.

Vale lembrar que em nossa ressignificação das palavras de Francisco entramos em consonância com aquilo que Bakhtin (2008, p. 226) chama de dialogismo velado:

Imaginemos um diálogo entre duas pessoas no qual foram suprimidas as réplicas do segundo interlocutor, mas de tal forma que o sentido geral não tenha sofrido qualquer perturbação. O segundo interlocutor é invisível, suas palavras estão ausentes, mas deixam profundos vestígios que determinam todas as palavras presentes do primeiro interlocutor. Percebemos que esse diálogo, embora só um fale, é um diálogo sumamente tenso, pois cada uma das palavras presentes responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor invisível, sugerindo fora de si, além dos seus limites, a palavra não-pronunciada do outro.

Nos turnos de 43 a 49 discutimos sobre a função da linguagem que sustenta esse diálogo velado entre o narrador e o narratário desse conto. Mais uma vez ressignificamos a leitura que Francisco fez desses dois elementos da narrativa, mas dessa feita relacionando-a à função da linguagem. O aluno Gomes de imediato aponta a função fática como aquela responsável pela manutenção da narrativa nesse conto, uma vez que ela compreende alguém que fala (o narrador) tentando se fazer entender, isto é, consultando o canal, procurando observar se ele funciona, enquanto recebe em troca do ouvinte (o narratário) um certo silêncio.

Ainda como forma de ilustrar a presença e importância do narratário num texto, recorremos à biblioteca dos alunos (turno 50) para mostrar-lhes que no *Werther* de Goethe, um romance epistolar, há um personagem virtual, Wilhelm, que atua na história como o narratário. Temos aqui um exemplo típico de narratário extradiegético, entretanto perdemos a ocasião de dizer isso aos alunos.

Finalizando essa discussão, resta-nos comentar, em linhas gerais, as leituras das turmas B e C. Estas duas turmas foram unânimes na classificação do narrador-personagem como sendo homodiegético, ao contrário da turma A, que, exceto por Francisco, não conseguiu enxergar no professor Paredes o protagonista da história. De certa forma, as turmas B e C demonstraram considerável assimilação do conceito de narratário e depreenderam bem a função fática desse elemento da narrativa, decisivo para o desenvolvimento da história. Na turma B, dissemos que o personagem Paulino é um narratário intradiegético e na turma C fizemos a observação de que, dependendo da história, o narrador pode ser seu próprio narratário.

#### 4.5.2. Episódio 2: autor-implícito – um conceito não abordado

Nesse pequeno episódio de apenas três turnos, um questionamento de um aluno abre espaço para uma discussão em torno do conceito de autor-implícito.

- (01) **Professor:** *Esses alunos têm um ângulo de visão muito bom, porque eles questionam, tanto em “O vendedor de conjunções” quanto em “Um barão assinalado”, o porquê de se ter que estudar oração subordinada. É só para não se tirar zero na prova ou para acertar questão no vestibular?*
- (02) **José:** *Professor, inclusive seja até uma crítica, né? No caso do autor da história porque o autor da história, ele se coloca como personagem, no caso, ali é o pensamento dele, né? Talvez seja uma crítica do autor ao sistema de aprendizagem, né?*
- (03) **Professor:** *Palmas! Perfeito! José colocou uma situação narrativa aqui interessante. Muitas vezes a ideologia do autor é canalizada por fala de personagem ou de narrador. Outras vezes, é o contrário, José, o autor põe na voz do narrador ou personagens, uma fala cuja ideia ele pensa o contrário.*

Essa discussão surge no momento em que determinávamos a intriga do conto “Um barão assinalado”. Aproveitávamos a temática comum desse conto com “O vendedor de conjunções” para discutirmos o ponto de vista de suas personagens sobre o porquê de se estudar certos assuntos de português, quando o aluno José, argutamente, tece um comentário que nos remete à teoria literária. E nós referendamos e ressignificamos seu ponto de vista, mas não desmistificamos a figura do autor-empírico em favor do conceito de autor-implícito, como seria o esperado. Como aponta Dal Farra (1978, p. 23):

Os olhos que dominam os horizontes de lado a lado e que os regulam à sua vontade são inevitavelmente os do autor-implícito [...] O jogo de pontos de vista que ele põe em prática na abordagem do universo são instrumentos que asseguram a executabilidade da sua avaliação.

Nesse sentido, o autor-implícito pode subscrever ou não o que dizem as personagens e narrador de uma história, a depender da ótica por ele adotada.

#### 4.6. Considerações Finais

Os episódios transcritos e analisados permitem-nos tecer alguns comentários que reforçam a necessidade de mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem de literatura. Assim, uma concepção de ensino centrada apenas na transmissão de conhecimentos, em que o professor é o detentor do saber e o aluno fica alijado do processo de construção desses conhecimentos, está na contramão da História.

Ao contrário, uma concepção de ensino assentada em base vigotskiana que vê o aluno como sujeito ativo e interativo por ser alguém que não recebe passivamente as informações do exterior, mas dialoga com elas, precisa ser o carro-chefe de uma escola que pretende cumprir a contento seu papel social de promotora do saber.

Numa escola de olhar bakhtiniano, a dinâmica em sala de aula é plena de dialogismo. Nessa dinâmica, professor e aluno são sujeitos que compartilham a construção do conhecimento, a linguagem é o espaço dessa construção e a palavra é sempre socializada.

Os discursos em nossas aulas de leitura do texto literário deixaram patente nossa intenção de trabalhar com literatura numa perspectiva dialógica e, como tal, com a construção de alguns conceitos literários de forma compartilhada. Os indícios desse processo foram nosso investimento na exploração da memória discursiva dos alunos, de sua competência intertextual e capacidade de apreensão dos sentidos dos textos lidos.

Se discutíssemos tais conceitos prontos e acabados, em vez de evocarmos a participação dos alunos, tiraríamos a oportunidade de eles se revelarem leitores. É natural que se desinteressem pela leitura literária e emudeçam, se percebem que sua participação não passa de meros espectadores das leituras que o professor faz de um texto. O aluno tem voz e quer ser ouvido. Quando eles se dão conta de que suas inferências de leitura são prestigiadas e que a função do professor é a de um orquestrador de suas vozes, encontram todos os motivos para continuar dialogando com o texto literário.

No entanto, não podemos negar o fato de que para um professor ser um bom orquestrador de vozes precisa estar consciente das simetrias e assimetrias existentes em sala de aula e promover não só o direito à palavra, mas também à réplica. E este direito o inclui, pois ele não pode abrir mão de sua autoridade, respeitando o princípio de que é, em tese, o leitor mais idôneo ali presente.

Em nosso papel de orquestradores das leituras que os alunos produziram, durante os diálogos que mantiveram com textos literários de autores sergipanos, tomamos uma série de atitudes sem as quais comprometeríamos esse processo de ensino. Entre essas medidas evocamos a apropriação de conceitos literários já construídos pelos alunos para facilitar a internalização de novos conceitos; estimulamos seus diferentes horizontes de expectativas sobre determinados aspectos dos textos lidos, pressupondo que os significados são compartilhados e construídos a partir do confronto de diferentes pontos de vista.

Também fizemos recapitulações dos enunciados dos alunos para manutenção da intersubjetividade, ao passo que ressignificamos esses discursos e esclarecemos fatos; exploramos seus conhecimentos empíricos para que eles estabelecessem conexões entre a realidade e a ficção; criamos polêmicas para suscitar leituras diversificadas sobre as mesmas situações dos textos lidos; repudiamos certas leituras que não foram endossadas pelos indícios e pistas textuais; emitimos nossa opinião sobre algumas leituras feitas e fizemos nossas próprias leituras de alguns nuanças dos textos; consideramos as ideias dos alunos como constitutivas do processo de elaboração conceitual.

Evidentemente ocorre uma série de ruídos da comunicação quando tratamos dos discursos na dinâmica da sala de aula. E é natural que tais ruídos ocorram, pois eles são próprios de todo processo comunicativo. Deste modo, percebemos que houve conceitos literários que dificilmente foram internalizados pelos alunos, por apresentarem um grau de complexidade maior. Em outras situações, eles ignoraram alguns conceitos já discutidos e os desvirtuaram, obrigando-nos a revisá-los várias vezes. Entretanto, houve situações em que deveríamos ter construído novos conceitos e não o fizemos, o que resultou em prejuízo para uma compreensão mais abrangente dos textos selecionados para esta pesquisa.

Não obstante as “falhas” que acontecem em todo processo de aquisição de conhecimento, acreditamos que este estudo contribuiu para outras pesquisas que almejem explorar como se dão as interações dialógicas em sala de aula, no decurso da leitura do texto literário e da formação de conceitos em literatura.

Valendo-nos de algumas ideias de Vigotsky e Bakhtin, ressaltamos a pluralidade de significados que circularam em nossas aulas, durante as tentativas de leitura adequada do texto literário.

Enfim, através do esquema de perguntas e respostas, a plurivocidade instaurada, isto é, a manifestação das vozes dos alunos, as vozes dos textos e nossas próprias vozes, nessa



perspectiva dialógica de ensino de literatura, com ênfase na discussão de alguns conceitos literários, revelaram um processo de aprendizagem mais significativo e de fruição do texto literário.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da estética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOSI, Alfredo. Machado de Assis: **o enigma do olhar**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**: o foco narrativo em Vergílio Ferreira. São Paulo: Ática, 1978.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CARVALHO, Vladimir Souza. Piedade. In: CARVALHO, Vladimir Souza. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2003.

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

DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**: o foco narrativo em Vergílio Ferreira. São Paulo: Ática, 1978.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. Tradução MF. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação.** Tradução de Pérola de Carvalho São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Leitura do texto literário: lector in fabula.** Tradução de Mário Brito. Lisboa: Presença, 1983.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola.** Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Polifonia textual e discursiva. In: Barros, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.. B. & GÓES, M. C. R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotski e Bakhtin no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** 14. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do aprendizado**. Maceió, AL: Edições Catavento, 2004.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTANA, Jeová Silva. O vendedor de conjunções. In: SANTANA, Jeová Silva. **Inventário de Ranhuras**. Brasília: LGE, 2006.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. A criação e manutenção da intersubjetividade na sala de aula de química. **Investigações em ensino de ciências**, V9(3), p. 315-335, Porto Alegre, RS, 2004.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, José Ronaldson. “Colégio agrícola”/“Infância”. In: SOUSA, José Ronaldson. **Questão de íris**. Aracaju: Tribunal de Justiça, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VIANA, Antonio Carlos. Um barão assinalado. In: VIANA, Antonio Carlos Manguiera. **O meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução de José Copolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

## **6. ANEXOS**

## ANEXO I – COLÉGIO AGRÍCOLA (84 - 86)

*A Gilson Sousa*

### I

O rapazola é um adolescente esquisito  
branco de doer, tem cara de anjo caído.  
Um alienígena de sotaque sulista  
— bezerro desmamado à força,  
se vê no inferno:

não sabe capinar  
não sabe roçar mato  
não sabe fazer leira  
confunde arbusto parasita  
com broto de bananeira

) êta calouro burro! (

O monitor cruel envia-o para o estábulo,  
logo na primeira semana de trabalho.  
Dana-se na esterqueira, afunda-se com  
os companheiros a cavar bosta de vaca:  
UUGH! Escorregaaatola bota de borracha  
no monte musgo fedorento. A explosão de  
gargalhada da turma:  
) Quexiiiiiiiiinho Calooooooooouro!(

não sabe tirar leite  
planta errado, rega demais  
cai do trator, toma olé de bezerro novo  
a mão fina se papoca toda em calos!

Outras colheitas eram ótimas notas, caricaturas  
dos colegas pelas paredes do apartamento,  
dançar "Billie Jean" entre os beliches,  
cadernos de laboratório, topografia, física  
estripulias e poesia — alivia?

### II

O sistema de som da cooperativa  
invadia o alojamento ao lado.  
Sua trilha sonora (que ate hoje dói),  
serpenteava entre os beliches, os armários,  
as toalhas estendidas, o corredor frio,  
perfurando o músculo do coração juvenil  
(tão dono do sonho), como um esporão de  
cansação — a canção: "eu sou free,  
sempre free, eu sofri demais!"

\*\*\*

La vai a manada azulã na memória  
(a vida inteira para se conquistar,  
em tão belo aprendizado).  
O rapazola tão frágil, é dos mais atrapalhados,  
boneco de maisena no fardão de campo:  
o grosso tecido anilino  
escaldava sob o sol nordestino  
— nunca o azul pesou tanto.

\*\*\*

Segunda-feira, os meninos voltavam de casa  
o sábado, o domingo redentor dava lugar novamente  
à clausura, ao internato medonho (quase duroc).  
A zoeira das proezas de final de semana:  
festas do interior motos trios comícios bailes longínquos.  
Cedro Siriri Arauá Lagarto Japoatã...  
os beijos a dança colada os seios chupados  
"fulana que não é mais moça" —  
"fiz isto fiz aquilo e aquilo mais" era na manha,  
a babel de sotaques, bornais, pornografias,  
figuras zoológicas e boçais.

### III

Do interior do banheiro úmido e fedido,  
sai um calouro engraçado: andar de pato,  
pernas de alicate de corrida,  
"— Sou primo de Djavan e poeta!"  
(não levava lanche por safadeza  
pois morava em frente ao mercadinho,  
mas vivia cerrando todo mundo!)  
degenerou de "Michael Jackson" para  
o apelido cruel e bronco:  
"— Sabão de Galinha! Sabão de Galinha!"

Lá vinha a bermuda verde-horrendo,  
de apartamento a apartamento,  
toda a tarde a mesma romaria:  
"— Quem tem suco? Quem tem suco?"

enquanto a anelina do k-suco  
tingia na zebuína tarde, uma docura postiça,  
via-se da enorme vidraça do alojamento,  
o cultivo de uma dor landrace:

a vida debatendo-se bela e calejada  
entre couves tomates alfaces  
frangos de corte e large whites

(Ronaldson, *Questão de íris*)



## ANEXO II – INFÂNCIA

Faço do tempo, casa revisitada.  
Em seus cômodos de memória  
de vária lembrança:  
a ária da infância.  
Igual ainda a sala ?  
Varanda copa quarto?  
Chão de desvãos, goianos  
pernambucanos, sãopaulinos  
— em que assoalho agora,  
os passos do menino?  
Destinados meus  
hoje ruínam ? Ainda o  
quintal: pé-de-amora, colibri,  
crucifixos a carvão, aquário de  
lambaris? Viaja a criança em (mim)  
carrinhos de lata, parques, circos,  
giz, estradinhas sem fim?

Ah lembrança:  
(difícil névoa de sono)  
nuvem que o vento dissipa...

mas nesta casa perdida  
(brinquedo de apego)  
intactas rugem,  
entre tufões intensos,  
minhas nuvens, rochas  
nuvens

(Ronaldson, *Questão de íris*)

## ANEXO III – PIEDADE

Retornava. O chapéu cobrindo a cabeça, dois revólveres nos quartos, um fuzil na sela. O vaqueiro ia à frente. Não admitia ninguém as suas costas. O receio de uma emboscada. O olhar atento a cada movimento. Um espanta-boiada que estardalhasse seu canto e já estava de cabeça erguida, a mão pronta para segurar a arma. Não podia cochilar. A atenção tinha de ser redobrada. No fundo, estava cansado. Muito sangue correu, muitas mortes ocorreram. O medo de se transformar também em finado. De que adiantavam tantas terras e tanto gado se não tinha sossego?

O cavalgar era lento. Mirava os dicurizeiros que se derramavam pelas sinuosidades do terreno. Nunca indagou quem teria plantado tanto. O certo é que estavam ali ontem, como estão hoje, como estarão amanhã, parindo os cachos na época devida. E, melhores do que ele, dono e senhor de tudo ali, cerca, gado, casas, curral, cochos, cancelas, mata-burro, terras, árvores, mato e mata, lama e poeira, estrada e vereda, porque não tinham preocupação alguma, estáticos nos seus lugares, sem o receio de um pistoleiro encomendado. E, melhor, também o cavalo que o conduzia, comendo capim quando parava, despreocupado da segurança.

Faltava-lhe tranquilidade. Este o problema. Pensava e repensava. Ia e vinha. E não conseguia se livrar das terras compradas por meio de ameaças, de cercas derrubadas, de surras mandadas, de veneno colocado nas fontes. A sua frente, o sol que batia no chapéu, não o impedia de se recordar das mudanças feitas em decorrência das brigas causadas, dos processos que a polícia instaurava, do dinheiro que tinha de gastar com os advogados, do suborno a juiz e jurados. No fundo, aquilo tudo cansava. Sabia que todos lhe devotavam medo. Na feira, muitos corriam para não o cumprimentar. Nenhum vendedor lhe concedia um sorriso, nem mesmo quando dispensava o troco. Aliás, todos o atendiam logo. Tinham pressa. Como se dele quisessem se livrar.

Muito gado, muita terra, mas nenhuma alegria. E, aliás, que alegria pode ter um homem que manda um filho degolar o genro? Corta o pescoço. A voz macia, suave, arrastando sílaba por sílaba. Que alegria podia carregar depois de ordenar a outro filho atirar na nora, aquela que estava dando trabalho na separação. Quem manda o menino se meter no meio destas famílias complicadas! A moleca queria isso, queria aquilo, seu pai pode, não sei o quê, não sei a peste que a carregue, cabrunquenta. Poucos tiros tá bom. No coração ou na cabeça. Para que gastar mais bala com aquela desgraçada? Que alegria podia ter ao ver o filho mais velho morto, numa tocaia destinada a ele, pai, que, na última hora, mandou o infeliz no lugar porque tinha algo a fazer na Capital? Vá você pagar os trabalhadores que eu vou a Aracaju. Nenhuma. Nenhuma alegria carregava. Antes vivia amedrontado, revólver sempre ao alcance da mão, a vergonha de ver os vizinhos dele terem medo, a vida isolada dentro de casa, os cadeados em toda parte, viajando sempre acompanhado, com medo de uma vingança pelas perversidades que plantou neste mundo de Deus.

E, ainda, se mudar de cidade em cidade, como se fosse cigano, pelas arruaças que fazia, que nem todo mundo era besta. Preferia tirar o cavalo da chuva quando sentia a trovoadá chegando. Afinal, se tinha firmeza para isso e aquilo, outros também teriam, e ao azar não se dá rédeas. Facilitar nunca. Na nova morada, sempre se curvando ao chefe político, presenteando-o com vaca dessa e daquela raça, na busca de proteção, para evitar

perseguição, sabia a boa regra de viver, bom ser amigo desses homens, porque eles mandam na polícia, e de polícia corro eu, porque soldado mandado é capaz de tudo. Nessas homenagens, dinheiro para campanha, que o chefe precisa, sabe como é, a propaganda está cara, o trio elétrico pede uma fortuna, os correligionários estão se cotizando para ajudá-lo, certo que o amigo vai querer participar. E tome dinheiro para encher a pança desses homens, que não era tolo de não contribuir e sempre com quantia alta.

Retornava à sede daquela fazenda. Uma, entre tantas e várias espalhadas por aí. Percorreu os pastos do fundo, descendo e subindo serra, metendo-se no meio do mato rasteiro, vistoriou o rio, o sol no meio do céu, a fome que já rondava a barriga. Contou o gado, viu os bois, apreciou as vacas, calculou o número de bezerras que teria dali a alguns meses, as cercas dos pastos intactas, as cancelas nos lugares, aqui e ali, um cocho com palma. Tudo em ordem. Menos a sua cabeça que não conseguia se balançar na rede, à noite, na expectativa de que, atrás da luz do vaga-lume, se escondesse um pistoleiro. Depois, eram os atos praticados no decorrer de tantos anos que lhe vinham à tona, como a espora que incomodava o cavalo, porque, afinal, apesar de forçar a viúva a vender as terras, pesava na consciência ver o marido morto, o gado envenenado, a pobrezinha recebendo um tostão por imóvel tão valioso, só porque queria ampliar sua fazenda, até tocar na igreja de São Miguel do Aleixo. E a viúva estava lá, o dinheiro amarrado no lenço, grata pela venda feita, sem saber que foi o comprador quem mandou matar o marido, indo para a cidade criar os filhos com aqueles tostões que não representavam nem uma sombra do valor da propriedade. Morcego que chupava o sangue, soprava a ferida provocada, e, pior ainda, ia para o enterro lastimando o azar do morto, pegando na alça no caixão, miserável, o chapéu novo na mão, em respeito ao finado, quando ao homem não teve nenhum.

E via o nojo e a má vontade do tabelião, a lentidão na lavratura da escritura. Os olhos do serventuário refletiam ironia e revolta. Evitava, cabeça baixa, fazia de conta que nada estava vendo. O tabelião sabia como conseguira a compra. Estava na cara. Só faltava chamá-lo de assassino, de monstro, de tudo que de ruim existe no mundo, porque, no fundo, era isso, a reprodução do diabo na terra, a transformar em sangue o tudo em que pegava. Se, naquela hora, os olhos do tabelião não o feriam, depois maltratavam, como se o punhal fosse entrando devagar na sua barriga, atingindo tripa por tripa, numa cadência ritmada e objetiva, sem pressa, cada chuchada evocando o fazendeiro morto, a viúva obrigada a lhe vender as terras para que ampliasse as suas, até tocar na igreja de São Miguel do Aleixo. Este o objetivo, besta, mas era, repetia, reconhecia, na sua ganância de ser da região o maior proprietário. E achasse o tabelião bem ou mal, que do serventuário da lei não precisava e no cartório só ia para tirar documento a fim de ter sua propriedade reconhecida no papel. Não fosse a necessidade nem, na calçada, pisava.

Mas isto tudo chateava. Incomodava. Atrás todos falavam. Ninguém aparecia morto na redondeza que não lhe apontassem o dedo da culpa. A moça afogada. Todos sabiam que foi um dos filhos. Quem tinha coragem para assumir a denúncia? Falavam, mas na ausência, a voz baixa, olhando para um lado, para outro, com receio de ele estar por perto e ouvir. As palavras não eram pedras, mas se sentia diminuído, vontade de ver todos se curvarem a sua passagem, pode passar, por aqui, como vai o senhor, dormiu bem, e a família, deseja alguma coisa, esses cajus são do meu terreno, doces como mel, trouxe para o senhor. No fundo, queria ser tratado assim.

Afinal, tinha terras, gado, dinheiro no banco. Mas ninguém lhe reservava nenhum obséquio. Todos lhe queriam distância, como se seu corpo carregasse um fedor permanente. E o fedor podia ser do sangue que já derramara, dando para encher várias cuias. Quem sabe lá os caprichos de Deus.

As únicas pessoas que lhe davam alguma deferência eram os advogados. Sanguessugas. Arrancavam as montanhas de dinheiro. Para isso e para aquilo. Os processos vadiando em sua frente, e os advogados falando alto nas audiências, engrossando a voz para os doutores juízes de direito, mostrando-lhe serviço em petições que não entendia, ele negando tudo, que é isso, seu doutor, quem sou eu para fazer isso ou aquilo, avalie só, meu Santo Antônio, que eu estava em minha casa, cercado dos meus, como podia estar nesse lugar tão distante na mesma hora, avalie só, minha Nossa Senhora, que a gente não tem mais sossego com a bandidagem dos outros, eu, inocente, na minha rede, plantando palma pro gado, umas quatro cabeças, só, que mais não se tem, correr no verão, senhor doutor juiz, que é de plantar que o fazendeiro vive, pobrezinho, a depender das chuvas que Deus manda, cavando fonte nas baixadas para aproveitar a água que escorre de lá de cima, nem que esta água seja barrenta. E os advogados pulando em sua carteira, tirando-lhe dinheiro, e ele solícito, porque precisava da raça para driblar os inquéritos que a polícia fazia. Uma parede de dinheiro, se pudesse colocar nota por nota, uma por riba da outra, já tinha gasto. Quantas paredes ainda pela frente, quem podia saber...

A sede da fazenda estava no alto, num descampado. A visão para os quatros cantos. Era assim que se sentia protegido. Seu Leobino, daquela bodega da entrada de Nossa Senhora da Glória, resolveu visitá-lo um dia. À noite. Num faça outra besteira desta, compadre, que, no escuro, a gente não sabe de quem é o carro. Venha pelo dia, mandando avisar antes. O compadre adivinha o motivo, indivíduos ruins que existem muito por estas bandas. A gente tem de estar prevenido, porque o medo de lhe fazerem o que mandava operar nos outros não desgrudava de sua cabeça um só instante. Tudo girava em seus olhos, de frente para trás, de trás para frente, as imagens tão quentes como o sol que impregnava suas terras. O cavalo andando, ao sabor do comando que dava, já acostumado às veredas de que se utilizava. Evitava a mata fechada onde atrás de uma croá, podia estar alguém escondido. Ou podia aguardá-lo no galho de um juazeiro, o rifle apontado para sua cabeça. Não. Ainda derrubaria o matagal que lhe dava medo, para plantar capim. Livrar-se-ia daquela mata escura, onde as folhas dos cajazeiros se entrelaçavam com as da jurema preta, o gravatá em cada tronco se misturando à bola de cupim que também lhe causava arrepio. O umbuzeiro regurgitava de umbu, mas não ia, com desculpa de não gostar da fruta, melhor deixar para o boi comer, justificava-se, mudando de assunto. O olhar não pairava sobre aquele mundão de quebra-faca, de imburana-de-cambão, de aroeira, de unha-de-gato, de quina-quina, de mucunã. Deixasse o diabo quieto na mata e no capoeirão.

E, ia chegando. Suado. O chapéu encardido. O vaqueiro se encarregaria de tirar a sela do cavalo, que era de seu ofício. A bota fazendo barulho na varanda da casa. A mulher do vaqueiro solícita à espera. Meu senhor, que tristeza, na dispensa, só tem farinha. Aqui, em casa, feijão velho com toucinho requentado que sei que o senhor não come. Nem um pedaço de carne para se mastigar com a farinha que nois têm. Que desgraça! O senhor quer que eu mate uma galinha? Em uma hora, o prato tá na mesa. O senhor quer? Tem galinha gorda no pasto. Quer que eu pegue uma?

Pensou. Tirou o chapéu. Olhou para a mulher com os seios caídos, o vestido

sujo, os pés no chão. A voz lenta, devagar, se arrastando, medindo as palavras:

– Não, minha fia. Matar uma galinha, não. Puxar o pescoço da bichinha, não. Me dá um aperto no coração. Para ser sincero, me dá uma pena. Eu como a farinha com ovo, que ovo deve ter por aí. Não tem problema. Deixe as bichinhas aí no terreiro que elas não fizeram mal a ninguém.

(Aracaju, 27 de julho de 2001)

(Vladimir Souza Carvalho, *Água de cabaça*)

## ANEXO IV – O VENDEDOR DE CONJUNÇÕES

*À Adeilma Menezes*

— Fessor, inda tem gente que paga pra aprender uma peste dessa!

Finge que não ouve, mas não deixa de dar razão ao engraçadinho que, como todos esses pobres de espírito, chegará, no máximo, a empacotador de supermercado. E ele aqui, com sua voz que dá sono, a competir com o último capítulo da novela das oito, a querer que os bichinhos aprendam o que é uma oração subordinada substantiva completiva nominal. Pega o giz e o apagador. O pincel atômico tornou-se inútil, pois os quadros nos quais seria usado simplesmente evaporaram no segundo semestre. De certa forma, mesmo alimentando sua alergia, é melhor o giz do que andar com uma garrafinha de álcool pra cima e pra baixo, já que os alunos pichavam ou os professores escreviam nos novos quadros com o pincel inadequado.

Realmente essa nossa educação é uma piada de mau gosto! Não vê a hora de dar entrada na aposentadoria. Passou seu prazo de validade de querer ser "um professor nota dez" e ir pra São Paulo participar daquela festa chique apresentada por estrelas de cinema e tv.

O autor da frase está no fundo da sala com o indefectível boné e os chamativos óculos escuros. A criatura até que ficou mais mansa depois da última estopada. Uma coisa dessa não morre assim tão fácil não! Quer dizer, até que morreu, mas ao chegar ao IML, um professor foi dar uma aula de necropsia, pegou no braço do infeliz pra explicar os procedimentos técnicos e descobriu que "o pulso ainda pulsa", como diz a música dos Titãs. Pode uma coisa dessa? Mandaram o infeliz de volta ao hospital. Ali ficou mais de um mês em coma, sobreviveu e agora está aqui, todo remendando, mais parecendo um satanás de rabo, a lhe tirar o restinho da paciência.

— Agora vocês vão criar um parágrafo comentando o último final de semana. necessário que nele apareçam dois exemplos da oração estudada.

— Fessor, meu final de semana foi massa!

— E foi? Então, passe isso pro papel.

— Vou meter bronca, pode deixar.

— Amanhã, a gente corrige as frases e começa a estudar a oração subordinada adverbial temporal, reduzida de infinitivo.

— Eita caraio, fessor! Num tem um negócio mais fácil, não? Assim eu fico barreado!

— Esse assunto está no programa do vestibular seriado. Não posso fazer nada.

— T á legal, fessor. Nós se liga!

— Nós nos ligamos é melhor.

— Fessor, e as prova?

— As o quê?

— As provas! Esse professor gosta de barrear a gente.

— O Estado me paga pra ensinar. Além do mais, o plural faz bem à saúde.

— Que nada, fessor! Português é nenhuma!

— Não é o que suas notas dizem.

— Deixe de desdrobo, fessor!

— Eu já falei que a palavra é desdobro.

— Isso aí é outra coisa! Desdrobo é pra quem fica enrolando.

Existem horas que fica pensando se foi mesmo uma boa não ter se tornado um entregador de apostilas, vendendo a alma aos donos de cursinhos e pré-vestibulares. Engodo por engodo, pelos menos ali rola uma grana legal. Outra saída seria mandar a ética pro caralho e entrar na indústria das monografias, atendendo a demanda de uma gente que estuda, estuda e é incapaz de escrever sequer uma linha pros trabalhos de conclusão de curso. Eita Brasil! A essa altura, teria um carro importado e uma cobertura no Jardins com direito à vista pra um restinho de mangue.

Meu Deus e essa sirene que não toca! Pois é, ainda existe sirene. Eita Idade Média que não acaba! Não vê a hora de zarpar pra sala dos professores e ler mais umas páginas do livro do professor Newman. Finalmente uma prosa bem escrita na República dos Cajueiros. O diabo é o papo cri-cri, ou seja, sobre criados e crianças que atravessa boa parte do intervalo. Não consegue se enfronhar nesse assunto, já que não tem ninguém pra dar ordens e adora criança... dormindo. Por isso, gosta de ter um livro à mão, pois assim consegue se desvencilhar dos comentários sobre o final da novela ou se o Flamengo poderá cair pra segunda divisão.

Livro também é uma boa arma pra se proteger de incômodos da vida moderna como fila de banco ou conversa de chatos. É claro que sempre imagina que apareça alguém pra puxar conversa por causa das páginas que se abrem a sua frente. Igual à cena, não se lembra se de uma peça, filme, romance ou sonho, em que uma mulher fica numa taverna a ler sempre o mesmo livro, e acredita que o homem da sua vida será aquele que vier puxar assunto por causa da história que ilumina seus olhos.

Mas neste país leitura ainda é um artigo de luxo. Como esperar coisa boa pro futuro se o único contato que a maioria dos alunos tem com a palavra escrita é quando o professor a coloca no quadro? Hoje a coisa mais comum é chegar-se ao último ano com dificuldades em se distinguir as classes gramaticais. Conjugação verbal? Homem se aquiete! Faz o maior esforço pra não passar a batata quente adiante, mas não tem jeito. Sem contar que se vive em tempos altamente pós-modernos, uma verdadeira revolução didática: a ausência do livro didático. Nas primeiras séries, ainda vêm uns armengues de Brasília; nas últimas, seja lá o que Deus quiser!

Hoje tem reunião. Um saco! Mais duro ainda é ter que aguentar o diretor dizendo que vai resolver "o problema dos vrido". Onde é que nós estamos?

Pega a tiracolo, dá um até amanhã se Deus quiser e os motoristas permitirem e se arranca da sala pichada, calorenta e suja. Uma escola que não tem sequer uma simples lixeira pra que se exercitem as noções mínimas de civilidade.

Começa-se com o papel de bala, depois pelas cascas de amendoins jogadas tanto dentro quanto pelas janelas dos ônibus (existe coisa mais irritante?), até chegar aos pneus e sofás atirados em rios e manguezais. É uma lição passada de pai pra filho desde sempre. Jogar lixo em lugares indevidos é a única coisa realmente democrática neste país: todas as classes sociais estão freneticamente envolvidas. Meninos, já viu: muito bacana, em carro de luxo, jogando até coco no asfalto; atirando guimba de cigarro pela janela de apartamento de cobertura; cuspiendo goma de chiclete no chão de cinema e teatro. Ah, se isso aqui fosse Cingapura onde as multas são altíssimas pra quem faz esse tipo de coisa!

Só a escola poderia quebrar esse círculo, mas como? Com diretores que falam "vrido"? Com uma colega perguntando pela "cardeneta", e outra dizendo que vai tirar "licença-prêmio"? Com secretário de educação formado em zootecnia? Com governador que usa tropa de choque contra professor e ainda é reeleito? Com prefeito que desvia dinheiro da educação pra comprar remédios contra a impotência? Com um ministro da Educação que disse "poderia ser pior", ao saber que o país ficara em último

lugar num concurso de leitura e interpretação de textos? Sem esquecer que já houve um ministro da cultura que afirmou sem maiores rodeios: "Leitura não é prioridade no meu Ministério".

Cambada de pulhas! E ele aqui, acabando com sua saúde, alimentando os ácaros que ostentam estrelados os gizes mofados, rodando testes em mimeógrafos a álcool em plena era da informática. Sem contar os fins de semana às voltas com carradas de provas pra corrigir. Oh, servicinho da peste! Pode uma coisa dessa? Pra completar seu desânimo, acabou de saber que qualquer moleque de recados do judiciário ganha mais que qualquer professor com pós-isso, pós-aquilo.

Entra na sala com a cara amarrada de sempre. Busca avidamente o livro do professor Newman e viaja por lugares que sua condição financeira jamais permitirá conhecer. Através do livro é de graça, ou "de grátis", como agora andam dizendo por causa de um programa de tv especializado em fazer debilóides em série.

Dá uma vontade de ler uma dessas páginas bem alto, principalmente aquela onde se narra, com maestria, umas depravações, umas coisas malucas de personagens marcados pela demência e pela inadequação às regras do mundo.

Porra! Lá vem a professora que vende perfume! Tomara que ela se lembre de que já lhe disse mais de mil vezes que é alérgico.

Uma aluna quer falar com ele. É obrigado a interromper a leitura. Ainda bem que existem essas criaturas. Se não fosse por elas, teria largado esse negócio há muito tempo e se empenhado pra passar em concursos de fiscal do INSS, da Receita, da Justiça, do caralho a quatro! Gente que ganha em um mês o que leva um ano para juntar. Quem sabe encontraria nesses órgãos o triste consolo dá personagem de *O ex-mágico da taverna minhota*, do Murilo Rubião, que não conseguia morrer e foi aconselhado a entrar pra uma repartição pública — essa forma lenta de suicídio.

A aluna quer lhe mostrar a redação que escreveu pra um concurso sobre as drogas. Louva sua determinação em se superar nesse ambiente em que escrever é quase um sacrilégio; pega o texto e promete devolvê-lo amanhã com as devidas correções. Ela vai embora balançando as marias-chiquinhas.

No fundo, essa e outras meninas somente servem pra ser apreciadas como objetos estéticos. Pouquíssimas fugirão do "teatrinho doméstico", do qual um inflamado Tobias Barreto, no século XIX, pedia que as mulheres fugissem. O que mais ouve nos últimos tempos é que "ela deixou de estudar porque está prenha".

Olha pra sala e vê todo mundo às voltas com o lanche. Lembra-se de pegar uma maçã na tiracolo. Recusa as ofertas de alguns colegas e volta às páginas do professor Newman. De repente, bate o que chama de tristeza do meio da noite. Todos falam alto e ao mesmo tempo, mas não o engana essa disposição pra fofocas e piadas. Tudo cheira à decadência e à morte.

Mas antes que sua dose diária de Nietzsche aumente, morde solitariamente sua maçã e lembra-se de que é preciso dizer à supervisora pra tirar a crase do carimbo "aula à repor".

Quinze anos nessa praia de pouquíssimas alegrias. Uma delas quando recebeu o cartão de Natal de um ex-aluno, que fora estudar teologia na terra de Fellini, agradecendo-lhe pela frase "vocês têm que ter fome de saber", com a qual ilustrava, aos vinte e poucos anos, suas aulas no velho Atheneu; outra, quando pôs algumas vírgulas no lugar e um aluno, daqui mesmo, ganhou um concurso de redação.

Mas a melhor lembrança é de Georgina, hoje jornalista em Salvador, quando foi convidado a falar durante três minutos sobre literatura numa gincana na escola beneditina em que trabalhou durante três anos. Ginásio lotado, um barulho do Cão, um



mico sem tamanho. Depois do suplício, se encontraram. Ele lhe perguntou se dera pra escutar alguma coisa. "Não só deu, como gostei muito", ela disse e depois sumiu no meio da tarde que ficaria na memória com tintas borgeanas. Tanto a gentileza, quanto o raro gosto pela leitura demonstrados pela aluna serviam-lhe como porto num ambiente em que a maioria só pensava em fazer Direito e Medicina, e ele ali a falar de árcades e ultrarromânticos pra olhos de peixe morto.

De vez em quando sapeca umas coisinhas poéticas entre as cismas noturnas, tais como imaginar que o professor é um rochedo; os alunos são rios que vão passando. Alguns respingam nele e levam algumas fragas de sua crosta. É pouco. No mais é tudo a colhão.

Droga! O chatíssimo celular!

— Agora!

— Não, minha senhora! Não quero mais cartão nenhum, de banco nenhum! A senhora não "vai estar mandando" porra nenhuma pra mim!

— Tá, tchau!

Isso é um absurdo! Os lucros dos bancos a cada ano duplicam, no entanto a telefonista fala "perca de tempo".

Vê o aluno com quem travou o edificante diálogo minutos atrás. Ele passa com sua ginga de *rapper*, as calças fulozadas, a emitir gritos finos, na companhia de outros três. De repente, entre risos irritantes, percebe sua voz: "Osmando, você é um homem!". Deve ir em busca de *Fanta* com cachaça ou coisa pior. Depois que botou um pé no além, ficou ainda mais folgado. Talvez acredite que tenha o corpo fechado. Tomara que esteja certo e não acabe com uns tecos no meio da testa, como o da sétima série que, no mês passado, foi morto numa cocó perto da quadra. Ele odiaria ver a mãe do moleque, desgrenhada e com os olhos de louca em algum programa policial na tv. Mãe chorando é ibope na certa.

Passa pela cozinheira, que conversa com dona Zefinha – a servente mais antiga da casa. Agora a merenda vai ate o turno da noite, pois muita gente vem do trabalho direto pra aula. Dona Zefinha diz a outra: "A situação está pecuária e o diretor não toma as divinas providências". A frase é de uma riqueza sem tamanho! E igual à da semana passada, quando ela conseguiu pará-lo pra dizer que o vizinho comprara uma "antena paranoica". Sábia dona Zefinha!

Putá merda! Ainda lhe resta o último horário. Nem pra hoje ter os grunhidos de Stallone, as pernadas de Van Damme, o último capítulo da novela, o jogo da seleção... Antes de dizer qual a pauta da reunião, a secretária diz: "Galera, estou meio que cansada". Apesar do medo, pois na hora eles deixam vir à tona os sentimentos mais instintivos, primitivos, tribais, até gostaria que hoje faltasse energia pra ir embora mais cedo.

Susto, porém, basta o do ano passado, quando um desconhecido apareceu sala adentro no meio da leitura de um poema do Drummond. O cara totalmente chapado, com um bonezinho virado pra trás, em busca de algum desafeto, repetia feito um doido: "Cadê ele? Cadê ele?". Naqueles eternos segundos de agonia, encostou-se no maltratado quadro verde e esperou pelo pior.

O Horror! O Horror!

(Jeová Santana, *Inventário de ranhuras*)

## ANEXO V – UM BARÃO ASSINALADO

A palavra *amor*, por exemplo, ele pronunciava baixinho, a amargura de seus quarenta anos e aquele travo na voz e nós na turma ficávamos em silêncio por alguns segundos, mesmo quando ele já tinha se refeito. Depois vinha a algazarra normal, a segunda ginásial era mesmo do caralho. O professor Paredes se transportava de novo à terra, o silêncio, lembra? E pedia calma, parecendo perto do choro e dizendo "me perdoem, mas Camões me deixa muito emocionado". Porra, cara, naquele tempo a gente estava cagando e andando pra Camões. O bom mesmo eram os aviõezinhos pelo ar, os percevejos que tirávamos das orelhas dos da frente. Depois ele vinha com a análise sintática, primeiro um traço vertical antes dos conectivos para achar a principal, depois as subordinadas. Subordinadas o cacete, que a gente sabia lá pra que ia servir aquilo. Só mesmo pra tirar zero. E sabe que até hoje eu não sei? Lembra daquela vez que você perguntou "professor, pra que serve a gente fazer isso?". E ele todo nervosinho, "no futuro vocês vão saber, no futuro vocês vão dar valor a tudo isso". Você já soube? Nem eu. O nosso negócio era sacanear, claro, minha vida poderia ter sido melhor, mas não por causa da análise sintática, mas por certas coisas que ficaram presas aqui no peito. Mas isso é normal, todo mundo sente isso. O professor Paredes torrava o saco da gente e nós o dele. Saia o coitado pátio afora, cabisbaixo, a gente chegava até a ter um pouco de pena, mas logo passava. Era o diabo o que a gente tinha no couro. Era só o pobre entrar na sala e todo mundo se danava, ficávamos possessos. Você era quem puxava o cordão. E as balinhas que ele chupava pra garganta? E a gente: "Sempre chupando, né, professor?". Ele ficava vermelho e de repente a turma toda desembulhava uma balinha na mesma hora, fazendo um ruído só. E depois eram os estalidos com a língua e ele esperava a gente terminar de chupar a bala para continuar com Camões. Ele - você se lembra bem - morava lá naquele quartinho grudado à biblioteca. Tão pequeno, tão estreito, a gente lá embaixo só via uma janelinha que nunca se abria. Dava uma puta curiosidade a vida do professor Paredes. Ele se trancava depois das aulas e ninguém via mais as fuças do cara. Mas todo mundo respeitava a cultura do homem. Sabia tudo sobre *Os lusíadas*. Lembra daquele debate entre ele e o professor Bordin do colégio de freiras? A gente até torceu por ele. E ele ganhou mesmo. Só nunca entendi por que um homem tão culto era tão triste. Aquele ar cansado de quem estava só esperando a morte. Inventaram que ele tinha matado a mulher e depois da pena tinha ficado assim. E quando resolvia recitar trechos de *Lusíadas*? "As armas e os barões assinalados", e você, puta que pariu, "professor, barões ou varões?". E ele: "Tudo a mesma coisa, tudo a mesma coisa". O Emídio, lembra do Emídio, disse que ele tinha uma ferida incurável. Sabe que eu tenho a maior curiosidade de saber o que foi feito do professor Paredes? E quando ele recitava os poemas líricos? A palavra *amor*, tão baixinho ele dizia *amor*, a gente se emputecia com aquelas babaquices. E ele, ainda emocionado, ia explicar no quadro. Porra, Paulino, depois de tantos anos, é como se a gente estivesse lá, falando tudo isso chego a sentir um frio na barriga. O tempo correu e a gente nem se deu conta. Tempo bom aquele quando a gente ria da palavra *amor*, e você? Ficou mais gordo, engordou paca, perdeu até a cara de sacana, safado pra cacete. Lembro de você no dormitório puxando o coro dos gemidos. E quando era o professor Paredes que ia tomar conta, tinha de ir chamar o padre diretor, porque tinha noites que estava todo mundo azedo com a visita da inspetora. E o padre Rocha, "vocês estão pecando contra Deus", a gente bem quieto, só esperando ele sair pra ir se lavar no banheiro.

Mas voltando ao professor Paredes, sabe que até hoje eu luto pra saber por que a gente ficava assim na frente dele? É ver você e logo me lembro do professor Paredes.

Vocês depois ficaram muito amigos, mas no começo era seu Paulino, ao quadro, bastava um erro e tome zero. E depois tocava a declamar. "Este inferno de amar — como eu amo!/ Quem mo pôs aqui n'alma... Quem foi?" Vê como me lembro? Almeida Garret. "Esta chama que alenta e consome", e por aí afora, o olhar perdido. Puta merda! Hoje me dá arrepio, mas na época não. Me sinto até culpado dos peidos que soltava bem alto quando ele estava de costas. Mas aí veio a vida e ele tinha razão. Todo mundo foi prum canto, viramos homens sérios, você que era nosso líder virou escritor famoso. Sabe que até hoje não entendo por que de todos os professores foi ele o que mais me marcou? Deixou uma marca, sei lá, uma coisa forte que às vezes acho que grudou para sempre. Você parece que não gosta muito de relembrar aqueles tempos, mas adolescente é assim mesmo, cara. Sabe que já fui até a um analista? Mas hoje estou bem e sou mesmo o pai dos meus filhos, 24 horas por dia. Não deixo faltar nada, dou tudo, compro tudo, apesar de separado. Não me falta nada. Carro do ano, apartamento com suíte, não tenho mais porque não quero. Era muita perversidade nossa. E da vez que resolvemos comprar o faxineiro e entramos no quartinho dele? Não tinha nada, só uma cama velha e uma pilha de livros. A gente ficou num silêncio e tanto, com pena do homem. Dali em diante você mudou. A gente chegava cedo na biblioteca, grudava o ouvido na porta dele e vinham uns ruídos de quem assoa o nariz por causa do choro. E, quando o faxineiro foi embora, veio aquela beata das pernas grossas, que deu bem pro gasto das nossas noites. Porra, Paulino, a velha se pegou de amores com você e o professor Paredes. Você começou a ter acesso aos livros dele e ia lá quando quisesse. O Eudo foi quem inventou que você comia a dona lá no quarto dele e ele ficava só olhando. Você nunca tirou isso a limpo. Falaram até que iam expulsar você. Fez de sua vida o maior segredo dali em diante. Porra, cara, a gente tinha a maior admiração por você. A turma toda. E, quando soubemos que você ia casar logo depois da formatura, ninguém quis acreditar. Você era a maior promessa da nossa geração. Quem mandou descabaçar filha de fazendeiro, ainda mais naquela época que moça era moça mesmo? Eu sabia que seu casamento não ia dar certo. Assim calado, nem parece aquele que participou de tanta sacanagem. Você se modificou muito. Quem primeiro notou foi o Travassos, aquele que apostou que ainda ia gozar na igreja. Puta sacrilégio! Só não foi expulso porque o pai era político e ajudava nas obras do colégio. Agora minha maior surpresa na vida sabe qual foi? Logo depois que você entrou no quarto do professor Paredes. Ele, numa tarde de futebol, passou a mão no meu ombro, assim de repente amigo, uma delicadeza tão grande, que me deixou pensando a noite inteira como seria bom ter um amigo assim como ele. Fiquei até com inveja de você. E fomos todos entrando no sério, eu até acho que não fui dos que mudaram tanto, continuo o mesmo debochado de sempre, não sou besta, nunca quis entrar numa dessa de senhor de respeito, porque a vida deve começar depois dos quarenta. Tenho tudo o que um homem pode conquistar: dinheiro, mulheres, três lindos filhos. Mas sei lá, aqui com você, de repente dá assim uma coisa, uma saudade daqueles tempos sem preocupação nenhuma, uma falta, um pedaço não sei de quê, alguma coisa que se despregou da gente naquele tempo e que nunca mais achei. Aí meus colegas, você também, seu sacana, cada um foi pro seu lado, na mesma cidade e é como se a gente morasse a léguas um do outro. Você precisa aparecer, cara, sei que escritor não tem tempo de estar jogando conversa fora, mas a gente precisa se encontrar mais. Na faculdade já éramos estranhos uns dos outros e hoje resolvo segurar você aqui, tentando relembrar essas loucuras de antigamente. É como se eu estivesse voltando lá e você fazendo o favor de me ouvir, nunca aprovando nem reprovando ninguém com esse seu riso de banda, reencontrando tudo de novo, aquelas árvores do colégio, aquele sino, mês de maio, mês de Maria, mês de amor. Lembra dos cânticos? A palavra *amor* que a gente berrava bem alto mas que hoje nem pronunciar como o professor Paredes a gente pronuncia, e se pronuncia

é assim meio sem jeito, achando que ninguém vai entender, como não entendíamos na época "o assento etéreo onde subiste", nem o que era viver "cá na terra sempre triste".

(Antonio Carlos Viana, *O meio do mundo e outros contos*)