

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

UM “EMBARGO” EM SALA DE AULA: LEITURA DE JOSÉ  
SARAMAGO NO ENSINO MÉDIO

Jussara Ferreira Melo

Campina Grande, Março de 2014

Jussara Ferreira Melo

UM “EMBARGO” EM SALA DE AULA: LEITURA DE JOSÉ  
SARAMAGO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Literatura e Ensino”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Tavares  
Silva

2014

# FOLHA DE APROVAÇÃO:

## Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva - UFCG

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Analice Pereira da Silva - IFPB

Examinadora Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Marta dos Santos Silva - UFCG

Examinadora interna

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. José Hélder Pinheiro Alves - UFCG

Examinador suplente

Aos meus pais, Adeildo e Conceição, que sempre me subsidiaram de todas as maneiras possíveis.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pelo incentivo constante e por me apoiarem em tudo o que tracei ao longo da minha vida.

Ao meu namorado, pela compreensão, incentivo e afeto. Nossa trajetória me orgulha: passamos praticamente ao mesmo tempo no vestibular, no concurso, no mestrado... Que cresçamos, unidos, ainda mais.

À minha orientadora Márcia Tavares, pela contribuição na elaboração deste trabalho.

Aos professores de literatura do programa de pós-graduação, sobretudo ao professor Hélder Pinheiro, que, com sua paciência e humanidade, me ajudou significativamente desde quando eu não fazia parte do programa e assistia as suas aulas como aluna especial.

Às professoras Marta Nóbrega e Maria Analice, pela leitura deste texto. Estou convicta de que as suas contribuições serão muito valiosas para enriquecer esse trabalho.

À minha querida turma do mestrado! Tive o prazer imenso de, ao longo desses dois anos, conviver com pessoas maravilhosas. Muitos me cativaram para sempre...

Aos amigos de sempre, os presentes fisicamente ou não.

Ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais por ter me concedido a bolsa REUNI, importante auxílio financeiro.

"Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infindáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala." (José Saramago)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns apontamentos sobre a leitura literária no contexto escolar para, em seguida, descrever e analisar aspectos importantes acerca da recepção do texto literário em turma do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Para tanto, observamos questões temáticas referentes, sobretudo, ao conto “Embargo”, do escritor português José Saramago. Dentre alguns dos pressupostos teóricos utilizados para fundamentar essa pesquisa, destacamos, com base na Estética da Recepção, os conceitos de *horizonte de expectativa* e *experiência estética*, atribuídos por Jauss (1979) e de *vazios*, tomado por Iser (1979). No que diz respeito à metodologia de ensino de literatura, tentamos nos aproximar do modelo defendido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que sugerem uma metodologia que privilegia o contato efetivo do aluno com o texto literário e também recorremos aos Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba (2007). Ainda nesse âmbito, recuperamos a noção de letramento literário, evidenciada em Cosson (2011), além de algumas reflexões presentes em Jouve (2002), Colomer (2007) e Bordini e Aguiar (1993). Nossa experiência em sala de aula confirmou que a leitura integral de textos literários é uma necessidade real quando entendemos que um dos objetivos dessa prática é formar leitores críticos. Ademais, pudemos comprovar que os alunos tornam-se mais motivados participativos quando se sentem em um ambiente aberto ao diálogo e percebem que a sua experiência de mundo é válida na leitura de um texto literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, Ensino médio, Letramento literário, Estética da Recepção, José Saramago.

## ABSTRACT

This work's objective is to present some notes about literary reading at school and then to describe and analyse important aspects regarding reading literary texts on a public high school classroom located in Campina Grande, Paraíba. For this, we have observed the thematic issues related to the short story "Embargo", written by José Saramago, a Portuguese writer. Among the theories we have been used to explain this research we highlight, based on Reception Theory, the concepts of the *expectation's horizon* and *aesthetic experience*, both assigned by Jauss (1979), and the *empties*, presented by Iser (1979). Regarding to the methods used to teach literature, we tried to approach it to a model presented by the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), which suggests a methodology that highlights the real contact between students and the literary text; besides, we have also recurred to the Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007). Still about this subject, we have recovered the meaning of literary literacy, presented by Cosson (2001), besides other reflections brought by Jouve (2002), Colomer (2007), Bordini and Aguiar (1993). Our class experience has confirmed that the full reading of literary texts is a real need when we understand that one of the objectives of this exercise is to form critical readers. Besides, we could prove that students become more motivated and participative by feeling that they are in an open environment, so they realize that their life experiences are valid to read a literary text.

KEYWORDS: Reading, High school, Literary literacy, Reception Theory, José Saramago.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: TÓPICOS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA.....	11
1.1 APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR....	11
1.2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	15
CAPÍTULO 2: O CONTO DE JOSÉ SARAMAGO.....	20
2.1 SOBRE O GÊNERO CONTO.....	20
2.2 “EMBARGO”: uma leitura do conto de José Saramago.....	28
CAPÍTULO 3: LENDO UM CONTO DE JOSÉ SARAMAGO EM SALA DE AULA.....	40
3.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	42
3.1.1 A TURMA.....	43
3.2 QUESTIONÁRIOS.....	47
3.3 INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	52
3.3.1 I ENCONTRO: apresentando Saramago.....	52
3.3.2 II ENCONTRO: iniciando o “Embargo”.....	57
3.3.3 III ENCONTRO: leitura e atividade escrita.....	64
3.3.4 IV ENCONTRO: produzindo desfechos.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	95
Anexo I.....	96
Anexo II.....	98
Anexo III.....	100
Anexo IV.....	101

## INTRODUÇÃO

Uma das motivações para esse trabalho foram as diversas inquietações acerca dos pressupostos teóricos que norteiam as aulas de literatura no Ensino Médio, nas quais são comuns o estudo através de fragmentos isolados, do enfoque historicista do contexto em que a obra foi produzida ou de abordagens que não privilegiam o contato efetivo do leitor com o texto literário. Desse modo, nossa pesquisa tem como intento repensar alternativas metodológicas para a leitura do gênero conto em sala de aula. Para tanto, trabalhamos o conto “Embargo”, de José Saramago com uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Nesse contexto, traçamos como objetivo proporcionar aos alunos um contato efetivo com o texto literário, posto que, na maioria das vezes, ele tem sido abordado de forma secundária nas aulas de literatura.

Apesar da aparente complexidade que envolve a obra de José Saramago, sobretudo quando consideramos leitores menos experientes, a experiência desse autor com jovens do Ensino Médio não se tornou um obstáculo, tendo em vista que o conto escolhido tem uma linguagem bastante acessível e temas bastante atuais. Além disso, a opção pelo conto também teve em vista a melhor aceitação no contexto escolar, uma vez que se trata de um gênero cuja extensão permite a leitura integral em sala de aula. Outro aspecto para a escolha do autor diz respeito à natureza alegórica que perpassa as suas narrativas, possibilitando aos alunos o contato com novas experiências e reflexões.

No primeiro capítulo, trazemos algumas considerações sobre a escolarização literária. Elencamos alguns problemas que podem ser observados na disciplina de literatura. Nesse sentido, discutimos o papel do professor e, também, do leitor no cenário atual. Acerca de como a literatura é situada no contexto escolar, tomamos como base, sobretudo, as contribuições de Alves (2001), Todoróv (2012) e Pétit (2008). Também retomamos as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e da *Lei de diretrizes*

e *bases de educação nacional* (1996). Ainda nesse contexto, fizemos algumas colocações acerca da Estética da Recepção, com Jauss (1994) e Iser (1979).

Já no segundo capítulo, foi feito um levantamento acerca do gênero conto e foram traçadas algumas considerações sobre o escritor português José Saramago. Nesse ínterim, discutimos, dentre outros aspectos, questões como a origem e definições desse gênero. Para tanto, utilizamos autores como Gotlib (1988), Cortázar (2013), Magalhães Jr. (1972) e outros. Em seguida, trazemos, de modo específico, a leitura do conto “Embargo”. Nessa direção, apresentamos alguns aspectos da narrativa, como sua natureza fantástica.

Finalmente, apresentamos no terceiro capítulo a descrição e análise da experiência de leitura em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, situada na cidade de Campina Grande. Antes, porém, refletimos sobre a observação-participante e expomos alguns aspectos sobre a metodologia da pesquisa. Em seguida, trazemos a análise de cada uma das quatro aulas ministradas.

A experiência em sala de aula com jovens leitores, como o próprio título da dissertação sugere, pode se transformar mesmo em um “embargo”, um obstáculo para a fruição estética que o texto literário deveria promover. Nosso trabalho, todavia, tenta demonstrar que é possível um trabalho que busca estimular a sensibilidade e o prazer da leitura literária.

## CAPÍTULO 1: TÓPICOS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

### 1.3 APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A atividade da leitura vai além da decodificação das palavras impressas em um papel. Com efeito, a todo o momento estamos fazendo leituras do que acontece ao nosso redor. Para elucidar essa questão, Cosson (2011) afirma que

Os astrólogos *lêem* as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico *lê* a partitura para executar a sonata. A mãe *lê* no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico *lê* a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor *lê* o céu para prevenir-se da chuva. O amante *lê* nos olhos da amada a traição. (p. 38, grifo nosso).

Assumindo essa perspectiva, inúmeros estudos referentes à leitura podem ser encontrados nas mais diferentes áreas, como na antropologia, sociologia e história, além dos estudos tradicionais sobre a linguagem de modo geral. Dessa maneira, podemos verificar a importância atribuída à atividade de leitura em todas as esferas da nossa sociedade. É uma realidade que as pessoas letradas apresentem mais dificuldade do que as que dominam bem a língua e sabem utilizar sem obstáculos a linguagem de acordo com o contexto de comunicação na qual estão inseridas. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a leitura, de maneira geral, facilita de modo irrefutável o desenvolvimento da escrita e também estimula o pensamento crítico. Por seu turno, o contexto escolar é um ambiente propício ao incentivo das práticas leitoras, uma vez que a leitura tem em vista uma reflexão e a busca de novos conhecimentos e prazeres.

Acerca dessa questão, é válido ressaltar o papel do leitor no processo de leitura, sobretudo quando colocamos em pauta, de modo específico, o texto literário. Além do efeito estético proporcionado por esse tipo de leitura, há uma construção de sentidos que só é concretizada pelos leitores mediante o próprio ato de ler. Nesse sentido, importa aqui fazer um estudo acerca da abordagem desse texto nas escolas.

No que diz respeito à disciplina de literatura, vários problemas podem ser observados. São questões que envolvem desde a seleção de gêneros até o papel do professor como mediador da prática literária. Diante da tradição de um ensino com enfoque historicista das obras, convencionou-se considerar uma aula de literatura aquela na qual o professor tem domínio da historiografia, sabendo expor com clareza os principais autores, as datas e as respectivas obras. Nesse esteio, os próprios alunos não conseguem discernir com convicção o que é, de fato, aula de história e aula de literatura. Notadamente, percebemos que, muitas vezes, não existe uma interação dos alunos nas discussões referentes ao assunto tratado. Tampouco, há um contato efetivo com o texto literário, o que deveria ser essencial na escolarização da literatura. Dessa forma, não se investe na formação de leitores críticos e autônomos, transformando-se também os alunos em meros reprodutores de uma prática que visa apenas a retenção de datas e nomes. De acordo com Todorov (2012),

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-nos a conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (p. 33)

Tal qual Tzvetan Todorov (2012), acreditamos que, acima de tudo, o aluno deve ter na escola ao menos a oportunidade de se identificar com o objeto de estudo da disciplina, que é o texto literário, pois, de maneira contrária, dificilmente ele se tornará um leitor ou sentirá atração espontânea pelo texto literário.

Consoante a essa discussão, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira apontam que um dos objetivos da escola, principalmente na fase correspondente ao Ensino Médio, é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006). Para tanto, a literatura vista apenas como pretexto

para se estudar regras gramaticais ou para se trabalhar características de determinada época não viabiliza a autonomia que tanto se almeja.

Ao tecer alguns comentários sobre o ensino de literatura, sobretudo no que diz respeito ao livro didático de português, Alves (2001) aponta alguns problemas que prejudicam de maneira grave esse ensino, tais como “a formação do professor de literatura nos cursos de letras, a história literária que se ensina no ensino médio, o atrelamento do ensino de literatura ao vestibular” (p. 15). Desse modo, podemos inferir que não há como eleger apenas um responsável pelos problemas que envolvem a literatura em um contexto escolar. Mesmo quando se atribui ao professor uma parcela maior de “culpa”, deve-se atentar para a formação desse profissional em sua licenciatura. Muitas vezes, esses professores não percebem o quanto suas aulas de literatura são ineficazes justamente por não entenderem que uma metodologia historicista não leva o aluno a refletir sobre o texto literário.

Nesse sentido, acreditamos que um dos importantes caminhos para a modificação da relevância conferida ao leitor é o papel mediador do professor, que deve incentivar os alunos de modo que os mesmos se sintam tocados e abertos para novas descobertas literárias. O professor deve saber mediar a leitura de seus alunos e fazer com que eles construam sentidos para o que está sendo lido. Em alguns casos, os alunos não têm papel nenhum na construção do texto e acostumam-se a esperar a interpretação do professor.

Nessa direção, Michèle Petit (2008) afirma que a mediação pode influenciar bastante a forma com que o leitor se identifique com o texto literário. No caso do ambiente escolar, pensamos, sobretudo, no papel do professor que, em sala de aula, tem a oportunidade de fazer com que o leitor perceba a importância da leitura, que “pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos

de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar.” (PETIT, 2008, p. 148).

Outro problema no tocante à leitura em sala de aula se revela no não aparecimento da disciplina de literatura no ensino fundamental. No que diz respeito a essa questão, Bordini e Aguiar (1993) nos lembram que, desde a infância, somos leitores em formação, posto que, de forma constante, estamos fazendo leituras e atribuindo sentidos a tudo que está ao nosso redor. Tal qual as autoras citadas, Colomer (2007) também afirma que, nos primeiros anos de vida, a criança já responde afetiva e esteticamente à narração de histórias. Entretanto, uma vez que esse gosto não é estimulado, ela perde o interesse e, como consequência, perde também o prazer da experiência literária.

A literatura só ganha alguma importância nas séries finais do ensino básico, ainda que de maneira superficial. Segundo Cosson (2011),

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, a história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. (p. 21).

De modo geral, vemos que a literatura no Ensino Médio não é explorada de modo ideal, uma vez que não prioriza o objeto principal que é o texto literário. Contribui também para essa problemática o modo como ela é apresentada nos livros didáticos. Em consonância com o que afirmou Cosson (2011), esses materiais apresentam inúmeros problemas, como a carência de textos integrais e a apresentação demasiada da

historiografia. Dessa maneira, se o contato com a literatura estiver pautado apenas no que é mostrado nos livros didáticos continuará sendo ineficaz.

A proposta do ensino de literatura deve, pois, estar pautada na garantia de uma efetiva experiência de leitura do texto literário, além de fazer com que o aluno perceba a sua singularidade. Para isso, é preciso

[...] situar o ensino da literatura no lugar que é o da descoberta da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético. Nesse sentido, a experiência de leitura pressupõe a abertura e a disponibilidade do leitor para as possibilidades do texto literário [...] (RANGEL, 2005, p. 151).

Para reverter o quadro atual que pode ser observado em grande parte das escolas, acreditamos que, além da mudança já mencionada da postura de alguns professores, também se fazem necessários novos métodos para se trabalhar com o texto literário em sala de aula. Além disso, é preciso buscar, acima de tudo, despertar nos alunos uma sensibilidade literária e o prazer da leitura desse tipo de texto. Para tanto, a utilização de uma metodologia inspirada nos pressupostos da *Estética da recepção* são inevitáveis nesse contexto. Destacaremos, pois, questões relativas à teoria e à historiografia literária até nos determos às contribuições dessa estética.

## 1.2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito à teoria literária, Compagnon (2001) afirma que a mesma alcançou seu apogeu na França somente entre as décadas de 1960 e 1970. Não obstante, o país não vivenciou nada comparado ao formalismo russo, ao *New Criticism*, ao círculo de Praga ou a outros importantes movimentos críticos, excetuando a “Poética”



de Valéry e, talvez, a tentativa de sondar a retórica geral elaborada por Jean Paulhan nas enigmáticas *Fleurs de Tarbes*. O importante manual de René Wellek e Austin Warren, *Teoria da Literatura*, por exemplo, foi publicado pela primeira vez em 1949, nos Estados Unidos, sendo traduzido em diversos idiomas. Entretanto, somente após 22 anos teve sua publicação em língua francesa. Compagnon (2001) aponta o que Leo Spitzer atribuiu como sendo fatores evidentes de um atraso da teoria literária de mais de um século na França:

um velho sentimento de superioridade ligado a uma tradição literária e intelectual contínua e eminente, o espírito geral dos estudos literários, sempre marcado pelo positivismo científico do século XIX, à procura das causas; a predominância da prática escolar de explicação do texto, isto é, de uma descrição ancilar das formas literárias, impedindo o desenvolvimento de métodos formais mais sofisticados. (COMPAGNON, 2001, p. 12).

Em face do contexto exposto, o autor tenta comprovar que, na época em que a França finalmente se transforma, de maneira tardia, em expoente dos estudos literários, o respaldo desses estudos na teoria era algo, além de inevitável, ostentoso e sedutor. Apesar disso, o avanço da teoria não perdurou, estagnando a partir dos anos de 1980.

Em consonância com o tema, também a história literária vem sofrido uma queda de prestígio. Segundo Perrone-Moisés (1998), muitos dos enfoques da obra literária descreditaram ou minimizaram a história como disciplina válida à reflexão estética. Nos anos 70, com o “fim” do período estruturalista, há uma volta pelo interesse na história literária. Contudo, o apreço ainda recai mais no próprio texto, no qual se percebe um maior enfoque nos dados históricos, do que na historiografia propriamente dita. Nessa época, René Wellek fez um balanço da decadente situação em que se encontrava a história literária e conclui que “[...] A história não pode divorciar-se da crítica e crítica significa uma referência constante a um sistema de valores, que é necessariamente o do historiador” (WELLEK, 1970, p. 34 *apud* PERRONE- MOISÉS, 1998, p. 20). Com efeito, Wellek trazia considerações relativas à recepção, o que mais tarde teve com Hans Robert

Jauss uma contribuição mais incisiva. As propostas desse crítico no que diz respeito à história literária se baseiam, segundo Perrone-Moises (1998), em

fundar a história literária sobre uma estética do efeito produzido e da recepção; reconstituir o horizonte de expectativas do primeiro público; determinar a distância estética entre o horizonte de expectativa anterior e o posterior à obra literária; combinar diacronia e sincronia (p. 20)

Notadamente, na percepção de Jauss, o leitor tem papel fundamental nas discussões referentes ao texto literário. Nesse sentido, veremos como essa vertente da crítica literária se estabeleceu e como ela veio a trazer contribuições significativas ao ensino de literatura.

Por meio de uma palestra na Universidade de Constança, em 1967, cujo título foi “O que é e com que fim se estuda história da literatura?”, Hans Robert Jauss propôs uma renovação da história literária, que, conforme mencionamos anteriormente, encontrava-se em decadência. Um dos equívocos apontados por Jauss se devia à constatação da ineficácia dos métodos formalistas e marxistas no que diz respeito à história literária. Acerca dessa questão, Jauss (1994) faz um panorama crítico. Segundo ele:

Comum a essas duas escolas é a renúncia ao empirismo cego do positivismo, bem como à metafísica estética da história do espírito. Por caminhos opostos, ambas tentaram resolver o problema de como compreender a sucessão histórica das obras literárias como o nexo da literatura, e ambas mergulharam, por fim, numa aporia cuja solução teria exigido que se estabelecesse uma nova relação entre a contemplação histórica e a contemplação estética. (p. 15)

Jauss (1994) explicita que, enquanto o marxismo assumia o texto literário através da relação entre fatores econômicos e sociais, o formalismo defendia a literatura como um objeto autônomo de investigação. Dessa maneira, são privadas à literatura as dimensões de recepção e de efeito:

Leitores, ouvintes espectadores – o fator público, em suma, desempenha naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição ou procura reconhecê-la na estratificação de uma posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. (JAUSS, 1994, p. 22).

Nessa direção, pode-se concluir que o papel delegado ao leitor de um texto literário não chega a ter fundamental importância para a construção de sentidos do mesmo. Conforme exposto, em ambas as teorias literárias o leitor tem alguma função, todavia são papéis secundários. O teórico propõe, portanto, que é possível, no âmbito da história da literatura, embasar na relação entre literatura e leitor o nexo entre as obras literárias.

Com base nessa relação, Jauss (1994) tenta responder a seguinte pergunta: “como se poderia hoje fundamentar metodologicamente e reescrever a história da literatura[?]” (p. 23). Para tanto, ele formulou sete teses, que podem ser discutidas de maneira isolada.

Expondo de forma sintética, na primeira tese Jauss (1994) foca na historicidade da literatura. Segundo ele, essa historicidade acontece na atualização dos textos literários, tanto pelo leitor que recebe; quanto pelo escritor, que age como produtor; ou pelo crítico, que reflete sobre ele. Dessa maneira, enquanto a obra estiver sendo escrita, lida ou estudada, a obra estará atualizada. Para elucidar melhor essa tese, Jauss (1994) utiliza uma analogia bastante poética com a partitura musical:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (p.25)

Nessa direção, se a partitura musical só ganha vida ao ser executada por um músico, assim é também a obra literária. Mesmo que seu período de escrita esteja desatualizado, a historicidade estará preservada sempre que o leitor refletir sobre ela.

A segunda tese já adianta a noção de “horizonte de expectativas” ao afirmar que a experiência literária do leitor determina a recepção de uma obra, que, dessa maneira, não se apresentará como novidade absoluta. Nesse sentido, podemos inferir que determinada obra nem sempre resultará em uma única interpretação, pois isso dependerá do “saber prévio” de cada leitor. Isso prova que a leitura de um texto literário não é algo imutável. O contexto de recepção pode, por vezes, determinar e encaminhar uma interpretação. Apesar de o leitor dever se despir de qualquer ideologia ante o texto, sempre carrega sua experiência que o influenciará na construção de sentidos.

Na terceira tese, encontramos argumentos que, segundo Jauss (1994) atestam e determinam o valor estético de uma obra. Assim, a

distância entre o horizonte de expectativas e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida determina [...] o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31).

A quarta tese pondera sobre como uma obra literária responde às necessidades de seus leitores independente da época de publicação. Já a quinta tese aborda a questão da teoria do efeito estético-recepcional como maneira de permitir verificar a profundidade da experiência literária. Assim, a análise do texto literário deve ser pensada não apenas no momento da leitura, mas através do diálogo com outras leituras.

Na sexta tese, Jauss (1994) sugere metodologias que podem ser utilizadas no estudo da obra literária. Nessa direção, é apresentado um princípio expositivo para uma história da literatura, na qual a “historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia”. (JAUSS, 1994, p.48)

A última tese oferece reflexões sobre a contribuição efetiva da literatura na sociedade, sobretudo no que diz respeito ao campo da história da literatura. Jauss (1994) encerra afirmando que o

abismo entre literatura e história, entre conhecimento estético e histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente *constitutiva da sociedade* que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais (p. 57)

Acreditamos, portanto, que uma metodologia inspirada nos estudos da Estética da Recepção é algo de grande valia no ensino de literatura nas escolas. Nas aulas de literatura, é preciso vislumbrar, sobretudo, uma postura que valoriza o leitor e cria um espaço de busca de um método mais participativo e menos assimétrico. Mais que uma disciplina que exija a “decoreba”, o aluno também deve ter oportunidade de manter um contato efetivo com esse texto, além de perceber também o prazer gratuito que ele propicia.

Em suma, acreditamos que o fato de uma nova teoria delegar ao leitor o posto de protagonista do ato de leitura, foi, sem dúvidas, um inegável progresso no que tange a experiência estética, o que não deixa de ser também uma enorme contribuição no âmbito do ensino de literatura, uma vez que fará com que os alunos sintam que as suas experiências são valorizadas durante o ato de leitura.

## **CAPÍTULO 2: O CONTO DE JOSÉ SARAMAGO**

### **2.1 SOBRE O GÊNERO CONTO**

De acordo com Roland Barthes (2008), não há como estabelecer a origem da narrativa sem pensar no início da humanidade. Para esse autor, a narrativa é algo que não pode ser dissociável do próprio ser humano. Nessa direção,

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades: a narrativa começa com a própria história da humanidade: não há em parte alguma povo algum sem narrativa: todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. (BARTHES, 2008, p. 19)

Com efeito, sempre foi inevitável ao homem narrar aquilo que ele observa ao seu redor. Trataremos, então, de explicar algumas considerações acerca do gênero conto, cuja origem também está intrinsecamente ligada à história do homem.

Partimos da problemática que envolve a acepção do vocábulo. O emprego da palavra *conto* pode servir a diversas situações; entretanto, o sentido que nos interessa no momento é o literário. Dessa maneira, a própria palavra já nos sugere um possível significado: é uma narrativa que visa *contar* uma história. De acordo com Moisés (2006), o vocábulo *conto* nem sempre foi utilizado para designar um tipo específico de prosa, sendo ainda, no século XVIII, evocado com uma coloração pejorativa. Não obstante, no movimento romântico o sentido dessa palavra foi empregado para nomear as narrativas fantásticas, populares e inverossímeis. Os autores preferiam chamar as suas narrativas literárias de “novela” ou “romance”, além de recorrer a outras denominações, como “lendas”, “histórias” ou “episódios”. Ou seja, percebe-se que, no que diz respeito à nomeação de suas narrativas, houve um momento em que o emprego da palavra *conto* não era um termo “adequado” na concepção dos escritores, que tratavam esse vocábulo de forma marginalizada.

Ainda no tocante à acepção da palavra *conto*, Andre Jolles (1976) afirma que, enquanto forma literária, seu emprego, ao contrário do que possa parecer, é bastante limitado. O autor chega a fazer um breve levantamento de como diferentes terminologias em diversos países dão nome ao gênero em questão. Consoante a essa questão, Gotlib

(1988) afirma que “houve um tempo em que vários modos [de contar] de hoje comungavam num mesmo gênero, sem especificações. Isto gera algumas confusões, que se reflete na terminologia.” (p. 14). Deste modo, não havia especificação entre formas literárias denominadas de *novela*, *romance* ou *conto*, e só muito tempo depois é que foram pontuadas algumas diferenciações.

Outro aspecto a ser questionado diz respeito à origem e à evolução do conto. Diversas teorias têm sido levantadas para precisar e explicar a origem desse gênero. Nesse contexto, Magalhães Jr. (1972) afirma que o conto é “a mais antiga expressão da literatura de ficção, é também a mais generalizada, existindo mesmo entre os povos sem o conhecimento da linguagem escrita.” (p. 9). Concernente a essa gênese, os estudos estão de acordo em afirmar que o aparecimento desse gênero está ligado à tradição oral, posto que o “contar” histórias é bem anterior à escrita. Por outro lado, não é possível precisar exatamente quando foram percebidas as suas primeiras manifestações. Moisés (2006) expõe algumas teorias que tentam explicar a origem do conto. Uma delas, por exemplo, foi desenvolvida pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm e remonta aos mitos arianos, que tiveram circulação na pré-história da Índia. Já Andrew Lang (*apud* Moisés, 2006) acredita que esse gênero surgiu antes dos mitos, não se fechando apenas na Índia, considerada nascedouro do povo indo-europeu, mas, ao mesmo tempo, em regiões geograficamente afastadas.

Por seu turno, Gotlib (1988) afirma que “Enumerar as fases de evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam.” (p. 6). Ainda de acordo com essa autora, alguns pesquisadores acreditam que os contos mais antigos surgiram há 4.000 anos antes de Cristo, como é o caso dos contos egípcios – *Os contos dos mágicos*.

De acordo com Jolles (1976), apesar das diferentes concepções científicas no que tange às pesquisas sobre o gênero conto, os estudos são unânimes em creditar o atual

uso do termo à coletânea feita pelos irmãos Grimm. Para o autor, a partir dessa coletânea foi possível aplicar a palavra *conto*, na forma como conhecemos atualmente, às diversas narrativas que possuíam matizes particulares, mas concordavam em essência. Jolles (op. Cit) utiliza esse conjunto de textos reunidos pelos irmãos Grimm como parâmetro daquilo a que veio a ser o conto. Desse modo,

Conto é uma narrativa da mesma espécie das que os irmãos Grimm reuniram em seus *Kinder-undHausmärchen* [Contos para crianças e famílias]. [...] É costume atribuir-se a uma produção literária a qualidade de Conto sempre que ela concorde mais ou menos (para usar deliberadamente uma expressão vaga) com o que se pode encontrar nos contos de Grimm. (JOLLES, 1976, p. 182)

Ainda em conformidade com as teorias que tratam da origem e evolução do conto, é válido pontuar os estudos de Jolles (1976) acerca da oposição entre as *formas livres* e as *formas artísticas*. Para o estudioso holandês, o conto se enquadra no âmbito do primeiro caso. Nesse ínterim, as *formas artísticas* abarcam a poesia natural ou popular, isto é, correspondem à elaboração individual do artista, ou seja, à “linguagem própria de um indivíduo bafejado pelo dom excelente de poder alcançar, numa obra, definitivamente fechada, a coesão suprema.” (JOLLES, 1976, p. 20, *apud* MOISÉS). Em contrapartida, as *formas simples* não são construtos individuais, mas se constituem através de um *Todo*, de uma coletividade. Assim sendo, não há autores definidos, mas narrativas que surgem da experiência de um grupo e que, mesmo com o passar dos anos, podem ser contadas com palavras diferentes que sua essência permanecerá sempre a mesma. Em síntese,

o conto, ao lado da *legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável e chiste*, é uma ‘forma simples’, isto é, uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua ‘forma’ e opondo-se, pois, à ‘forma artística’, elaborada por autor, única, portanto, e impossível de ser recontada sem que perca sua peculiaridade (GOTLIB, 1988, pp. 17 – 18).

Conclui-se, nesse âmbito, que o *conto* deveria ser, ao longo da história, o gênero mais flexível no que diz respeito à “forma”. Todavia, através das inúmeras



transformações e de uma inevitável unificação de sua estrutura, o conto, antes considerado uma forma simples, não deixa de ser também uma forma artística, uma vez que, de maneira diferente, não haveria possibilidade de se falar do conto como um gênero reconhecidamente específico, sobretudo aquele que não tem mais o estatuto da oralidade e agora o da escrita – da individualidade de um autor.

Uma das questões mais levantadas no que diz respeito à tentativa de identificar o conto é o seu caráter de extensão. Convencionou-se, portanto, especificar esse gênero partindo do pressuposto de sua brevidade. Nessa direção, Bosi (1977) sinaliza que “o conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético [...]” (p. 7). Pensando nessa discussão em um contexto escolar, se indagarmos aos alunos do Ensino Médio, que já trabalharam com o conto, a diferença entre esse gênero, em particular, e o romance, por exemplo, provavelmente os mesmos dirão que se diferenciam por ser aquele menor que esse. De fato, essa hipótese de resposta não pode e nem deve ser invalidada. Nos dizeres de Alceu Amoroso Lima sobre a distinção entre conto, novela e romance (apud Gotlib):

O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo. (p. 64).

Por outro lado, acreditamos que utilizar apenas esse critério de diferenciação, que não visa os aspectos estruturais inerentes à composição da obra, não é suficiente para estabelecer uma definição do gênero conto. Relativamente a essa questão, Moisés (2006) afirma que “a narrativa passível de ampliar-se ou adaptar-se a esquema diverso daquele em que foi concebida, não pode ser classificada de conto, ainda que o seu autor a considere, impropriamente, como tal.” (p.38). Para o autor, portanto, nenhuma tentativa de ampliar ou encurtar um conto o transforma propriamente em um romance. Todavia,

algumas experiências de transformação de conto em romance desmentem essa hipótese.<sup>1</sup>

Na tentativa de estabelecer as peculiaridades do gênero conto, Duhamel e Hughes (*apud* MAGALHÃES, R. Jr) apontam nomenclaturas, no que diz respeito ao drama, utilizadas por Aristóteles em *Poética*, para estabelecer as características do conto, ressaltando que nem sempre se enquadram em todos os textos desse gênero. Entretanto, acreditamos que apenas algumas características podem ser aplicáveis especificamente ao conto. Um desses elementos refere-se ao *caráter* das personagens. No sentido aristotélico, a *imitação* do comportamento humano, de sua personalidade e de sua atitude é a garantia da autonomia da arte. Na leitura de um conto, o caráter das personagens tem papel fundamental na recepção dos leitores, os quais se identificam seja de forma negativa ou positiva. Já o *enredo* ou *fábula* é, para Aristóteles, a nomenclatura que mais deve predominar: tem que ser individual e completa, mas também deve *imitar* as ações humanas. É preciso que a história possua princípio, meio e fim bem articulados. Para que a história seja completa, deve ser breve, ou seja, os cenários, personagens e cenas devem ser limitados. Outra característica apontada na *Poética* em relação ao drama é a *peripécia*, isto é, algo que torne a obra atrativa e interessante para os leitores: um conflito, uma descoberta, uma revelação etc. Como o ambiente do conto é mais limitado, a peripécia pode ser vista com frequência nesse gênero. Sobre essa característica, Magalhães Jr. (1972), comentando Duhamel e Hughes, afirma que no conto

A peripécia – mudança de um estado de coisas para outro, ou *point of no return*, em que a ação se torna irreversível – é um elemento indispensável. Os mais recentes exemplos de contos preocupam-se quase exclusivamente com a *peripécia* (o súbito despertar de um personagem, que adquire um novo conhecimento de si mesmo ou de seu mundo, é um dos temas capitais das histórias curtas modernas). A descoberta, ou revelação, mostrando as variações da ignorância ao conhecimento, a

---

<sup>1</sup> Temos como exemplo o romance *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz, transformado no conto *A civilização*.

consciência de que uma peripécia ocorreu, é também indispensável. (p. 16).

Acerca dessa questão, Gotlib (1988) discorre sobre um *momento especial* da narrativa. Para a autora, é preciso que “haja algo especial na representação desta parte da vida que faz o conto, isto é, que haja um acidente que interesse [...]” (p. 50). Um caso em que podemos citar esse *momento especial* é a epifania. Duhamel e Hughes (*apud* Magalhães Jr., 1972) também citam a epifania a fim de estabelecer as características do conto, entretanto reconhecem que essa denominação não mais advém da Poética de Aristóteles, e sim da narrativa de James Joyce. Com efeito, a epifania é o instante da narrativa em que há uma súbita revelação ao personagem que interfere e põe em prova o seu caráter. É necessário pontuar que a epifania não é uma característica específica do conto, posto que aparece com frequência em narrativas modernas e contemporâneas. Todavia, há contos em que essa característica não é apenas um recurso a mais, mas o ponto central para que dele desencadeiem todos os outros acontecimentos, uma vez que, conforme expusemos, o ambiente do conto é relativamente mais reduzido do que em outras narrativas.

Contudo, a dificuldade de definição do gênero conto ainda é algo que gera muitas discussões e impasses. De acordo com Julio Cortázar (*apud* GOTLIB, 1988), o conto é um “gênero de [...] difícil definição, [...] esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos.” (p. 10).

Nesse enleio de definição, concomitantemente à questão da *extensão* do conto, Edgar Allan Poe (*apud* GOTLIB, 1988), também caracteriza o conto visando o *efeito* que esse traz ao leitor durante a sua leitura. Poe versa sobre o equilíbrio da estrutura desse gênero, que não deve extrapolar os limites formais. Nesse aspecto, o conto provoca um *efeito único*, pois, diferente de um romance, que deve ser lido através de etapas, o conto consegue atingir a plenitude de sua intenção de modo ininterrupto. Além disso, na visão

desse teórico, para que se consiga o *efeito único*, a elaboração do conto demanda domínio consciente do autor sobre o material narrativo, no sentido de que o autor deve suprimir tudo aquilo que soar demasiado no enredo e economizar nos meios narrativos. Corroborando com esse aspecto, Moisés (2006) assevera que “O conto é, pois uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação.” (p. 40).

Notadamente, a questão da brevidade também é para Poe um caracterizador do gênero conto. Todavia, sua argumentação gira em torno da *economia dos meios narrativos*, ou seja, “Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos”. (GOTLIB, 1988, p. 35). Nesse sentido, os conflitos e os dramas não são expandidos, mas, pelo contrário, se encontram num espaço reduzido, visto sustentar a excitação do leitor que lerá a obra de forma contínua.

Desse modo, é válido pontuar que, na primeira metade do século XIX, mais especificamente em 1842, Edgar Allan Poe já refletia sobre a importância e influência dos possíveis leitores no momento de composição do texto literário. No intuito de atingir os efeitos que se pretende alcançar, a imagem de um leitor virtual norteia o autor que está produzindo esse texto, uma vez que uma narrativa mais curta exige uma resposta mais rápida de quem a lê.

Por seu turno, Julio Cortázar (2013) considera que nem toda elaboração de um conto demanda processos mecânicos e de escrita deliberada. Entretanto, concorda com Poe no sentido de que, enquanto o romance vai “ganhando” o leitor por etapas, o conto o fisga de uma maneira mais intensa e incisiva. Nessa direção, o autor faz uma analogia entre o conto e a máquina fotográfica:

[...] o fotógrafo ou contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do

argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2013, p. 151 – 152).

Há, ainda, no que tange toda essa problemática que envolve a definição do gênero conto, inúmeras considerações. Alguns apresentam o *tempo* de leitura como condição caracterizadora: se um texto ficcional puder ser lido em até meia hora, trata-se de um conto. No entanto, acreditamos que a questão que diferencia conto dos demais gêneros não é somente o seu tamanho, mas o impacto que este provoca no leitor. Gotlib (1988) amarra bem esse aspecto ao iterar que

o conto pode até ter uma forma mais desenvolvida de ação, isto é, um *enredo* formado de dois ou mais episódios. Se assim for, suas ações, no entanto, são independentes, enquanto que no romance dependem intrinsecamente do que vem antes e depois. O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferentes das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso. (GOTLIB, 1988, p.64 )

Desse modo, podemos depreender que, assim como em outros gêneros, a definição do *conto* não é algo palpável e conciso. Ao tentar perceber características do gênero conto, sobretudo com alunos do Ensino Médio, deve-se atentar não somente a questão da brevidade, mas da “limitação” estrutural do enredo, do ambiente e do número de personagens em relação a outros gêneros, como o romance. É preciso fazer com que o aluno também perceba que, no conto, não são desenvolvidos vários conflitos: prima-se apenas por um, ao qual, a partir dele, toda a narrativa será estruturada.

## 2.2 “EMBARGO”: uma leitura do conto de José Saramago

O conto *Embargo*, do escritor português José Saramago, foi publicado pela primeira vez em 1978 no livro *Objecto quase*, obra que reúne seis breves e tensas narrativas através das quais encontramos evidenciadas as raízes do maravilhoso no autor. Como indicado no próprio título da obra, a noção de objeto ao longo das narrativas é algo incerto: os contos sugerem, por vezes, a “coisificação” do homem ou uma “humanização” das coisas.

A maioria dos contos desse livro foi escrita em 1976, isto é, anterior às obras em que o autor adota uma inovadora forma de escrita, a qual se convencionou chamar de “estilo saramaguiano”. Sobre essa maneira de contar, João Marques Lopes (2010) afirma que

bem mais do que o conteúdo da narrativa ou o entremeio de fatos históricos reais, foi a forma de contar que marcou a diferença de Saramago no panorama literário nacional. O narrador oralizava a escrita como se estivesse de viva voz em uma roda de companheiros; desrespeitava ostensivamente as regras sintáticas e a pontuação; espalhava-se em longuíssimos períodos sem pontos finais em que barrocamente comentava, intercalava e repetia situações, falas e personagens. (p. 96).

O conto *Embargo* narra, em 3ª pessoa, a história de um homem comum que vivencia uma situação bastante insólita: ele percebe que o seu carro passa a ter vontade própria, obrigando-o a parar em todos os postos de gasolina para abastecer. Nesse ínterim, observamos a tensão acarretada pelo conflito entre o homem e seu automóvel: no conto, a máquina é quem exerce controle sobre o seu dono, possibilitando uma leitura alegórica do homem contemporâneo, que se tornou praticamente um escravo das tecnologias atuais de que tem a dispor.

Logo no início da trama, podemos observar alguns elementos que antecipam uma tensão que será acentuada gradativamente ao longo da narrativa. O protagonista acorda com uma “sensação aguda de sonho degolado” (SARAMAGO, 1994, p.33) e verifica que ainda é madrugada. Nessa situação, ele infere que, se não conseguisse mais dormir,

teria já o dia “estragado”. Inquieto, temendo despertar completamente antes do previsto, ele se detém a ideia da cama como um “casulo morno”, o qual, juntamente com a presença da mulher, devolve-lhe o sono por mais algumas horas. Nota-se que o fato de o homem ter acordado antes do despertador demonstra uma condição incomum e incômoda experimentada por ele mesmo antes de levantar.

No que diz respeito à linguagem, ainda no início do conto, aspectos cromáticos e sensoriais corroboram com uma atmosfera de tensão: “[...] a chapa cinzenta e gelada da vidraça, o olho esquadrado da madrugada que entrava, lívido cortado em cruz e escorrente de transpiração condensada” (p. 33)<sup>2</sup>; “O olho cinzento da vidraça foi se azulando aos poucos [...]” (p.33); “[...] e escorregou para o ar frio, para a humidade indefinível das paredes [...]” (p. 33 – 34); “Um cheiro fresco de água-de-colônia avivou a penumbra [...]” (p. 34); “Reparara que o nevoeiro era assim como uma campânula que abafava os sons e os transformava [...]” (p. 34); “Final havia ainda uma luz ainda cinzenta, mas dura e rebrilhante, de quartzo” (p. 34). Nota-se, então, o predomínio de expressões que sugerem um ambiente tenso, no qual há uma mistura de sensações que também faz o leitor entrar em um clima angustiante.

Após o momento em que o protagonista está na cama, é iniciada uma descrição da rotina dele pela manhã antes de ir ao trabalho. Podemos notar que a exposição dos atos do homem aponta para uma sequência bastante automatizada. Ele tomou banho, se barbeou enquanto fumava um cigarro, tomou café e fumou outro cigarro, tossiu, “como todas as manhãs” (p. 34), trocou de roupa e se despediu da mulher, dando-lhe um beijo. Até mesmo o carinho demonstrado pelo homem ao beijar sua esposa parece algo maquinal, sugerido pela forma rotineira pela qual ele procede todos os dias antes de sair para o trabalho.

---

<sup>2</sup>Doravante, as citações do livro “Objecto quase” serão referenciadas apenas com o número da página. Todas datam da edição de 1994.

É importante ressaltar que nenhuma personagem na história possui nome ou sobrenome. A profissão exercida pelo protagonista também não é explicitamente indicada. O que temos são sugestões: ele tem um chefe, um escritório e precisa visitar os clientes. Esses “vazios” na narrativa devem ser preenchidos de acordo com a experiência de cada leitor. Conforme argumentou Iser (1979), é o preenchimento dos vazios que dá equilíbrio a relação entre texto e leitor. Deste modo, “o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação.” (ISER, 1979, p. 88). Esses “vazios” na narrativa de Saramago corroboram com a leitura de generalização do protagonista, ou seja, o homem tem o perfil de inúmeras pessoas que trabalham nesse contexto do mundo moderno.

A narrativa segue com o protagonista descendo as escadas do prédio para ir ao trabalho. Aqui, há mais duas pistas de que havia algo notadamente diferente. Primeiro, o “prédio parecia mais silencioso que de costume” (p. 34); e segundo, já na porta que dava para a saída, se via no acostamento da rua um enorme rato morto. Apesar da cena repugnante, o homem parece indiferente e acende um terceiro cigarro enquanto uma criança, repetindo um costume cultural, cospe para cima do animal morto. A atitude do garoto de manifestar o asco frente ao animal morto revela que não foi algo espontâneo: ele cuspiu em cima do animal “como lhe tinham ensinado e sempre via fazer” (p. 34). Podemos verificar, pois, uma constante presença de ações automatizadas, sobretudo pela repetição de determinados comportamentos.

Em seguida, o homem se dirige até o seu carro, que estava cinco prédios abaixo. Lá chegando, encontrou-o orvalhado e com os vidros embaciados: “Se não fosse o frio tanto, poderia dizer-se que transpirava como um corpo vivo” (p. 34). Nota-se, portanto, que mesmo não tendo ainda ligado o carro, aparentemente o mesmo dava sinais de que era uma criatura viva.



Por estar bastante frio, o homem pensou que o carro demoraria a pegar. Entretanto, para sua surpresa, o motor ligou na primeira tentativa e isso o deixou satisfeito. Esse comum fato já foi suficiente para o homem acreditar que o seu dia tinha começado bem. Ora, percebemos que o fato dele sentir prazer está diretamente ligado ao fato do bom funcionamento do automóvel. Desse modo, aferimos que a subserviência do homem frente à máquina influencia bastante o estado de espírito das pessoas. Podemos citar como exemplo, tendo em vista o contexto do conto, os transtornos ocasionados quando algum meio de transporte urbano não atende às necessidades das pessoas como desejado. Assim como no conto, que se passa supostamente em uma grande cidade, a locomoção, quando não eficaz, gera inúmeros problemas, por isso o bom funcionamento do automóvel na narrativa é motivo de contentamento. Além disso, assim que o homem ligou o veículo, o motor “roncou alto, com um arfar profundo e impaciente.” (p. 35), mais uma das inúmeras imagens que sugerem que o carro age como um organismo vivo.

No parágrafo seguinte, o homem percebe que há, de fato, algo anormal com o carro. Ele nota que o motor está mais potente, como se o tivessem trocado durante a noite. Isso porque o automóvel, repentinamente, alcançou os 90 km/h em uma rua bastante estreita, o que seria extremamente arriscado e perigoso. Apesar de o homem perceber o evento incomum, ele tenta justificar a si próprio que fora ele quem, sem querer, tinha acelerado o carro. Adiante, ele se certifica de que não haviam roubado sua gasolina, como já tinha acontecido antes. Com efeito, a preocupação com o combustível do carro pode ser justificada pelo embargo petrolífero ao qual o país estava submetido na época em que o conto foi escrito. Os árabes interromperam o fornecimento de gasolina, o que causou inúmeros transtornos em alguns países europeus. No que diz respeito a essa relação entre fatos reais e a recriação ficcional, Bastazin (2006) afirma que Saramago propõe uma reflexão sobre a Ficção como História. Para ele, essa relação

pressupõe uma reconstrução de fatos não com o intuito de suprir erros ou preencher lacunas (como vários críticos registram), mas com a perspectiva de introduzir, por esta malha ou “teia de eventos”, um olhar outro que não aquele comprometido com alguma coisa que, *a priori*, se deseja mostrar como fato oficial. (p. 22)

Nessa direção, Saramago afirma não tentar reescrever um fato real, mas explorar outra perspectiva que não a versão oficial. O episódio do embargo ocorreu de fato, mas foi utilizado aqui como um elemento da narrativa, ou seja, ele estabelece uma nova história e um novo olhar a partir de um fato que ocorreu de verdade.

Na continuidade da narrativa, o homem se dá conta de que tem meio tanque cheio. Quando ele para no sinal, novas sensações estranhas lhe fazem refletir sobre o carro, que parecia vibrante e tenso, uma “espécie de frêmito animal que percorria em ondas as chapas da carroçaria e lhe fazia estremecer o ventre.” (p. 35). Até aqui, o homem não está convencido de que algo anormal acomete o seu veículo.

O homem decide, então, abastecer o carro, mesmo contando ainda com meio tanque. Como exposto anteriormente, o embargo causou muitos transtornos: as restrições eram severas. Um dos inconvenientes eram as inúmeras filas de carro que se formavam nos postos de gasolina. Apesar disso, o homem decide esperar. O tempo estava frio, mas dentro do carro ele sente um calor agradável e compara esse conforto com o de sua cama: “O tempo arrefecera muito. Mas ali, dentro do automóvel, de jornal aberto sobre o volante, fumando enquanto esperava, havia um calor agradável, como o dos lençóis”. (p. 36). Horas antes de levantar, o homem teme despertar antes da hora prevista, “Mas depois acudiu-lhe a ideia do casulo que era a cama e a presença labiríntica do corpo a que se encostava e [...] tornou a cair no sono.” (p. 33). Ao comparar o interior do carro com o “casulo” em que ele se encontrava naquela manhã, é como se o seu automóvel fosse tão confortável quanto a cama. O homem cria um laço de

afetividade tão forte com o carro que chega a se sentir, quando no interior do mesmo, à vontade como se estivesse em seu próprio quarto.

Depois de uma hora e meia na fila, ele consegue encher o tanque e é informado pelo funcionário do posto que não haveria combustível antes de quinze dias. Indeciso, sem saber como faria seu itinerário, ele decide ir à casa de um cliente.

Até esse momento da narrativa, mesmo com indícios que sugeriam características humanas, o carro obedecia aos comandos do dono. Entretanto, a partir de agora ele demonstra querer ditar o percurso ao retornar, aparentemente pela própria vontade, a uma nova fila de automóveis em um posto de gasolina. Perplexo, pois havia acabado de encher o tanque, o homem tenta engatar a marcha ré e não consegue. Ainda assim, acredita que se trata de um defeito da caixa de marcha. Ele coloca meio litro de gasolina, envergonhado por tão ínfima quantidade de combustível, e arranca.

Em face do exposto, podemos inferir que o carro já possui vontade própria, mas o homem tenta sempre arrumar uma justificativa, pois sabia que não havia necessidade de pôr mais combustível e, ainda assim, não culpa o carro, mas a si próprio. Na realidade, para ele agora o automóvel funcionava muito bem: “Respondia aos seus movimentos como se fosse um prolongamento do seu próprio corpo” (p. 37), ou seja, há um limite bastante tênue entre quem comanda a ação e quem a executa.

Ainda não decidido sobre o rumo que iria tomar, o homem resolve ir, por conveniência ao ver uma rua transversal livre, à casa do cliente. Vale ressaltar que o conto se passa na época de Natal e ele fica bastante incomodado com o trânsito, pois, mesmo com o embargo, as pessoas não deixavam de sair de casa para fazer compras. Entretanto, ao passar por mais uma fila de carros que iam abastecer, o carro o surpreende, parando, “como se suspirasse” (p. 38) e contra a vontade do homem, no fim da fila.

O motorista, atônito, não entende o que aconteceu. Questiona-se sobre o porquê de ter voltado a outro posto de gasolina quando o seu tanque ainda estava cheio. Ele apalpa o volante tentando reconhecer o carro ao mesmo tempo em que tenta também se reconhecer através do retrovisor. O automóvel não atende ao comando do dono e se mantém imóvel na fila. Outro carro se coloca atrás, deixando-o preso. Após vinte minutos, quando chegou à bomba de gasolina, o homem tenta mais uma vez, em vão, fugir do constrangimento de ter que colocar outra irrisória quantia de combustível. Tendo pagado o equivalente a um litro de gasolina, o carro sai satisfeito, “avançava elástico, respirando pausadamente. [...] o motor trabalhava com aquele rumor inaudível dos pulmões enchendo e esvaziando, enchendo e esvaziando.” (p. 39).

O homem desiste de ir à casa do cliente e decide ir ao escritório. Mentalmente, ele traça o itinerário que deve tomar para não ter que passar por outro posto de gasolina. Quando ele percebe o que estava pensando, fica assustado, pois, sem querer, admite que perde o controle do veículo perto dos postos. Ao chegar ao local previsto, ele é surpreendido com uma situação ainda mais esquisita: não foi capaz de sair do carro.

O primeiro pensamento do homem nessa situação foi o de encontrar uma resposta plausível para o evento insólito. Imaginou, portanto, inúmeras explicações, até concluir, peremptoriamente, que estava doente. Na realidade, seus braços e pernas estavam livres, “mas as costas aderiam ao encosto do banco. Não rigidamente, mas como um membro adere ao corpo” (p. 39). De maneira abrupta, ele força a saída do veículo, mas isso configura outra tentativa frustrada.

Não podendo sair do veículo, o motorista observa uma menina que estava a espreitá-lo, como se notasse algo diferente naquela situação. O homem percebe que, no lugar onde se encontrava, sempre haveria pessoas a bisbilhotar e impedir que ele pudesse fazer algo para se livrar da prisão involuntária a qual se encontrava. O motorista decide fugir para um local ermo, longe das vistas de qualquer curioso. No caminho,

passou por um posto de gasolina, mas, diante do letreiro que dizia “esgotado”, o carro seguiu sem fazer nenhum desvio.

O homem já saía da cidade. Ao chegar em um local deserto, tenta executar seu plano:

A sua ideia era simples. Consistia em sair de dentro da gabardina, torcendo os braços e o corpo, deslizando para fora dela, tal como faz a cobra quando abandona a pele. No meio de tanta gente não se atreveria, mas, ali, sozinho, com um deserto em redor, só longe a cidade que se escondia por trás da chuva, nada mais fácil. (p. 40)

Entretanto, mais uma vez o motorista não logrou êxito em seu intento. A essa altura, já estava desesperado. Até o presente momento da narrativa, foram vários os eventos esquisitos que tinham acometido o carro nesse dia, mas o estopim do absurdo se concretiza quando o homem não consegue sair de seu carro, como se o encosto do banco fosse um prolongamento do seu próprio corpo. Observemos o seguinte trecho:

O que estava a passar-se era absurdo. Nunca ninguém ficara preso desta maneira no seu próprio carro. Tinha de haver um processo qualquer de sair dali. À força não podia ser. Talvez numa garagem? Não. Como poderia explicar? Chamar a polícia? E depois? Juntar-se-ia gente, tudo a olhar, enquanto a autoridade evidentemente o puxaria por um braço e pediria aos presentes, e seria inútil, porque o encosto do banco docemente o prenderia a si. [...] Desligou o motor e sem interromper o gesto atirou-se violentamente para fora, como quem ataca de surpresa. Nenhum resultado. Feriu-se na testa e na mão esquerda, e a dor causou-lhe uma vertigem que se prolongou, enquanto uma súbita e irreprimível vontade de urinar se expandia, libertando interminável o líquido quente que vertia e escorria entre as pernas para o piso do carro. Quando tudo isto sentiu, começou a chorar baixinho [...] (p. 41 – 42).

A falta de uma explicação racional diante dos eventos descritos durante a narrativa nos fazem considerar a narrativa como um conto fantástico, uma vez que, tendo como parâmetro de comparação a nossa realidade, a situação vivenciada pelo homem é extremamente insólita. Há um estranhamento e, sobretudo, há um

questionamento sobre os fatos descritos, ou seja, a normalidade é contestada. Todoróv (1975) afirma que a primeira condição para o fantástico é a *hesitação*. Para o autor, nesse gênero haverá sempre duas possibilidades de leitura, duas soluções possíveis para entender o insólito:

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos [...], produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós” (TODOROV, 1995, p. 30).

No conto, o motorista admite que o que está a se passar com ele é “absurdo”, situação pela qual nunca ninguém sequer havia denunciado. Diferente do maravilhoso, no qual o universo insólito é tratado com naturalidade tanto pelos protagonistas da história quanto em um contexto de recepção; ou do estranho, em que há uma explicação lógica para os eventos insólitos, o relato fantástico suscita dúvidas sem uma justificativa aparentemente racional.

O homem volta à cidade. Sabe que sozinho não conseguirá se libertar dos “poderes que o prendiam” (p. 42). Apesar de não querer assustar a mulher, vê nela a única opção de ajuda. Durante a volta para casa, ele se depara com três postos de gasolina, mas o carro não esboça nenhuma reação, tendo em vista o fato de todos eles estarem com placas de “esgotado”. Na rua, amontoados de carro parados, aparentemente quebrados, remetem à falta de gasolina.

Quando, enfim, o homem chega à rua na qual morava, teve que imaginar como iria chamar a mulher, já que não tinha como sair do carro e era esse o pedido de ajuda que viera fazer. Algum tempo depois, uma criança se aproximou dele. Diante do argumento de que ganharia uma moeda, o garoto pôde dar o recado à mulher e retornar

avisando que ela em pouco tempo desceria. Notemos que não foi a vontade de ajudar ou de prestar um favor que fez com que a criança subisse até o terceiro andar para chamar a mulher, mas este foi convencido sob o pretexto de que ganharia uma moeda. A sugestão de que algo deva ser feito apenas com vistas ao benefício próprio, tendo em vista o contexto contemporâneo do conto, pode ser uma forma de criticar o capitalismo exacerbado, que visa apenas o lucro nas relações.

Chovia no momento em que a mulher desceu para ver o que queria o marido. Ainda da porta do prédio e desprevenida da condição temporal, ela se irrita pelo fato dele, ao invés de subir, tê-la feito descer até ele na chuva. A irritação, porém, transforma-se em preocupação a partir do instante em que ela avista o marido acenando de dentro do carro. Ela tenta entrar no veículo, mas o homem alega que isso seria perigoso e explica tudo o que lhe sucedera durante o dia. A mulher, incrédula, tentou tirar o marido do carro e também não conseguiu. A reação dela perante a situação inusitada pela qual o marido se encontrava foi de perplexidade e dúvida: “[...] como aquilo era horrível de mais para ser acreditado, ficaram calados a olhar-se, até que ela pensou que o marido estava doido ou fingia não poder sair. Tinha de chamar alguém para o tratar, para o levar onde as loucuras se tratam.” (p. 43).

Desse modo, a mulher avisou ao marido que buscaria ajuda, confortando-o e dizendo que aquilo logo estaria resolvido. Mas, diante da iminência de que serviria de manchete nos jornais, o homem se impacienta, liga o motor e sai daquele lugar.

Na sequência, o homem vaga pela cidade, entrando contra sua vontade em várias filas nos postos de gasolina. Um carro de polícia tenta pará-lo, mas ele, temeroso, segue de maneira ininterrupta, até que consegue despistá-lo. Assim, o homem segue por várias horas. Em certo momento, ele tenta convencer o automóvel de que já poderia sair, como se o carro o tivesse pondo em prova de alguma coisa:

[...] por duas vezes, encostou o carro à berma e tentou sair devagarinho, como se entretanto ele e o carro tivessem chegando a um acordo de pazes e fosse a altura de tirar a prova de boa fé de cada um. Por duas vezes falou baixinho quando o assento o segurou, por duas vezes tentou convencer o automóvel a deixá-lo sair a bem, por duas vezes no descampado nocturno e gelado, onde a chuva não parava, explodiu em gritos, em uivos, em lágrimas, em desespero cego.

A essa altura, o carro já tem tanto poder que é o homem quem suplica por liberdade. Subserviente, o homem tenta convencer o próprio automóvel a deixá-lo sair, mas não obtém êxito. Além de tudo, ele encontra-se sozinho, sem ninguém para pedir ajuda.

Em uma das diversas tentativas de definir o gênero conto, Gotlib (1988) cita Frank O'Connor, o qual declara que, por não existir heróis com os quais o leitor possa se identificar, o conto satisfaz as necessidades de um leitor solitário e crítico. No entanto, Gotlib (1988) faz uma ressalva afirmando que O'Connor situa o conto apenas numa perspectiva moderna, “cuja temática da solidão surge como consequência de uma sociedade burocratizada e capitalista, que *deseja* o objeto.” (p. 58, grifo da autora). Isto posto, podemos observar que o conto “Embargo” se insere nesse universo “moderno”, em que os contextos de burocratização e de “desejo” pelo objeto são evidenciados ao longo da narrativa.

No final do conto, o homem abre a porta e consegue sair do veículo, mas apenas depois de perceber que o carro havia ficado sem combustível: “Às apalpadelas, abriu a porta para se libertar da sufocação que aí vinha, e nesse momento, porque fosse morrer ou porque o motor morrera, o corpo pendeu para o lado esquerdo e escorregou do carro.” (p. 46). Destarte, não fica claro o que se sucedeu ao motorista, mas fica a certeza de que a relação com o carro é quem determina o seu destino.

No próximo capítulo, descreveremos a experiência de leitura com o conto de José Saramago em uma turma do 2º ano no ensino médio.



### CAPÍTULO 3 - LENDO UM CONTO DE JOSÉ SARAMAGO EM SALA DE AULA

Nossa pesquisa trabalha com uma abordagem qualitativa do *corpus*. Desse modo, procuramos investigar aspectos mais profundos relativos à recepção do texto literário por alunos de uma escola pública situada na cidade Campina Grande, no bairro Malvinas.

Nesse esteio, procuramos instigar uma discussão acerca da leitura do texto literário em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio. Por conseguinte, tentamos nos aproximar do modelo defendido pelos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006), que trazem “sugestões metodológicas e orientações de caráter geral [...] ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (p. 81). A escolha de José Saramago se deu, entre outros motivos, para oportunizar a leitura de um escritor de língua portuguesa com jovens do Ensino Médio. A sua importância na leitura mundial e o reconhecimento de sua obra através da premiação do Nobel não são suficientes para que Saramago tenha espaço em sala de aula. Ainda é válido ressaltar que muitos alunos, já no Ensino Médio, sequer ouviram falar de seu trabalho, como pudemos comprovar ao longo da experiência.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa adotado, Bortoni-Ricardo afirma que “é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. (p. 43). Ainda relativo a essa questão, é importante ressaltar o caráter interpretativo da pesquisa, na qual a interpretação de nossos resultados funciona como a totalidade do estudo de uma realidade específica e delimitada.

Quanto à natureza de abordagem da pesquisa, podemos citar duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Entretanto, salientamos que essas etapas são

estritamente relacionadas, tendo em vista que o referencial teórico nos ajudou em todas as partes desse processo. Sendo assim, na primeira etapa foi feito, entre outros pormenores, um estudo sobre a leitura literária no contexto escolar e também um levantamento do material crítico produzido acerca do autor pesquisado. Na segunda etapa, predominou a pesquisa-ação, uma vez que ela pode ser definida como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 89 – 90).

Podemos dividir ainda a nossa pesquisa-ação em três momentos, a saber: Observação participante, Intervenção didática, e Análise de dados. No primeiro momento, ou seja, o da observação participante, acompanhamos oito aulas, de 50 minutos cada, da disciplina de língua portuguesa em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. A observação dessas aulas ocorreu entre os dias 07 e 16 de Maio de 2013.

Já para a fase de intervenção, também dispusemos de 8 aulas de 50 minutos cada, divididos em 4 encontros com a turma. Buscamos nesse momento proporcionar uma aula na qual o texto literário fosse o foco primordial. Para tanto, tentamos instaurar nessa experiência um espaço dialógico e simétrico, no qual o texto ganhava sentido por meio, sobretudo, da interação com o leitor. As atividades propostas tinham como finalidade estimular a discussão e levantar o horizonte de expectativas dos alunos, ou seja, perceber e registrar os aspectos que condicionariam as suas leituras do texto de José Saramago. Nesse contexto, o conhecimento dos alunos acerca do gênero conto e as experiências literárias que eles carregavam de leituras anteriores foi o que buscamos incitar nas discussões.

Em relação aos métodos de coleta de dados, utilizamos questionários, que foram respondidos tanto pelo professor quanto pelos alunos a fim de perceber alguns aspectos referentes às suas experiências literárias; também recorreremos às anotações feitas em um diário. Já na intervenção didática propriamente dita, utilizamos a gravação das aulas

ministradas e também nos valem do registro das atividades escritas dos alunos. Convém esclarecer que a observação do pesquisador revela aspectos que poderiam não ser percebidos em outro contexto. Sobre essa questão, GHEDIN e FRANCO (2008) esclarecem que

o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado a ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura. Então, olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados. (p. 72).

Deste modo, ressaltamos que a observação das aulas não se deu apenas de maneira descritiva; pelo contrário: nós procuramos observar aspectos mais profundos e subjetivos da participação e do envolvimento da turma, uma vez que não nos propomos apenas a olhar, no sentido estrito da palavra, mas buscamos perceber e interpretar o nosso objeto.

Nossa intervenção didática procurou manter um espaço dialógico em sala de aula através de uma centralidade do convívio com a obra literária. Buscamos permitir que os alunos expusessem suas opiniões e interagissem com o conto de José Saramago. Para tanto, a nossa condição de mediadores do texto literário foi norteada pelas contribuições que podem ser tomadas, sobretudo, da Estética da recepção. Dessa forma, relatamos a seguir como foi a experiência de trabalhar com um conto de José Saramago em sala de aula.

### 3.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Essa etapa da nossa pesquisa foi um meio importante de conhecer a turma na qual realizamos o experimento, principalmente por não consideramos eficaz compreender como se desenvolveriam determinadas situações apenas por meio de entrevistas e/ou

questionários. Através dessa técnica, pudemos levantar dados bastante relevantes para serem explorados durante a fase de intervenção.

Acerca desse instrumento de coleta de dados, Martins e Theóphilo (2007) elucidam que trata “[...] de se alocar o investigador no contexto a ser estudado, e de criar condições para a coleta de informações, dados e evidências através dos olhos e percepções do pesquisador.” (p.85). Deste modo, acreditamos que o pesquisador deve adquirir um envolvimento com os colaboradores para poder captar fenômenos diretamente no contexto em que será realizada a experiência. No tocante a essa questão, Ghedin (2008) esclarece que a pesquisa, no âmbito das ciências humanas, não deve

tomar distância do objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto [...] tornam-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não facultaria o conhecimento do objeto em toda a sua riqueza [...]. A razão é que o cientista dos fatos culturais [...] só terá acesso adequado ao objeto se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo. (p. 86).

O contato com a turma em um momento anterior a intervenção tinha como objetivos específicos observar como se davam as aulas de literatura e traçar um perfil dos colaboradores e seus desempenhos em sala de aula. Desse modo, a fase de observação participante nos ajudou a elaborar uma sequência didática de maneira mais adequada à realidade da turma.

Utilizamos como método de registro um diário, no qual anotávamos os pontos relevantes e discutíveis da aula; e o questionário para o professor (Ver anexo I), uma vez que nossa observação se pautaria nas atividades propostas pelo mesmo e na sua interação com a turma.

### 3.1.1 A TURMA

No período compreendido entre 07 a 16 de Maio de 2013 realizamos a observação participante em uma turma do 2º ano no Ensino Médio da rede pública na cidade de Campina Grande. Nessa fase, foram acompanhadas 8 aulas de 45 minutos cada. Durante esse período, não observamos apenas as aulas cujo conteúdo fosse especificamente de literatura, mesmo sendo esse o nosso principal foco. Todavia, nos importava também observar a metodologia do professor e a interação com a turma.

As aulas de literatura eram ministradas pela professora de língua portuguesa, que também lecionava gramática e produção textual, e ocorriam nas terças-feiras, das 8h25 às 09h10 e das 9h25 às 10h10; e também nas quintas-feiras, sendo as primeiras aulas da manhã, das 07h00 às 08h25. Em média, 30 alunos compunham a turma; a faixa etária estava compreendida entre 15 anos (apenas um aluno) e 19 anos, sendo que a maioria dos alunos que responderam ao questionário possuía 17 anos à época.

No primeiro encontro, fomos convidadas pela professora titular a nos apresentar a turma. Explicitamos sucintamente os motivos de acompanharmos algumas aulas de língua portuguesa. Os alunos não esboçaram nenhuma conduta de estranhamento e aula transcorreu de maneira normal.

A nossa primeira impressão foi de uma turma bastante problemática no que diz respeito ao comportamento. Quando a professora titular da turma pediu que eles organizassem as carteiras de modo a formarem um círculo, nenhum aluno se moveu. Talvez essa resistência tenha sido ocasionada pela falta de costume em procederem dessa maneira, afirmação que pode ser corroborada pelo fato de, nas aulas subsequentes, não ser exigido mais a redistribuição das filas.

A professora titular inicia a aula comentando o filme “A noiva cadáver”<sup>3</sup> e fazendo a relação do mesmo com o conteúdo estudado. Como sugestão, os alunos deveriam ter assistido previamente ao filme. Foram visíveis as tentativas da professora em retomar passagens e abrir espaço para troca de ideias, entretanto apenas alguns haviam assistido na íntegra ao filme e, conseqüentemente, participavam de maneira mais ativa das discussões. Ainda no tocante ao filme, alguns temas foram discutidos, dentre os quais podemos destacar a ambição e as relações de interesse na sociedade, o que levou até mesmo os que não viram o filme a participar do debate.

Um ponto abordado pela professora refere-se à questão do hábito de assistir filmes. Muitos alunos se queixavam de não gostar desse gênero. Segundo a professora, o fato de gostar de filmes exige hábitos de leitura. Ela fez algumas indicações de filmes, convidando-os a assistirem no turno da tarde, mas poucos demonstraram interesse.

As discussões foram todas feitas oralmente. A professora caminhava pela sala e buscava sempre estimular os alunos a participarem, fazendo inferências e relacionando os temas do filme à realidade. Em seguida, ela pediu que eles respondessem no caderno algumas questões do Livro Didático enquanto fazia a chamada. A aula é interrompida pelo intervalo e, quando os alunos retornam, continuam a fazer a atividade acompanhados pela professora, que passava pelas carteiras retirando algumas dúvidas.

Na aula do dia 09 de Maio, a turma é levada à sala de vídeo para a exibição do filme “A noiva cadáver”. Houve protestos de alguns alunos que já haviam assistido e não queriam fazê-lo novamente. A preparação do equipamento de vídeo demorou mais que o previsto e isso inquietou a turma. Assim que o filme começou a ser exibido, muitos alunos

---

<sup>3</sup> O filme é uma animação de 2005 dirigido por Mike Johnson e Tim Burton. Ambientado em um vilarejo europeu do século XIX, narra a história de Victor Van Dorst (Johnny Depp), um jovem que está prestes a se casar com Victoria Everglot (Emily Watson) para livrar sua família da falência. Contudo, Victor casa-se acidentalmente com uma noiva-cadáver e é levado para a terra dos mortos. Apesar de criar afeição com sua nova companheira, ele sabe que aquele não é o seu lugar e tenta desfazer o casamento para retornar com a antiga noiva.

aproveitaram esse momento para fazer atividades de outras disciplinas, outros esbravejavam com impaciência a respeito do filme e pelo fato de já terem visto o início em outra ocasião. Quando a sirene avisou do término da segunda aula, a professora pediu que os alunos permanecessem na sala de vídeo, pois ela falaria com o professor que teria aula com a turma para que fosse cedido aquele horário. Não acatando o pedido, vários alunos saem da sala; os que continuaram, não estavam mais prestando atenção. A professora retornou e pediu que a turma fizesse um resumo do filme. Ainda sobre protesto, os alunos começam a observar com mais atenção ao vídeo, pois agora sabiam que tinham uma atividade para entregar. Desse modo, percebemos que os alunos ainda têm a necessidade de concretização de uma avaliação, sobretudo quando ela é feita por escrito, como se eles não pudessem ser avaliados se não tiverem um exercício para entregar ao professor.

No terceiro encontro, a professora inicia uma discussão sobre seus métodos de avaliação. Com base nos resumos do filme solicitados na aula anterior, a professora afirmou que iniciaria o gênero artigo de opinião. Ela traz como ilustração a revista Veja e aponta um artigo de Lya Luft, mas não faz a leitura do mesmo. O novo assunto é sempre tratado através da relação com o resumo feito sobre o filme, apesar de se tratarem de gêneros distintos. É pedido, então, a leitura de dois artigos de opinião que se encontravam no livro didático, mas não foi feita uma discussão: ao invés disso, a professora solicitou que eles respondessem as atividades do livro, que foram corrigidas próximo ao final da aula.

No dia 15 de Maio, a professora, depois de comunicar alguns avisos, como as notas do 1º bimestre dos alunos, afirmou que o trabalho a ser feito logo após o término de nossa experiência seria a reescritura dos resumos sobre o filme “A noiva cadáver”. Ela retomou o gênero artigo de opinião e pediu que os alunos lessem o conceito do livro

didático e escrevessem no caderno o que haviam entendido. Logo após, a professora escreve no quadro alguns temas a serem escolhidos para a produção do gênero.

Admitimos a importância dessa fase de observação, pois isso favoreceu a aproximação da pesquisadora com a turma. Além disso, a observação, de modo participativa, nos oportunizou “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores contribuem aos seus atos.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90). Ao término desse momento, comprovamos que acompanhamento das 8 aulas da disciplina de língua portuguesa também nos ajudou a preparar nossa intervenção de maneira mais satisfatória, uma vez que o ambiente no qual se realizaria a experiência já havia sido reconhecido com suas particularidades.

### 3.2 QUESTIONÁRIOS

Solicitamos aos alunos da turma em que realizamos nossa intervenção que respondessem a um breve questionário. Tivemos como objetivos nessa etapa perceber algumas particularidades acerca do perfil literário desses jovens. O mesmo contava com oito questões e foi requerido já no primeiro encontro da intervenção. É válido ressaltar, ainda, que priorizamos uma análise qualitativa das respostas.

Entregamos o questionário em um momento anterior ao intervalo. Todos os alunos que estavam em sala de aula naquele momento responderam conforme nós solicitamos. Apenas duas alunas, que não estavam presentes nesse dia, responderam em uma aula posterior. No total, foram 23 questionários respondidos. Antes de aplicá-lo, lemos todas as perguntas em voz alta, a fim de esclarecer possíveis dúvidas acerca das



questões. Os alunos tiveram liberdade para responder conforme achassem que fosse pertinente.

Na primeira pergunta, procuramos identificar a idade e o sexo de cada aluno. Na turma, havia 16 alunas e 7 alunos. As idades variavam entre 15 e 19 anos, sendo que a maioria (11 alunos) possuía 17 anos, o que nos permite considerar que é uma turma composta, sem exceção, por jovens. Na segunda pergunta, “Você gosta de ler?”, os alunos poderiam escolher entre quatro possibilidades. 10 responderam que sim; 6 responderam que gostam de ler um pouco; 6 responderam que depende da leitura; e apenas 1, F2, respondeu que não gosta de ler.

Com base nas respostas dessa questão, podemos observar alguns aspectos: o fato de apenas um aluno responder que não gosta demonstra que é uma parcela mínima dos alunos que não admite a leitura como um ato agradável, que pode ser feito por gosto, e não por obrigação. Em contrapartida, mais da metade afirma que lê pouco ou que depende da leitura, sendo um número não tão considerável os que admitem gostar de ler.

No que diz respeito à leitura, sobretudo no contexto escolar, Colomer (2007) afirma que os “[...] alunos [...] não adotam a leitura como prática que lhes defina pessoalmente, quase como uma forma de rebelar-se contra o que está à sua volta.” (p. 42). Dessa maneira, podemos comprovar que foram poucos os alunos da turma que consideram o hábito de ler como algo prazeroso.

A próxima questão serviu para observar os tipos de leitura com os quais esses alunos mais se identificam. Elencamos algumas opções através das quais os alunos estariam livres para assinalar quantas lhe agradassem. Obtivemos, portanto, as seguintes respostas: poesia: 13; narrativas (romance, novela, conto e crônica): 19; história em quadrinhos: 14; dramaturgia (textos para peças teatrais): 6; folhetos de cordel: 2; jornal: 3; revista: 10. Sondamos, ainda, se havia outro tipo não listado. Dois alunos citaram a bíblia.

Ainda sobre essa questão, é interessante ressaltar que, mesmo o aluno F2, que afirmou anteriormente não gostar de ler, marcou duas opções, sendo uma delas um gênero literário: poesia. A leitura, por vezes, obrigatória em sala de aula pode justificar a resposta desse aluno, que afirmou não gostar de ler. Nesse sentido, corrobora a opinião de Colomer (2007) que afirma que

[...] o principal problema do modelo 'leitura por prazer' seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. (p. 43).

Ao marcar também outra opção de gênero textual, as histórias em quadrinho, F2 reconhece que gosta de fazer determinados tipos de leitura, porém informou que não gosta de ler pois, como corrobora a afirmação de Colomer (2007), a leitura no âmbito escolar apresenta, geralmente, uma obrigação imposta pela funcionalidade didática a que se destina.

Na quarta pergunta, indagamos acerca de como os alunos têm acesso a livros. Conseguimos os seguintes dados: 10: na biblioteca; 7: tem livros em casa; 7: pede emprestado; 13: lê pela internet; e 1: sala de aula. Com base nas respostas dessa questão, podemos inferir que, por estarem navegando pelo ambiente virtual com bastante frequência, a internet torna-se um espaço propício para o acesso a diversos tipos de textos. Entretanto, sabemos que, no que diz respeito aos gêneros literários, muitas vezes esses textos não são confiáveis, sobretudo nas redes sociais mais acessadas por esses jovens. Há, por vezes, uma deturpação de autores consagrados: atribuem a eles textos que não são de sua autoria para que, assim consigam chamar mais atenção e atrair mais leitores. Por outro lado, essa ferramenta não deixa de ser um incentivo para os jovens, que estão a cada dia utilizando mais a rede mundial de comunicação.

A sexta pergunta, que segue contemplando perguntas referentes aos hábitos de leitura dos alunos, discorre sobre a frequência com que eles costumam ler esses textos. Supomos que, por revelar em uma questão anterior alguns tipos de leitura que os agradassem, os alunos devem lê-los, pois, com determinada frequência. Diferentemente de outras questões anteriores, pedimos que eles escolhessem apenas uma das alternativas listadas.

A questão revelou os seguintes dados: 3 leem diariamente; 1: semanalmente, 17: às vezes e 2: quase nunca. A resposta que foi escolhida pela grande maioria dos alunos, bem como a última alternativa, são subjetivas, posto que não esclarecem de maneira exata a frequência com essas leituras são feitas. Entendemos que quando essa maior parcela dos alunos marca a opção “às vezes”, trata-se de um frequência menor que “diariamente” ou “semanalmente”. Desse modo, inferimos que a maior parte dos alunos não considera a leitura como algo rotineiro, apesar de que seja muito provável que eles estejam fazendo leituras diariamente, pela internet, por exemplo, mesmo sem se darem conta.

Na próxima questão, demos início a perguntas, de fato, subjetivas. Perguntamos “Qual é a sua leitura mais recente? Quando ocorreu?”. Desse modo, os alunos poderiam citar textos de maneira geral, tendo como base as alternativas da terceira questão, já que a mesma também abarcava a alternativa “outro(s)”.

Encontramos as mais variadas respostas. Em muitas delas, no público feminino de maneira geral, foram relatados a leitura de atuais *best-sellers*, dentre os quais podemos citar *Diário de uma paixão* (duas menções), *Um amor para recordar* (duas menções) e *Querido Jhon* (uma menção), de Nicholas Sparks. A bíblia, por sua vez, apareceu duas vezes. No entanto, vários alunos responderam que não lembravam quando havia ocorrido sua última leitura. A aluna F3, por exemplo, respondeu: “faz um tempo, eu nem lembro”. No que diz respeito a quanto tempo foi feita essa leitura

encontramos respostas como no “mês passado”, “nas férias”, “a semana passada” e “alguns dias atrás”. Nesse âmbito, relatamos, ainda, a resposta de F4, que escreveu “o ano passado, a data não lembro”. Podemos perceber que os alunos desconsideraram algumas leituras feitas, por exemplo, em sala de aula. Durante o período de observação-participante, todos os alunos tiveram que ler um artigo de opinião para responder ao exercício pedido pela professora, mas ninguém citou esse gênero. Desse modo, ao afirmarem que leram há um tempo bastante prolongado, isso nos faz inferir que a maioria desses estudantes possam ter outra concepção de leitura, uma vez que, conforme esclareceu Cosson (2011), estamos constantemente fazendo leituras de tudo o que está ao nosso redor.

Destacamos, ainda, a resposta de F5, qual seja: “Semana passada comecei a ler: Uma noite na taverna, mas devido ao curso que faço estou com dificuldade para continuar [sic]”. Essa foi uma das poucas alunas que citou um livro não contemporâneo de literatura. Segundo a mesma, a falta de tempo é um fator obstativo para o término da leitura.

É válido esclarecer que em nenhum momento do questionário havia uma pergunta que direcionasse os alunos a afirmarem o que eles consideravam como processo de leitura. Baseado nas respostas dos mesmos, imaginamos que, para eles, “ler” estaria mais ligado à uma atividade de leitura literária, posto que, nas respostas citadas, apenas um aluno comentou que havia lido uma revista em quadrinhos do *X-men*. Todas as outras respostas que citavam algum texto apresentavam uma obra literária.

Na sétima questão, questionamos: “Algum texto literário já lhe emocionou (provocou tristeza, melancolia, alegria, felicidade ou outro sentimento)?” Questionamos ainda em que ocasião ocorreu essa leitura e qual o texto. Muitas respostas se limitavam a dizer “sim” ou “não”. A estudante F6 citou a crônica *Arte de ser feliz*, de Cecília Meireles, que levamos no primeiro encontro da intervenção como uma dinâmica de apresentação.

A aluna afirmou que o texto a deixou feliz. Já F7 declarou: “O morro dos ventos uivantes, li apenas um trecho no livro didático, mas me despertou curiosidade”.

Na oitava e última questão, especificamos ainda mais o texto literário, direcionando a pergunta ao gênero conto e sua relação com a sala de aula. Indagamos: “Em suas aulas de Literatura, já leu algum conto? Caso sua resposta seja afirmativa, lembra-se do título, autor ou até mesmo sobre o que se tratava a história?”. Apenas dois alunos afirmaram que não tinham lido nenhum conto. A grande maioria, contudo, declarou não lembrar nem o título, autor ou do que se tratava a história. Apenas a aluna F8 sinalizou ter lido *Sonhando*, de Álvares de Azevedo. Não obstante, o título citado pela aluna diz respeito a um poema, e não a um conto. Desse modo, percebemos que esse gênero, apesar de ser bastante acessível em sala de aula, não é reconhecido de maneira geral pelos alunos. É válido salientar, porém, que as respostas dos alunos nem sempre condizem com a realidade. Nesse caso, não acreditamos que os alunos nunca tenham lido algum conto, sobretudo no ambiente escolar. A aluna F5, por exemplo, declarou ter iniciado o livro *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo. Apesar de ser um livro composto por sete contos “fantásticos”, a aluna não o citou, demonstrando, pois, a falta de intimidade com a estrutura do gênero conto.

Conforme exposto anteriormente, o questionário solicitado na turma do 2º ano B do turno da manhã serviu para obtermos uma visão geral acerca da experiência de leitura literária dos alunos. As respostas das questões indicam que a vivência com a literatura está longe do ideal. De maneira clara, percebemos que foram pouquíssimas menções a escritores consagrados da literatura.

### 3.3 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

#### 3.3.1 I ENCONTRO: apresentando Saramago

Traçamos como objetivos para o primeiro encontro aplicar o questionário com os alunos (Ver anexo II) e fazer uma apresentação do escritor José Saramago a fim de perceber se os alunos tinham algum conhecimento sobre esse autor. Para tanto, os alunos assistiram ao vídeo de uma adaptação do livro *A maior flor do mundo*, de autoria de Saramago. A escolha desse texto foi uma maneira de apresentar o autor através de um viés pouco conhecido, que é o voltado para o público infanto-juvenil. Apesar de não planejarmos a leitura do conto nesse encontro, a exibição da animação citada foi uma maneira de preparar os alunos a entrarem no texto de José Saramago.

No primeiro momento, a professora titular da turma foi até a sala para justificar os motivos de sua ausência nas próximas aulas, conforme já havíamos adiantado na observação-participante. Como já estávamos observando as aulas nessa turma há duas semanas, não houve nenhum estranhamento e todos foram, de certa forma, receptivos. Enquanto era montado o equipamento de vídeo, os alunos ficaram bem próximos da televisão, ficando apenas dois alunos no fundo da sala.

A motivação, uma das etapas que apareceu de maneira frequente em nossa intervenção, teve um papel bastante importante para a construção didática de nossas aulas. De acordo com Cosson (2011), a motivação “[...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (p. 54). Dessa maneira, trata-se de favorecer o processo de leitura de maneira geral, não apenas o início, preparando e antecipando mecanismos naturais dos leitores que precisam ser estimulados.

A partir do primeiro encontro com a turma depois da fase de observação-participante, utilizamos a motivação como porta de entrada para o processo de leitura que seria iniciado. No primeiro momento, levamos a crônica “Arte de ser feliz”, de Cecília Meireles, a fim de motivar os alunos a perceberem como seria nossa intervenção,

essencialmente voltada para a literatura. Cabe aqui ressaltar o conceito de leitura livre, explanado por Cristina Mello (1998):

*A leitura livre é uma forma de leitura comumente relacionada com a leitura recreativa ou lúdica, isto é, aquela que o leitor comum faz sem qualquer tipo de imposição [...]. Desde que não substitua a leitura de estudo, não deixa de constituir um considerável factor de motivação, podendo dinamizar outras formas de leitura mais exigentes. (p. 124, grifo da autora).*

A leitura da crônica de Cecília Meireles funcionou, pois, como uma leitura livre, sem pretensão de atividades ou imposição de comentários. Pedimos que alguns alunos, intercaladamente, lessem em voz alta enquanto os outros acompanhavam. Ao final da leitura, perguntamos o que eles tinham achado do texto. Ainda tímidos, a maioria não esboçou reação, continuando a olhar para o texto entregue. Alguns diziam que tinham gostado. Foi preciso intermediar de maneira que os alunos participassem de forma mais ativa. Perguntamos se havia alguma parte a qual eles tinham gostado ou que tinha chamado a atenção. Assim, a discussão pareceu mais produtiva. Não entramos em mais detalhes com relação ao gênero literário ou a tipologia do texto. Nesse momento, traçamos como objetivo apenas que os alunos tivessem contato com algum texto literário, tanto que no questionário passado no fim dessa aula, ao responder se algum texto já havia provocado algum tipo de emoção, uma aluna citou esse texto de Cecília Meireles.

Ainda aproveitando esse momento de leitura, explicamos para a turma que realizaríamos um “projeto de leitura”. Alguns alunos responderam que sabia do que se tratava, uma vez que, ainda no fundamental II, já tinham vivenciado uma experiência desse tipo. Apesar de não lembrarem nenhum autor com o qual haviam trabalhado, a ideia de “projeto” não foi algo tão desconhecido para a maioria.

Para situar o contexto do “projeto”, fizemos alguns apontamentos gerais sobre a importância da leitura. Nossa intenção era conscientizar os alunos das dificuldades enfrentadas por aqueles que não leem, como não conseguir resgatar a ideia principal,

não saber analisar, criticar, ou posicionar-se diante de um texto. Argumentamos essa questão contextualizando o gênero que eles estavam estudando durante a observação-participante: artigo de opinião. O intuito era mostrar para a turma que, para fazer um artigo de opinião, é preciso estudar o assunto com afinco, não apenas reproduzir o que já se tem sobre, mas argumentar, posicionar-se. Portanto, saber ler, e não apenas decodificar, é importante para torná-los mais independentes e socialmente emancipados. Por fim, explicitamos alguns objetivos pretendidos com nosso “projeto”, que tinha como foco a leitura de textos literários: o aguçamento do potencial cognitivo; o desenvolvimento do vocabulário e da ortografia; e, sobretudo, a oportunidade do contato efetivo com o texto literário, que favorece a vivência de experiências únicas, em que ele é capaz de viver emoções e desenvolver conhecimentos significativos para sua vida.

A fim de levantar o horizonte de expectativas dos alunos, foi escrito no quadro o nome do conto a ser lido, “A maior flor do mundo”, e pedimos para que eles comentassem o que poderiam encontrar na história. Um dos alunos afirmou: “– A maior flor do mundo pra mim é a minha mãe”. Seguindo esse raciocínio, alguns alunos corroboraram com essa afirmativa e disseram que deveria tratar da mãe de alguém ou de uma pessoa que se amasse muito. Questionamos, com um tom de brincadeira, se ninguém achava que seria sobre uma flor gigante, possibilidade que, por ser óbvia demais, não foi confirmada pelos alunos. É válido ressaltar o fato dos alunos não se deterem apenas àquilo que chegava a ser mais evidente no título do conto, pois eles já intuem que a literatura é plurissignificativa, que abre espaço para mais de uma interpretação.

Dessa maneira, informamos que seria exibido o vídeo de uma animação que tinha o título que estava escrito no quadro. Foi informado para a turma que se tratava de um texto para crianças, mas que não deveria ser visto de maneira preconceituosa pelos alunos, posto que seria uma forma de apresentar o autor à turma.



Antes desse momento, entregamos um pequeno texto biográfico de Saramago que continha informações básicas, como o fato de ele ser português e de ter sido agraciado com um Nobel de literatura. Entretanto, o texto estava com lacunas nos locais onde deveria aparecer o nome do autor. O objetivo dessa etapa era observar se os alunos reconheciam o escritor, famoso, sobretudo, por ser o único de língua portuguesa a ser ter recebido o maior prêmio mundial de literatura. Os alunos não fizeram ideia de quem se tratava e ficaram bastante curiosos, pedindo que disséssemos quem era o autor de quem tanto se fazia mistério. Retornamos para o título do conto que ainda estava no quadro, mas como faltava pouco tempo para o intervalo, optamos por antecipar o momento em que os alunos responderiam o questionário. Nesse momento, uma aluna reclamou que estava curiosa para saber do que se tratava a história de que já tinham levantado expectativas em relação ao enredo.

Antes de tocar para o término da terceira aula, a maioria dos alunos já havia entregue os questionários respondidos. Alguns entregaram somente após retornarem. Como já havia sido notado durante o período de observação-participante, muitos alunos não voltam para a sala de aula na quarta aula, subsequente ao intervalo.

Os alunos que permaneceram em sala de aula assistiram com atenção ao filme, excetuando dois alunos que não paravam de mexer no celular e nem se sentiam intimidados quando era recomendando que parassem um momento e fizessem o que havia sido pedido. Ao final da exibição do filme, foi o momento de recolher as impressões dos alunos. Nesse momento, a turma estava em um número bem mais reduzido comparado com a aula anterior ao intervalo. Alguns disseram que tinham gostado muito; outros, porém, não transpareceram maiores reações.

Entregamos uma cópia da história de Saramago, agora em formato de texto escrito. Foram lidas algumas passagens destacando que a adaptação feita em forma de animação não consegue dizer tudo por imagens o que estava escrito. O narrador inicia

dizendo que vai contar uma história que sempre quis escrever, mas nunca havia escrito. Os alunos perceberam essa informação como um recurso que também faz parte do roteiro do filme. Pedimos, então, que eles lessem o texto completo e nos trouxessem suas impressões na aula seguinte. Apenas no fim da aula foi revelado para a turma o nome do autor, o qual a turma, de maneira unânime, declarou não conhecer.

### 3.3.2 II ENCONTRO: iniciando o “Embargo”

Em nosso segundo encontro com a turma, tivemos como principal objetivo iniciar a leitura de “Embargo”, do escritor José Saramago. Como atividade de motivação, ainda na perspectiva de Cosson (2011), levamos duas canções: “Cotidiano”, de Chico Buarque, e “Diariamente”, de Marisa Monte. Ambas as canções antecipam um tema recorrente do início da narrativa, que é a ideia de rotina, uma vez que o narrador descreve a normalidade das manhãs do protagonista. Essa aula ocorreu após uma semana do dia em que nos encontramos anteriormente por conta de uma paralisação nacional nas escolas da rede pública de ensino no dia da aula de língua portuguesa.

Dividimos, a priori, o conto em quatro partes, tentando fazer com que os cortes obedecessem tanto a estrutura quanto o enredo. Esses cortes serviram, também, como uma provocação aos leitores, que sentiram a necessidade de buscar entender o que poderia acontecer no desenrolar da história. Além disso, a curiosidade faz com que o aluno reflita ainda mais sobre os eventos narrados, uma vez que o leitor tenta, através de inferências, preencher essa lacuna temporária.

Ao chegarmos à sala de aula, fizemos, a pedido da professora-titular da turma antes da mesma se retirar, a chamada na própria caderneta. Em seguida, pedimos que a turma posicionasse as carteiras em forma de círculo. Acreditamos que a maneira como

estão dispostos os assentos pode facilitar uma aula mais simétrica e dialogada, tendo em vista que todos podem observar melhor uns aos outros e fazer contribuições de modo que todos possam ouvir. Houve, como esperado, a resistência de alguns alunos. Quando o círculo estava pronto, dois alunos ficaram de fora, não cedendo ao nosso pedido de que se juntassem aos demais colegas.

Iniciamos as atividades previstas entregando a letra da canção “Cotidiano”, de Chico Buarque (ver Anexo III), para que eles pudessem acompanhar o que a letra dizia. Achamos válido entregar um papel com a letra porque, num ambiente escolar, há muitos ruídos que poderiam prejudicar o áudio e, conseqüentemente, o entendimento do que estava sendo tratado na música. Além disso, como pretendíamos discuti-la, a memória auditiva, nesse caso, poderia não facilitar a discussão. Com as letras em mãos, iniciamos a escuta da música. No início, houve risinhos de alguns alunos da turma, os quais julgamos ser devido ao estilo da música: um samba. Mas logo eles acompanharam e, perto do final, alguns já estavam cantando juntos, pois a melodia e a letra consistiam em uma repetição. Assim que acabou, indagamos o que eles tinham achado e se alguém já conhecia. Apenas uma menina disse já ter ouvido a música, porém na voz de outro intérprete cujo nome não foi lembrado por ela. Outro aluno disse que havia achado chato o ritmo, mas todos que se manifestaram disseram ter gostado da letra. Com a ajuda dos alunos, foi feito um levantamento de alguns aspectos da música. Quisemos destacar, sobretudo, a questão da rotina. Para tanto, questionamos com os alunos como o horário da música estava marcado. Na lousa, era escrito o que eles pensavam. Ajudamos os alunos a perceber que esse horário, muitas vezes, não aparecia de maneira direta, mas que através de expressões como “boca de café” ou “boca de feijão” podia-se depreender que se tratava do horário da manhã e do almoço, respectivamente. Corroborando com a explícita ideia de rotina percebida na música, os próprios alunos afirmaram que a repetição das estrofes e as expressões “todo dia” nos levavam a reconhecer toda a descrição da rotina de um casal pela ótica do homem.

Relativamente ao contexto da música, fizemos a seguinte pergunta: “É possível saber como vai ser o nosso dia assim que acordamos?”. Alguns alunos disseram que sim e outros discordavam. Então indagamos: “Uma pessoa que sofre um acidente no trânsito, por exemplo, imagina que isso poderia acontecer com ela?”. Dessa forma, mesmo alegando que algumas pessoas pressentem o que vai lhes acontecer, os alunos perceberam a imprevisibilidade da vida, que não nos permite prever todos os acontecimentos. Nesse momento, alguns alunos iniciaram o relato de histórias de pessoas que sofreram algum tipo de acidente, ou algo totalmente imprevisível, embora pela manhã estivessem fazendo planos para o futuro. Encerramos após esse momento a discussão da música de Chico Buarque. Vale ressaltar que um dos temas abordados na música, a rotina, está diretamente ligado ao que pode ser encontrado na primeira parte do conto de Saramago selecionada para ser trabalhada ainda nesse encontro.

Em seguida, foi entregue aos alunos a letra da canção composta por Nando Reis e interpretada por Marisa Monte, “Diariamente” (ver Anexo IV). Entretanto, deixamos algumas lacunas no texto para que os próprios alunos completassem. A música é uma espécie de jogo no qual há sempre uma resposta para a sentença dita. Observemos as primeiras estrofes:

“Para calar a boca: *Rícino*  
Para lavar a roupa: *Omo*  
Para viagem longa: *Jato*  
Para difíceis contas: *Calculadora*

Para o pneu na lona: *Jacaré*  
Para a pantalona: *Nesga*  
Para pular a onda: *Litoral*  
Para lápis ter ponta: *Apontador*”

Desse modo, foram lidas as primeiras estrofes para que os jovens observassem a lógica da música. Pedimos em seguida que eles completassem a letra da música. O objetivo dessa dinâmica seria fazer com que os alunos utilizassem seus conhecimentos

prévios para completar os espaços em branco. Para que a atividade não demandasse muito tempo, pedimos que eles respondessem com a primeira palavra que viesse à mente, tentando responder de maneira adequada conforme os versos que estavam completos. Assim, os alunos começaram a responder e comentar com os colegas. Pedimos, então, que eles fizessem individualmente para que depois expusessem sua resposta para o grupo.

Certas palavras os alunos não entendiam o significado, como “galocha”, “compota” e “calota”, embora, de maneira geral, eles completassem a música da forma que achavam que fosse a correta. Esse exercício de dar sentido a letra da música foi interessante, pois serviu para aumentar o horizonte de expectativas desses alunos. Ao ler para a turma suas respostas, quase nenhuma era idêntica à letra original, entretanto algumas se aproximavam bastante. Ou seja, cada um, de acordo com a sua experiência e de seus conhecimentos prévios, completou com determinada palavra. Observemos a seguinte resposta da aluna B1:

“Para quem não acorda: *despertador*  
Para a letra torta: *caligrafia*  
Para parecer mais nova: *cosméticos*  
Para os dias de prova: *estudar*.

Para estourar a pipoca: *calor*  
Para quem se afoga: *salva-vidas*  
Para levar na escola: *caderno*  
Para os dias de folga: *namorar*.

Para o automóvel que capota: *socorro*  
Para fechar uma aposta: *dinheiro*  
Para quem se comporta: *parabéns*  
Para a mulher que aborta: *tristeza*”

Partindo de uma comparação com a letra original, podemos notar que as palavras que a aluna utilizou para completar a letra da canção, apesar de diferentes, apresentam uma coerência que só escapa um pouco do padrão que a aluna estava mantendo quando

utiliza formas verbais (estudar, namorar).<sup>4</sup> No mais, a aluna, bem como todos os que estavam presentes na sala, completaram com bastante êxito a atividade proposta.

É importante informar que alguns alunos ficaram decepcionadas por não terem “acertado” as respostas, mas deixamos claro que a ideia não era responder corretamente, e sim de acordo com aquilo que respondesse a sequência de maneira adequada. Em conformidade com essa discussão, também podemos afirmar que essa visão sobre o que é “correto” ou não é uma das dificuldades que os alunos demonstram quando estão lidando com o texto literário. Grande parte dos alunos espera que o texto literário apresente uma única interpretação. Por vezes, isso dificulta até mesmo a participação nas discussões, posto que alguns alunos chegam a ficar receosos de comentar algo que possa estar errado.

A letra da canção composta por Nando Reis, assim como a de Chico Buarque, também apresenta uma noção de rotina. Todos os versos iniciam-se com a preposição *para*, que é fundamental para a construção de sentido do texto, remetendo, nesse caso, à ideia de finalidade. Relacionando esse aspecto da repetição com o título da música podemos inferir que se trata também de ações que acontecem todos os dias.

Ao refletirmos posteriormente sobre essa segunda atividade, questionamos um pouco a sua funcionalidade no contexto em questão. Percebemos que o exercício da canção de Nando Reis foi válido pela aproximação temática com a parte do conto que selecionamos para esse momento. Entretanto, ao sugerirmos uma modificação da letra original, fizemos com que ela perdesse um pouco de sua essência, de sua natureza.

Na volta, iniciamos a leitura do conto “Embargo”, de José Saramago. A intenção das músicas trabalhadas nesse dia foi motivar os alunos para a leitura do conto que inicia justamente descrevendo a rotina da personagem antes de sair para o trabalho. Conforme

---

<sup>4</sup> A sequência correta das palavras que completam a sentença é, respectivamente: balde, pauta, Avon, amnésia; barulho, isopor, condução, namorado; guincho, paraninfo, brinde repouso.

mencionamos anteriormente, o conto foi dividido em quatro partes. Desse modo, entregamos a cópia apenas da primeira parte. Pedimos que algum aluno se voluntariasse para fazer a leitura em voz alta, no entanto, nenhum se manifestou.

Vale salientar mais uma vez que a aula após o intervalo é bastante problemática, uma vez que os alunos demoram a voltar à sala de aula. Como temos um tempo relativamente curto, tivemos que iniciar a leitura com os poucos alunos que estavam na sala naquele momento. Aos poucos, alguns retornavam e pedíamos que eles acompanhassem.

Durante a leitura, pudemos perceber que, ainda assim, determinados alunos se mostravam relutantes e, mesmo com o texto em mãos, não acompanhavam. Além disso, tivemos que interromper esse momento algumas vezes para pedir silêncio e tentar acalmar uns poucos alunos que traziam desordem ao ambiente.

Ao término da leitura dessa parte do conto, a primeira indagação dos alunos foi acerca de alguns vocábulos. Eles questionaram, por exemplo, o que seria “campânula”, “apalpadelas” e “quartzo”. Esclarecemos o significado e também informamos que, por se tratar de um texto escrito em português de Portugal, havia no conto algumas palavras que, apesar de tratarem de um mesmo objeto, não tinham o vocábulo equivalente ao conhecido no português do Brasil.

Indagamos em seguida sobre o que eles tinham achado do texto e se havia algo em comum com as músicas trabalhadas na aula anterior. Prontamente, os alunos relacionaram a letra das músicas com o que havia no conto: a descrição da rotina do homem. Os alunos foram descrevendo oralmente como era essa rotina. Em seguida, perguntamos características desse homem. Então eles responderam que ele é fumante, argumentando que havia fumado vários cigarros em pouco tempo; que tem um carro e que é supersticioso com relação ao local onde o deixa estacionado; que é casado e bastante atencioso e carinhoso com sua mulher, uma vez que nem acendia a lâmpada do

quarto para se trocar. Nesse ponto, perguntamos se estava dito de maneira explícita no texto todas essas características. Voltando para o conto, eles perceberam que não. Entretanto, através de uma leitura mais atenta, nós podemos inferir certos aspectos que não estão demarcados de maneira direta no texto.

Outro ponto discutido em sala de aula foi acerca das cores. No conto, elas formam uma atmosfera introspectiva. Além do predomínio de cores frias, há sempre a descrição de um ambiente frio. Nessa esteira de discussão, uma aluna falou dos diferentes sentidos da palavra “frio”, que tanto pode ser o tempo, quando o estado de espírito de uma pessoa.

Além disso, indagamos se era possível, então, saber se o dia desse homem seria bom. A maioria dos alunos afirmou que sim, pois no próprio texto estava marcado que “o dia começava bem”. Questionados sobre o motivo dessa afirmação tendo em vista o contexto do conto, os alunos não demonstraram dúvida e disseram que foi o fato do carro não ter sido roubado e, ainda por cima, ter ligado na primeira tentativa. Outra aluna falou que é possível saber se o dia será bom a partir do momento em que saímos da cama, botamos o pé no chão e tudo começa a dar errado, mas a turma, exaltada, tentava convencê-la de que se as pessoas que passam por alguma tragédia soubessem o que se sucederia, nem sairiam de casa.

Como não havia sido informado aos alunos que se tratava da primeira parte do conto de José Saramago, perguntamos se eles achavam que faltava alguma coisa. Os alunos disseram que estava faltando o final. Ou seja, eles sentiram necessidade de um conflito, de algo que sustentasse a narrativa. A ausência de um título também foi notada por um aluno. Informamos que faríamos a leitura da continuação do conto na aula seguinte.

No que diz respeito a essa aula, podemos afirmar que, apesar da repartição do conto, a parte lida foi bem explorada. Os alunos tiveram a oportunidade de participar



ativamente, fazendo perguntas e contribuindo nos momentos de discussão. De nossa parte, não quisemos revelar apenas uma interpretação, mas estimular os alunos a perceberem detalhes do conto. A motivação, por seu turno, não foi uma atividade isolada do encontro. Não obstante, serviu para que os alunos também percebessem que o texto literário não é algo distante, pois incita a reflexão sobre aquilo que vivenciamos no dia-a-dia.

### 3.3.3 III ENCONTRO: leitura e atividade escrita

Estabelecemos como etapas para o terceiro encontro a retomada da leitura de “Embargo”, de José Saramago e a realização de uma atividade escrita a partir do que foi lido até o momento. Para dar continuidade à sequência do conto, que, conforme mencionado, foi dividido em partes, nessa aula não fizemos nenhum exercício de motivação.

Iniciamos o encontro perguntando se alguém havia relido a primeira parte do conto em casa. Alguns alunos responderam que sim, mas a grande maioria não fez essa segunda leitura como havia sido proposto. Fizemos, então, algumas perguntas referentes ao que foi lido na aula anterior. Desse modo, relembremos juntos que o conto, até o momento lido, narrava a rotina da personagem, desde o instante em que ele acorda e se prepara para ir ao trabalho até chegar a seu automóvel. Ao serem indagados sobre o que lembravam, os alunos responderam a aspectos relevantes, como o fato do protagonista achar que o dia seria bom devido ao carro encontrar-se no mesmo lugar no qual ele havia deixado na noite anterior; de o motor ter ligado na primeira tentativa, mesmo fazendo frio, o que dificultaria essa reação do veículo; e de não terem roubado a gasolina durante a noite.

De maneira geral, os alunos demonstraram lembrar o que tinha acontecido na história até o momento lido, uma vez que recuperaram dados importantes da narrativa. Entregamos aos alunos a segunda parte do conto e pedimos que alguém, de maneira voluntária, lesse em voz alta para que os demais colegas acompanhassem. Após um momento de hesitação, no qual nenhum aluno se ofereceu para fazer a leitura, tivemos que indicar um dos estudantes para iniciá-la. Recorremos a uma parada a cada parágrafo ou em alguma parte que achávamos importante para fazer uma breve discussão a fim de manter os alunos mais focados no texto. Nesse sentido, parávamos em vários momentos da leitura para fazer perguntas ou comentários e, dessa forma, tentar chamar os alunos para observar esses aspectos e participar de forma efetiva da aula.

Na continuidade do conto, o carro dá indícios evidentes de que não será um mero objeto da construção da narrativa. De fato, ele parece adquirir reações quase humanas. Quando foi lida a descrição do automóvel arrancando “como um animal de cascos” (p. 35), para estupefação do condutor, questionamos à turma se eles tinham algo para comentar daquela situação. Acompanhemos um trecho da discussão, onde P significa professora e B, os alunos:

P: O que vocês podem me dizer sobre esse parágrafo?

B1: Foi que ele botou o pé muito pesado no acelerador.

P: Então vocês acham que ele colocou muita força no acelerador. Foi isso?

B1: Foi.

[...]

P: Então a rua era estreita e estava ladeada de carros, ou seja, com carro dos dois lados, e **sem querer** ele chegou a 90 [km/h].<sup>5</sup>

B2: Foi mesmo sem querer?

B3: Ele tava doido, “ome”.

P: Vamos ver, ne?

---

<sup>5</sup> Nesse momento, não estávamos afirmando que o homem havia alcançado uma velocidade arriscada de modo despropósito, mas tentamos ampliar o pensamento da aluna B1.

Os comentários dos alunos acerca dos motivos pelos quais o homem perde o controle diante do carro demonstraram opiniões divergentes. A aluna B1 não percebeu ali indícios de algo estranho com o carro no contexto da narrativa, afirmando que o homem simplesmente acelerou demais o automóvel, descartando que o próprio condutor revela perplexidade pelo que lhe ocorrera. O aluno B3, por sua vez, apontou a insanidade como motivo de o homem ter vivenciado aquela estranha situação. Já o aluno B2 não acreditou que o homem fez aquilo sem querer. Desse modo, ainda que estejamos falando apenas de uma passagem do conto, podemos perceber como cada leitor constrói sua interpretação a partir de suas próprias experiências. Cabe aqui ressaltar que nossa mediação aconteceu de forma a promover o diálogo, criando um espaço para que os alunos se posicionassem diante do texto. Desse modo, a leitura compartilhada, como apontou Colomer (2007), funciona como uma importante ferramenta para melhor compreensão de um texto, uma vez que a socialização da narrativa de Saramago serviu para que os alunos exprimissem e expusessem as suas opiniões.

Em outra ocasião da leitura da narrativa, indagamos qual seria a profissão desse homem. Para tanto, propomos que os alunos fizessem um levantamento acerca de tudo o que estava relacionado sobre ele. O texto não mostra de maneira explícita qual seria o trabalho do homem, mas foi possível elaborar um provável perfil dessa personagem. Voltamos diversas vezes ao conto para resgatar aspectos importantes. Os alunos declararam que ele não parecia ser pobre, pois tinha um carro, e afirmaram que ele trabalhava em um escritório. Tentamos mostrar aos alunos que todas as informações que estávamos anunciando a respeito do protagonista podiam ser comprovadas no próprio texto. Desse modo, diversas possibilidades de emprego foram dadas ao homem, como corretor, advogado e vendedor. Abaixo, segue um trecho da discussão sobre a possível profissão do homem:

P: Então ele trabalha em um escritório. Já dá pra saber quem ele é?  
B2: Não.  
B1: Vendedor, advogado, alguma coisa assim.  
B4: Pode ser corretor.  
B1: Não! Porque tipo ele...  
P: Pode ser.  
B4: Ó aí, pode não, é?  
B1: Mas como é que ele vai entregar uma encomenda na casa da pessoa?  
B4: E não pode tá levando um documento não?

No debate acerca da provável profissão do homem, podemos reiterar a importância da leitura compartilhada do texto literário em ambiente escolar. Quando a aluna B1 não vê o emprego de corretor como possibilidade no contexto do conto, logo o aluno B4 oferece uma resposta bastante plausível. Da mesma forma como tratamos a atividade de motivação com a música de Nando Reis, na qual buscamos deixar claro para os alunos que não se tratava ali de completar as lacunas com a resposta correta, mas com uma adequada e coerente, também quisemos demonstrar para a turma que, como o texto não informava de maneira explícita a profissão desse homem, não poderíamos informar de maneira irrefutável uma única possibilidade. Ainda nesse sentido, também informamos que é preciso pensar, sobretudo, no que está escrito, uma vez que aquilo que interpretamos tem que ser comprovado pelo texto.

Referente a essa discussão, vale aqui lembrar o conceito de “vazios”, que resulta da indeterminação do texto. Por seu turno, a indeterminação deriva da função comunicativa dos textos ficcionais. De acordo com Iser (1979), há uma diferença entre os textos expositivos e os ficcionais. Quando se tenta argumentar ou transmitir uma informação, o texto expositivo parte de uma referência a determinando objeto. Dessa maneira, o ato de fala é continuamente individualizado, diminuindo a multiplicidade de significações. De modo oposto, no texto ficcional os “vazios” tornam variada a conectabilidade do texto. “Eles abrem um número crescente de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas passa a exigir a decisão seletiva do leitor.” (ISER, 1979, p. 108). Dessa maneira, o texto ficcional abre um leque muito maior de

possibilidades, uma vez que a conectabilidade dos segmentos textuais é interrompida pelos “vazios”. Todavia, mesmo ressaltando a importância do leitor no processo de formulação das indeterminações do texto, é necessário expor que a interpretação não deve se dar de maneira imprudente, ou seja, sem um respaldo textual bem direcionado, conforme declara Iser: “como o vazio é estruturado pela sequência de posições no fluxo temporal da leitura, o ponto de vista do leitor não pode proceder arbitrariamente” (*op cit*, p.130).

No decorrer da leitura da segunda parte do conto, podemos perceber que há fortes indícios de que algo não está normal com o automóvel. Em determinada passagem, quando o automóvel entra em nova fila para abastecer e o condutor se questiona sobre o que aconteceu, a aluna B1 comenta: “só pode ser macumba”, o que provocou risos na turma. Apesar de ser um comentário que pode ser tomado como preconceituoso, a aluna, bem como o protagonista do conto, procura uma maneira de justificar a situação vivenciada por ele. Para tanto, B1 recorre da sua experiência de mundo para arranjar uma explicação para a situação insólita. Nesse caso, ela infere que se algo não ocorre da maneira como planejamos, é resultante de um acontecimento sobrenatural, ou seja, B1 se envolve com o texto ao ponto de construir uma possível hipótese para o que sucede no conto. Quando o carro entra novamente na fila de carros em um posto de gasolina, B1 dessa vez comentou: “esse carro tá com problemas”.

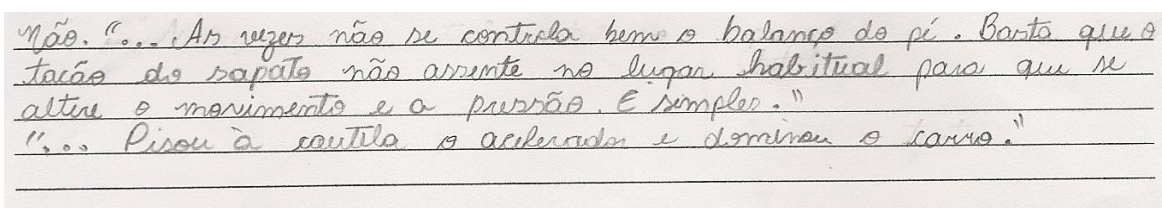
Conforme dito anteriormente, encerramos a leitura dessa parte do conto quando o homem retorna ao escritório, desliga o motor do carro, abre a porta, mas não consegue sair. Desse modo, muitos alunos ficaram querendo saber o que, de fato, havia acontecido. Despertamos, assim, a curiosidade dos leitores.

Ao final da leitura da segunda parte do conto, propusemos uma atividade escrita (Ver anexo IV) para ser feita em sala de aula, na qual o aluno deveria inferir sobre aspectos da narrativa. No total, 22 alunos responderam a atividade.

A primeira pergunta era sobre o papel do automóvel. Até o instante em que paramos a leitura, o automóvel dava apenas indícios de que algo não estaria normal. Buscamos saber se os alunos tinham compreendido que esse carro, mesmo sendo apenas um objeto, parecia um ser vivo, comportando-se por vontade própria em busca de postos de abastecimento. Observemos o enunciado da questão:

1 – É possível considerar o carro como uma personagem da história? Indique algumas passagens que comprovem sua resposta e comente o que elas poderiam sugerir no contexto do conto.

De modo geral, os alunos confirmaram em suas respostas que o automóvel podia ser considerado uma personagem do conto. Apenas a aluna B2 respondeu que não. Para ampliar sua negativa, ela transcreve dois trechos, mas não comenta, como pedido na formulação da pergunta, o que isso poderia sugerir no contexto do conto. Acompanhemos a resposta dada pela aluna a essa primeira questão:



Handwritten text in Portuguese, likely a student response to a question about whether a car can be considered a character in a story. The text is written on lined paper and reads: "Não. "... Às vezes não se controla bem o balanço do pé. Baste que a tacão do sapato não aponta no lugar habitual para que se altere o movimento e a pressão. É simples." "... Pisou à cautela e acelerou e dominou o carro."

Note-se que a B2 não chegou a argumentar a resposta negativa e os fragmentos transcritos por ela. No entanto, podemos perceber na escolha das passagens que a aluna admite na interpretação do conto uma leitura racional para as situações vivenciadas pelo homem. Na primeira passagem exposta por ela, percebemos um momento em que a personagem tenta encontrar uma explicação plausível quando perde, por alguns instantes, o controle do carro. No segundo trecho, a aluna indica uma parte em que o homem domina o carro. Desse modo, apesar de não justificar sua resposta, a aluna

desconsidera o automóvel como uma personagem no conto por achar que ele não passa de um mero objeto e que suas atitudes podem ser racionalmente explicadas.

Por outro lado, vários outros alunos argumentaram buscando justificar que o carro pode ser também uma personagem nesse conto de José Saramago. Alguns informaram o fato de o carro ser muito mencionado durante a leitura do conto, como podemos observar nas respostas abaixo de diferentes alunos:

Sim, O texto fala muito sobre o carro.  
"O conta-quilómetros deu um salto repentino para 90  
velocidade de suicídio na rua estreita e ladeada de carros parados"

Sim, pois no texto fala muito sobre o carro.  
"O conta-quilómetros deu um salto repentino para 90  
velocidade de suicídio na rua estreita e ladeada e car-  
ros parados."

Sim! o carro pode ser considerado um personagem  
porque sempre é que a história do texto se  
dá nele tem várias partes quando diz: "o  
carro estava optimo. Nunca se quebra são com  
o condutor. Ele dá a vida da pessoa que anda,  
o texto mais também inclui o carro "parado" e  
uma possibilidade de ser o carro um personagem

Nesse caso, a presença constante do carro e a participação em vários momentos cruciais da narrativa, no ponto de vista desses alunos, sugerem que o carro seja uma personagem, ou seja, os argumentos usados giram em torno de considerações sobre a estrutura da narrativa. Nessa direção, o raciocínio utilizado pelas alunas é de que se o carro é bastante descrito e comentado na narrativa, ele também funciona como uma personagem. Outras respostas apresentam pontos de vista semelhantes. Vejamos abaixo:

Eu acho que sim. Porque através do próprio carro que forma-se o clima da história.  
Como por exemplo:  
"O conto - quilômetros deu um salto repentino para 90, velocidade de suicídio no seu estreito e rodando de carros parados"  
"... O carro de numera quimada e desceiu a sua direita."

Sim, pois é através do carro que forma a situação do homem mais aterrorizante.  
"O conto - quilômetros deu um salto representativo para 90 velocidade de suicídio no seu estreito e rodando de carros parados"  
"... O carro de numera quimada e desceiu a sua direita"

Percebemos que nas respostas acima o argumento utilizado nas respostas também está embasado em aspectos estruturais, sendo que elas discutem a função importante do carro na história. De acordo com as alunas, as situações vivenciadas pelo homem tem uma relação direta com o automóvel. Desse modo, acreditamos que elas o consideram uma personagem por ser aquele essencial na narrativa.

Nenhum aluno em sua resposta citou que o carro tivesse vontade própria em suas ações, sugerindo que ele pudesse parecer um sujeito vivo. Por outro lado, percebemos que, mesmo sendo um objeto, a turma reconheceu que ele também é uma personagem da narrativa. De acordo com Candido (2000), a "personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos" (p. 54). No conto de José Saramago, fica claro que o papel do automóvel é de fundamental importância na narrativa. Apesar de ser considerado um texto fantástico, o leitor aceita toda aquela situação e acaba envolvido pela tensão vivenciada



pelo homem. Nessa direção, as conexões elaboradas pelos leitores através da interação com o texto permitiram com que os alunos considerassem o carro como uma personagem na história de Saramago.

A segunda pergunta da atividade estava baseada no título do conto. Apesar de não termos informado ainda esse dado, buscamos ver como os alunos tinham entendido essa palavra. Observemos o enunciado:

2 – Em alguns momentos, o narrador fala em um “embargo”. Você conhece o significado dessa palavra? O que poderia ser? Com o que estaria relacionada essa expressão dentro do conto?

Conforme constatamos durante a realização da atividade, os alunos não conheciam essa palavra. Apesar disso, esclarecemos que eles não precisavam indicar de forma exata o significado. Recomendamos que voltassem ao conto e tentassem perceber qual o contexto em que ela aparecia.

Mesmo após nosso pedido de que consultassem apenas o conto, um aluno foi até à biblioteca para pesquisar o significado de “embargo” em um dicionário. A informação chegou logo para algumas outras pessoas da turma. De acordo com o dicionário *Aurélio*, “Embargo” significa “1. Impedimento, obstáculo. [...]” Explicitamos que as palavras, às vezes, adquirem nova significação tendo em vista o contexto no qual estão sendo empregadas. Até esse momento, ainda não havíamos informado para os alunos sobre o embargo petrolífero que ocorreu na Europa na época em que o conto foi escrito. Com essa proposta de pergunta, nosso objetivo era fazer com que eles refletissem e levantassem expectativas acerca desse vocábulo, que, além de ser o título da história, aparece demasiadas vezes no conto.

Os alunos que tiveram acesso ao significado através do dicionário puderam relacionar a palavra com as situações do homem no conto, como podemos observar na resposta abaixo:

Ele sempre está impedido de realizar seus objetivos do dia a dia, isso faz com que um embargo

A resposta desse aluno demonstra que, mesmo sendo influenciado pelo significado encontrado no dicionário, o aluno tentou problematizar tendo em vista o encadeamento das ideias no texto, uma vez que o homem está, de fato, impedido de pôr em prática os compromissos rotineiros da maneira que desejava.

Problemas relacionados ao trânsito são uma das possíveis respostas dada por duas alunas. Observemos:

Não, mais poderia ser um engorralamento, e de acordo com o contexto, onde vemos que ele fica parado, tendo jornal, é o que dá para ser entendido.

Não, mais poderia ser o trânsito lento, que poderia relacionar também uma empresa dentro do conto, por ele estar parado.

O argumento dessas alunas baseia-se no fato de o homem ficar em vários momentos parado no trânsito. Como foi pedido no enunciado “o que poderia ser” a palavra “Embargo”, tendo em vista o contexto do conto, podemos notar que as alunas atenderam bem às expectativas da questão, uma vez que justificaram com plausibilidade

suas respostas. Destacamos também as respostas de alunos que também buscaram no conto uma significação para a palavra. Mesmo sem conhecerem o vocábulo, relacionam sua aparição com algo ruim. Vejamos:

Sim, angustia. "O embargo mantinha-se. Um castel louco. I Bole, dizia um dos titulos"

não conheço o significado dessa palavra, mas eu percebi que é uma coisa ruim, porque ele fala "Estúpido Embargo" e pela pergunta

Apenas um aluno fez a ponte da palavra “Embargo” com a falta de gasolina enfrentada pelos habitantes daquele cenário. Acompanhemos abaixo:

Não. Problemas com o Governo ou o problema da falta de gasolina. Acho que estaria relacionado com os problemas no carro.

O aluno inferiu que os conflitos apresentados envolvendo o carro estão intimamente ligados com questões do governo. Além disso, a justificativa do aluno é também é pertinente quando ele procura relacionar o problema do carro com a falta de gasolina.

A terceira e última questão do exercício escrito teve como objetivo fazer com que os alunos refletissem acerca da personagem da narrativa de José Saramago. Eles teriam que observar como ele é descrito ao longo do conto e inferir acerca de aspectos que, muitas vezes, não estão expostos explicitamente no texto. Desse modo, os alunos poderiam compreender melhor como poderia ser lido essa personagem do conto de José

Saramago, exercendo, portanto, um papel ativo, ao tentar levantar hipóteses e estabelecer conexões embasados nos limites impostos pelo texto. A fim de deixar mais claro o que eles deveriam fazer, pontuamos na atividade três adjetivos, dos quais os alunos teriam que elaborar uma justificativa. Foram elas: perplexo; indeciso e preocupado. Deixamos, ainda, alguns espaços para que eles pudessem completar com as justificativas que achassem coerentes. Apenas uma aluna utilizou essas lacunas. Vejamos:

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	Ficou Perplexo com os acontecimentos do caso que parecia maluco.
Indeciso	Porque não sabia se devia ou não ir na casa do cliente.
Preocupado	Porque pensava que ia perder suas qualidades de condutor.
Inquieto	Porque ele queria ir na casa do cliente.
Abrustado	Porque estava um pouco nervoso, depois que estava a fazer mentalmente um itinerário que o afastava dentro de horas de gasolina.

Podemos observar que a resposta dessa aluna apresentou bastante adequação acerca do que era pretendido no enunciado, uma vez que ela soube relacionar, com coerência, algumas descrições do homem da narrativa de José Saramago. Acompanhem abaixo algumas respostas de alunos que também justificaram adequadamente as características trazidas na questão:

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	Porque ele nunca imaginaria que o carro deixaria o trabalho que deu algum dia.
Indeciso	Porque não sabia se voltava pro escritório ou se ia para casa do cliente.
Preocupado	Se Dom Honorário, por medo de perder o cliente ou a hora de chegar ao escritório.

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	Como ele fica impressionado com a agilidade do carro.
Indeciso	Indeciso se depois de tanto tempo perdido no trânsito visitaria os clientes.
Preocupado	Preocupado com a mancha no do carro.

Os alunos tiveram que saber interpretar a forma como esse homem estava sendo descrito ao longo da narrativa para poderem elaborar justificativas admissíveis em conformidade com o encadeamento das ações da história. Ao pontuar algumas descrições, os alunos não estavam restritos a uma única explicação, todavia, deveriam justificá-las. No caso das respostas acima, os alunos tiveram justificativas semelhantes no que diz respeito às descrições “perplexo” e “indeciso”, mas explicaram de modo diferente o fato de o homem estar “preocupado”.

Entretanto, apesar de termos lido oralmente e explicado como deveriam proceder nessa questão, alguns alunos não relacionaram as características do conto de maneira que a atividade se propunha, como podemos observar nas respostas abaixo:

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	Impressionado
Indeciso	Vontade de fazer um ato mas tem dúvidas.
Preocupado	Inseguro.

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	Alguma coisa que viu e se impressionou.
Indeciso	quer fazer algo mais não sabe se vai dar certo.
Preocupado	Inseguro de fazer o que Plameia

DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA
Perplexo	EA PERPLEXIDADE DA REAÇÃO TEXTUAL
Indeciso	NO TEXTO SIGNIFICA INDECISO UMA ATITUDE
Preocupado	EA PREOCUPAÇÃO ENTRE OS PERSONAGENS

Como pode ser verificado através das respostas acima, os alunos tiveram dificuldade em relacionar as descrições pontuadas na questão com o contexto do conto. Houve, nesses casos, uma tentativa de justificar o significado das descrições em uma

situação avulsa, sem que fosse preciso a leitura do conto para tais escolhas. Apesar disso, não é possível atribuir que esse equívoco tenha se dado pela falta de entendimento da história narrada, uma vez que esses alunos poderiam não ter compreendido bem o que estava sendo pedido no enunciado. Com efeito, as respostas dadas estão corretas, uma vez que dão um significado possível para as palavras.

No que diz respeito à atividade escrita, concordamos com Colomer (2007) quando essa afirma que

É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que [...] entendam mais a obra quando terminam a tarefa [...] e de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. (p. 70)

Desse modo, ao aplicarmos um exercício escrito com a turma, não tivemos como objetivo avaliar se os alunos tinham capacidade de responder de maneira correta as questões, mas buscamos oferecer um momento de reflexão sobre alguns aspectos do conto.

Ao final dessa etapa da atividade, foi proposta outra que deveria ser feita em casa. Entregamos a última parte do conto, mas sem o desfecho. A atividade consistia, então, em atribuir um título à narrativa e elaborar um possível final. Para tanto, os alunos precisariam inferir sobre alguns aspectos e projetar, a partir do contexto, um final adequado. Descrevemos a seguir o último encontro da nossa intervenção.

#### 3.3.4 IV ENCONTRO: produzindo desfechos

Em nosso último encontro da intervenção, tivemos como etapas a conclusão da leitura do conto de José Saramago, além do encerramento das discussões e atividades

propostas. Para tanto, havíamos entregado a última parte da narrativa na aula anterior, excetuando os últimos parágrafos, e pedido que os alunos continuassem em casa, a fim de encerrarmos o texto em sala de aula.<sup>6</sup> Como poucos alunos fizeram essa leitura, pedimos aos que haviam feito que expusessem, de maneira sucinta, o que havia decorrido na parte entregue. Os alunos que leram em casa pareciam bastante empolgados em suas explicações, de modo que, em vários momentos, atravessavam a fala dos outros para poder explicar mais detidamente o que havia acontecido. Percebemos que eles estavam interessados com o desenrolar dos fatos, sobretudo pela atmosfera de tensão presente no conto enquanto o homem permanecia privado de liberdade dentro do próprio automóvel.

Para mediar a discussão de maneira mais organizada, uma vez que os alunos adiantavam alguns aspectos sem discorrer sobre outros também importantes, fazíamos algumas perguntas para facilitar o entendimento de quem não havia lido previamente o texto.

Em determinado momento, houve uma importante discussão lançada a partir da passagem em que o homem, sem saber como chamar a esposa que estava no apartamento, oferece dinheiro para que uma criança faça isso em seu lugar. Mais uma vez, mediamos o diálogo com a turma questionando o que isso poderia representar. Com prontidão, o aluno B5 respondeu que a criança só tomou aquela atitude de chamar a esposa do homem porque esperava algo em troca. Desse modo, iniciou-se um debate sobre esse tipo de relação que visa somente o lucro. O aluno B6, por seu turno, chegou a comentar que na escola isso acontece muito, quando os alunos só fazem alguma atividade visando algum visto ou ponto. Afirmamos que, apesar do conto ter sido produzido na década de 70 do século passado, vários temas presentes são bastante

---

<sup>6</sup> Salientamos que a experiência de pedir a leitura em ambiente que não fosse a sala de aula não foi uma opção favorável, uma vez que, mesmo comunicando que traríamos uma atividade referente a parte do texto entregue, não poderíamos prever que essa leitura fosse realmente feita.



atuais. Tomachevski (1978) fala sobre a noção de “interesse”, a qual toda obra deve estar pautada. Nesse sentido, ele afirma que a obra deve, portanto, ser interessante e, para isso, o tema deve ser atual. Acrescenta ainda que “o tema atual, isto é, aquele que trata dos problemas culturais do momento, satisfaz o leitor. [...] Não é necessário compreender a atualidade como uma representação da vida contemporânea” (TOMACHEVSKI, 1978, p. 171). Com efeito, as relações que visam o benefício próprio constituem um tema atual e adaptável aos interesses cotidianos dos leitores e, por isso, pode satisfazê-los.

Após um momento de discussão acerca dos acontecimentos do conto da parte entregue para ser lida em casa, pedimos que os alunos apresentassem a atividade requerida na aula anterior, que consistia em elaborar um título e um breve final para a história. No enunciado, pedimos: “Elabore um título e um possível desfecho para o conto lido”. Através desse exercício, pensamos que os alunos teriam que voltar quantas vezes fosse necessário ao texto para poder apresentar um desfecho adequado à sequência desencadeada pelo conto. Além disso, tencionamos que a turma levantasse hipóteses com relação ao que poderia acontecer com o protagonista e, como consequência, se sentissem mais curiosos e interessados com o final da narrativa. Ainda que não necessariamente os alunos tivessem que tentar criar um desfecho que se assemelhasse com o original, acreditamos que a adequação dos finais possíveis está sugerida na não fuga total dos elementos do enredo, uma vez que o final não deve ser desconexo das demais partes do conto. Achamos prudente assinalar que apenas 5 alunos fizeram essa atividade, uma vez que poucos fizeram a leitura em casa e nem todos eles trouxeram o que havíamos pedido.

A aluna B1 iniciou contando que elaborou o título “Sorte e azar”, ao ser indagada sobre o motivo de sua escolha, B1 esclareceu que “antes o dia dele tava bom, só que mudou da água pro vinho”. Nessa direção, podemos verificar que o título elaborado por B1 revela alguns aspectos mais diretos e pragmáticos na nomeação. Não há, por

exemplo, uma estratégia que gere outros significados, como seria se, no caso, a escolha fosse apenas pela palavra “sorte” significando destino. Transpomos abaixo o possível final preparado por essa aluna para o conto de José Saramago:

01- Sorte e Azar.

Como se espurava a gasolina acabou e ele estava longe demais longe de tudo sozinho e sem dinheiro. Se passou horas e ele lá agoniado já tinha apelado para todos os santos e nada de se voltar daquela maneira. O que seria aquilo? Uma "praga" que se jogara para cima dele? Explicação não tinha.

O dia já havia amanhecido e cada vez a situação estava ficando insuportável, e chuvia que coisa já não estava mais ali e o sol já havia tomado o seu lugar, ele estava com sede, já machucado porque tentou avançar a marcha do carro e por inércia do destino se esgotou, já não havia mais forças para chegar sozinho, passaram dias, já não havia mais forças.

Uma semana depois o telefone toca na casa de sua mulher ele atende nervoso quando sabe notícias do marido, e ela chegou.

Ele estava muito incômodo em estado de decomposição fora do carro e ao lado de um gato preto também morto sua mão havia um bilhete junto de pedaços de gato com a frase escrita com sangue "Sorte sempre".

Rim

O texto redigido por B1 apresentou adequação ao que havia sido requerido no enunciado. Podemos observar que a aluna tentou reproduzir a mesma atmosfera de tensão que está presente em todo o conto. Em certos momentos, ela utiliza trechos bastante parecidos, como quando ela escreve “O que seria aquilo?”, ou segue com o mesmo discurso de perplexidade, que caracteriza o conto como fantástico, quando afirma: “Explicação não tinha.” Além do mais, o final produzido por essa aluna apresenta

bastante coerência, pois ela não fugiu do contexto da história. Ao final, ela utiliza um recurso que agrega ainda uma atmosfera de tensão e pavor, que é o gato preto. Para encerrar, no fim inventado por ela, o homem é encontrado morto, fora do carro, já em estado de decomposição.

Ao elaborarem desfechos para o conto de José Saramago, os alunos tiveram que estabelecer uma relação bastante estreita com o conto. Nesse ínterim, as leituras não ocorreram de maneira passiva, posto que os finais produzidos dependeram de suas experiências de mundo e de como eles perceberam a obra. Nessa direção, Jouve (2002) esclarece que

Existem sempre, portanto, duas dimensões na leitura: uma comum a todo leitor porque determinada pelo texto; a outra, infinitivamente variável porque depende daquilo que cada um projeta de si próprio. [...] Essa distinção permite entender por que a relação do leitor com o texto é sempre receptiva e ativa ao mesmo tempo. O leitor só pode extrair uma experiência de sua leitura confrontando sua visão de mundo com a que a obra implica. (p. 127)

Vejamos abaixo um desfecho criado pelo aluno B2:

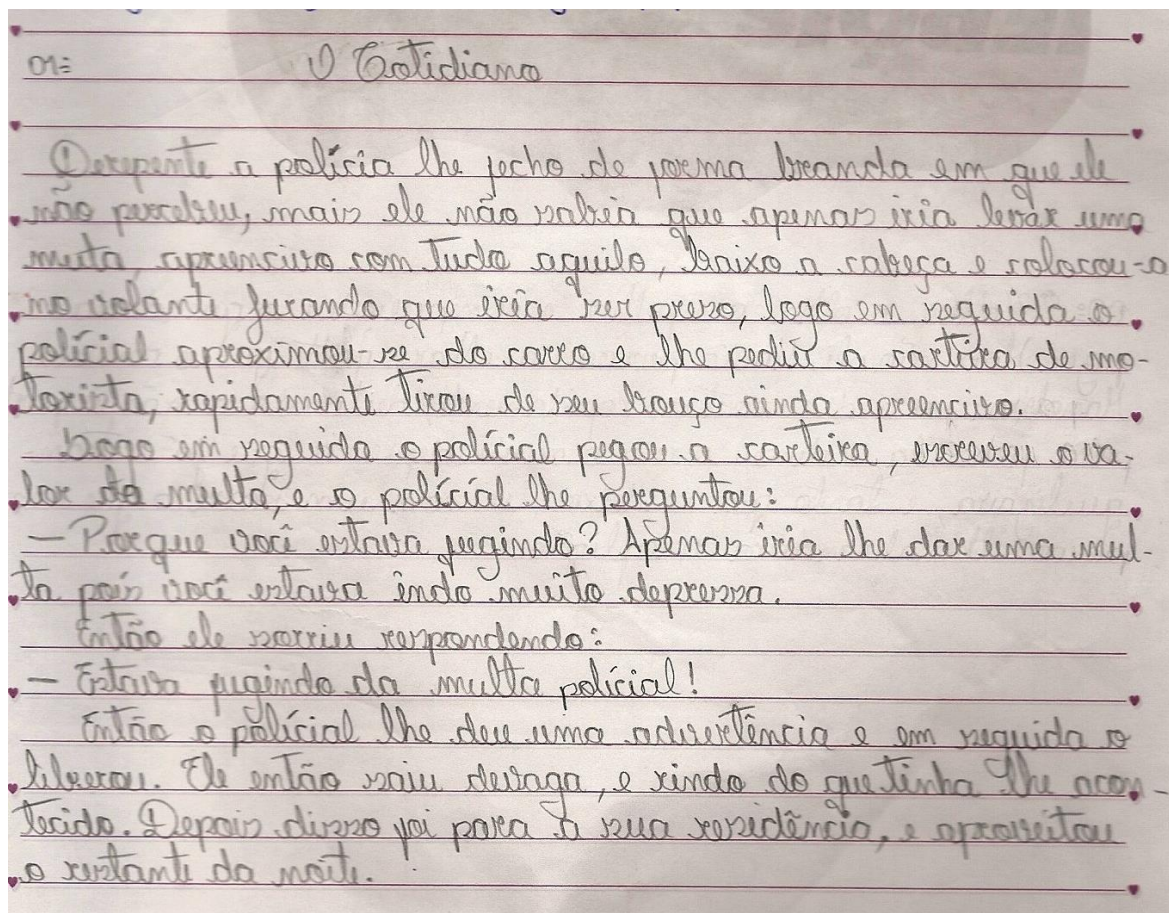
**Título:** Mudanças no Cotidiano.

**Parte final:** E assim ficou. Dando voltas na cidade tentado encontrar um bomba cheia, mas não encontrou e resolveu avançar em uma estrada esquisita para ver se encontrava uma bomba não esgotada. E não encontrou, pois seu carro faltou gasolina no meio da estrada. E ali ficou a esperar alguém aparecer para pedir ajuda, e ninguém apareceu devido o caos que estava na cidade onde morava. Ficou durante dias preso em seu carro, até morrer de fome e de sede, pois em seu carro a única coisa que tinha eram cigarros que o esquentavam contra o frio. E em casa, sua mulher estava a sua procura, pois seu marido tinha ficado louco e sumido. Ele só foi encontrado uma semana depois por um senhor que estranhou o carro parado no meio da estrada, já em decomposição.

Note-se que o aluno B2 recorreu de aspectos presentes no conto para formular um possível final. Ele justifica o fato de o homem não encontrar ninguém para pedir ajuda por conta do caos em que se encontrava na cidade, fazendo uma referência real a uma passagem do conto. Em outro momento, ele afirma que o homem não possui nada no interior do automóvel, apenas cigarros, posto que, no conto, ele aparece fumando por diversas vezes. Desse modo, o aluno também produziu um texto bastante adequado, pois criou um desfecho que atendia às expectativas sem fugir de uma linearidade e nem da condição do conto, que é considerado fantástico. Além disso, podemos observar que a escolha do título está adequada, uma vez que houve uma mudança drástica com relação ao que era descrito acerca da rotina do protagonista ao longo da história. Por fim, o homem também é encontrado morto, já em estado de decomposição, o que não deixa de

ser um final coerente depois de tudo o que o protagonista havia vivenciado até então.

Veamos abaixo o final produzido pela aluna B3:



Note-se que B3 baseou sua produção a uma única passagem do conto, na qual o homem é perseguido por uma viatura da polícia e tenta fugir. Nesse sentido, seu texto não abarca outros elementos do conto. Ademais, B3 ignora um ponto crucial da construção do enredo dessa narrativa, que é o fato de o homem estar preso em seu carro, sem conseguir sair. Durante a apresentação da produção do desfecho do conto em sala de aula, alguns alunos indagaram se ela já teria terminado e não esconderam sua frustração pela falta de um final mais coerente. Podemos observar que a produção de B3 não atendeu de maneira adequada a proposta do conto, que apresenta uma atmosfera de tensão durante toda a leitura. O título, por sua vez, é o mesmo da música de Chico Buarque trabalhada como atividade de motivação, mas B3 não justifica desse modo,

explicando oralmente que escolheu esse título pois o conto narrava o que o homem fazia durante o dia.

Nessa direção, fica evidente que a recepção dessa aluna foi bastante diferente da dos alunos B1 e B2, que já haviam apresentado seus possíveis desfechos para a narrativa. De certa maneira, B3 não percebeu a natureza fantástica do conto, criando um final menos coerente com relação ao enredo do conto. Entretanto, cabe salientar que a orientação do enunciado sugeria apenas a produção de um possível desfecho para o conto. Sendo assim, os alunos estavam livres para inventar ou fugir de uma sequência adequada. Segue abaixo mais um desfecho produzido:

01. O carro sem limites.

O automóvel foi atolado por uma estrada escura e lambaria, não tinha nada com ninguém e durante o carro foi parando e parou totalmente, e o rapaz ficou desesperado, pois não sabia o que poderia ser, quando ele viu, a gasolina havia acabado e o rapaz cada vez mais desesperado pensou: será que não tem ninguém aqui que possa me ajudar? De repente, surgiu das neblinas, um homem que chegou perto dele e lhe ofereceu ajuda, o rapaz estava com muito medo, mas aceitou a ajuda pois não tinha outra opção, e o homem levou o rapaz e o carro empurrando até a sua casa, A casa desse homem ficava numa cidade esquecida, e quando ama- nheceu, ele conheceu os poucos pessoas que vivem naquela cidade e lá, se apaixonou por uma bela garota, e construiu sua família, ele, sua esposa e seu belo carro sem limites.

É possível verificar que B4 inicia o desfecho de sua história baseando-se no que havia acontecido em outros momentos do próprio conto, como o fato do homem ir se

afastando para um local ermo. Assim como o aluno B2, B4 também descreve o momento em que a gasolina do veículo acaba. Nesse caso, o homem fica desesperado, pois não sabe o que fazer. Ainda envolto de um ambiente obscuro e tenso, bem como no conto de Saramago, aparece um homem para ajudá-lo. A partir desse momento, a aluna B4 foge, em parte, da sequência que o conto sugeria, pois, de repente, ele não tem mais problemas pelo fato de estar preso dentro do automóvel. Por fim, o homem se apaixona por uma garota. Os elementos recorrentes das narrativas fantásticas expostas na produção de B4 não apresentam coerência com o que acontece anteriormente na narrativa.

Por fim, a produção entregue por B5:

O Atalho

Tras a noite viajei sem saber por onde. Atravessou florestas, fiz longas estradas, subiu e desceu montes, fiz e desfiz laços e deslaços de curvas, e quando a manhã começou a nascer estava em qualquer parte, como estrado. O motor começava poderosamente arrastando as rodas à lona, e toda estrutura do carro vibrava, com um som inquietante. A manhã abriu por completo, chegou frio. Continuava a estrada diante dos olhos serras e um céu nublado. O carro começou a roncá-lo, a gasolina acabando. estava longe de tudo chegou forte. O carro capotou e ele estava caído no meio da estrada deserta. A chuva caiu sobre seu corpo sangrento.

Podemos observar que B5 utiliza até certo ponto de sua produção as mesmas palavras de José Saramago no conto “Embargo”. Acompanhemos um trecho da versão original do desfecho do conto:

Toda a noite viajou, sem saber por onde. Atravessou povoações de que não viu o nome, percorreu longas rectas, subiu e desceu montes, fez e desfez deslaços de curvas, e quando a manhã começou a nascer estava em qualquer parte, numa estrada arruinada, onde a água da chuva se juntava em charcos arripiados à superfície. O motor roncava poderosamente, arrancados as rodas à lama, e toda a estrutura do carro vibrava, com um som inquietante. A manhã abriu por completo, sem que o sol chegasse a mostrar-se, mas a chuva parou de repente. A estrada transformava-se num simples caminho, que adiante, a cada momento, parecia que se perdia entre pedras. Onde estava o mundo? Diante dos olhos eram serras e um céu espantosamente baixo. [...] (SARAMAGO, 1994, p. 45)

Com base nas evidências, fica claro que B5 só redigiu sua produção após ler a versão completa do conto de José Saramago. Apenas o momento no qual o carro capota e o fato do homem estar sangrando caído fora do automóvel não podem ser encontrados na narrativa original.

Após a leitura das produções, entregamos e lemos os últimos parágrafos do conto. Destacamos o tema do isolamento, presente em toda a obra, uma vez que o protagonista, depois de descobrir que estava com problemas em seu automóvel, está a todo momento tentando se afastar e se manter distante da cidade. No fim do conto, essa fuga torna-se ainda mais evidente. Nesse sentido, questionamos com a turma se esse desejo de exclusão é algo apenas fictício e distante da nossa realidade. Sem hesitações, os alunos responderam que é, de fato, muito comum que as pessoas tentem se isolar para tentar fugir de seus problemas. A turma reconheceu que, apesar do conto ter sido escrito há algumas décadas, trás um tema atual e que se adequa à nossa realidade.

Quanto a uma possível significação da alegoria do homem preso em seu próprio carro, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade para relacionar com a



dependência que o homem tem da máquina, no caso específico do conto, do automóvel. O conto foi escrito em um contexto de falta de gasolina, principal combustível para os carros da época. Desse modo, o protagonista sente-se bastante dependente dessa matéria, a ponto de o seu carro funcionar em função de buscar cada vez mais gasolina. Não obstante, há também o fato do homem estar sendo literalmente conduzido pelo seu automóvel, e não o contrário.

As discussões do conto em sala de aula chegaram, por fim, a relacionar a prisão do protagonista em seu carro à dependência do homem com as mais diversas ferramentas tecnológicas. Ao buscar referências mais atuais, os alunos citaram a dependência com o computador, sobretudo à internet. Nesse sentido, comentaram como é angustiante quando o sinal da rede é interrompido ou quando estão em ambiente no qual não é possível esse acesso. É importante ressaltar como os alunos sempre tentam se aproximar dos textos literários através de relatos acerca do tema abordado. O aluno B6, por exemplo, contou como um amigo se comportava quando esquecia o celular em casa. Tais depoimentos sempre são bastante comentados, o que nos leva a confirmar que o texto literário trás à tona reflexões que, por vezes, podem não aparecer de maneira direta.

Uma metodologia que visa o diálogo e o compartilhamento de experiências facilita uma leitura mais aprofundada e crítica do texto, uma vez que os leitores não terão apenas a interpretação dada pelo professor. Pelo contrário, os alunos podem contribuir e construir autonomamente uma visão do que foi lido. Cabe, também, ao professor saber estimular essa leitura em sala de aula para que, quando sozinhos, esses leitores se sintam motivados a ler um texto literário.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do texto literário que vislumbra apenas a perspectiva historicista das obras é um grande impasse no que diz respeito ao ensino de literatura nas escolas. Desse modo, o aluno não percebe a singularidade desse tipo de texto, além de se sentir desestimulado a ler com mais frequência, posto que o objetivo dessa leitura está pautada mais em questões externas do que no próprio texto.

A Estética da Recepção, por sua vez, propõe que, na leitura do texto literário, seja privilegiado o efetivo diálogo com o leitor. Sendo assim, o texto só será concretizado mediante a ação do leitor sobre ele. As experiências que cada leitor traz serão de fundamental importância na descoberta de sentidos, uma vez que ele é quem preencherá os vazios da obra. Ainda que esse leitor possa recorrer de fatores sociais, será de acordo com a sua vivência de mundo.

Nesse âmbito, foram bastante relevantes as contribuições que a Estética da Recepção proporcionou no contexto escolar. Ao estabelecer o leitor como o protagonista do ato de leitura, esse percebe que o texto literário não é algo que está completamente além de sua compreensão: pelo contrário, o leitor tem um papel muito importante na construção de sentidos. No que diz respeito à abordagem do texto literário em sala de aula, documentos como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio* (2006) apontam para essa perspectiva de tratá-lo de maneira principal nas aulas de literatura.

Tendo em vista essas reflexões, a nossa proposta de abordagem esteve pautada justamente em proporcionar o contato efetivo dos alunos do 2º ano do Ensino Médio com o texto literário. Buscamos, pois, fazer com que o espaço no qual trabalhamos fosse de constante diálogo e discussões. Investimos em motivações a fim de estimular os alunos a

iniciar o conto de José Saramago e tentamos, durante os dias em que fizemos a intervenção didática, colocar o texto literário como centralidade durante as aulas.

Ao oportunizar alguns debates acerca do texto, acreditamos que, dessa forma, pudemos investir em uma postura crítica dos leitores, uma vez que eles podiam se posicionar diante de aspectos do conto.

É válido mencionar que nossa alternativa metodológica de trabalho com o conto de José Saramago foi algo que não excedeu os limites da realidade do atual contexto escolar. Com efeito, a experiência demandou um tempo viável, de modo que não foi preciso buscar um turno alternativo e sem que fosse prejudicado o andamento e conteúdos da disciplina.

Salientamos em momento anterior que não se pode atribuir somente ao professor a ineficácia, em muitos casos, do ensino de literatura. Por outro lado, quando uma turma tem a leitura do texto literário como algo comum, mais facilmente ele despertará à sensibilidade proporcionada por essa prática. Nesse caso, o professor é quem faz valer o seu poder de mediador, cabendo a ele muitos méritos.

Nossa experiência pôde demonstrar mais uma possibilidade de abordagem do texto literário em sala de aula. Também serviu para confirmar que, em se tratando de literatura, não há uma única fórmula correta, cujos resultados sejam sempre satisfatórios. Não obstante, uma metodologia que permita ao aluno se envolver e se encantar com a literatura é, então, um importante passo no caminho para a formação de mais leitores críticos e que apreciem verdadeiramente o texto literário.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org.). *Texto, escrita e interpretação*. João Pessoa: Ideia, 2001.

BASTAZIN, Vera. Mito e poética na literatura contemporânea: um estudo sobre José Saramago. Cotia: Ateliê editorial, 2006.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO. S. M. O professor pesquisador. In: \_\_\_\_\_. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 41 – 48.

BOSI, Alfredo.(org.). Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. *O conto brasileiro contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. pp. 7 – 22.

BRAGA, Miriam Rodrigues. *A concepção de língua de Saramago: o confronto entre o dito e o escrito*. São Paulo: Arte & Ciência:1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Elizabeth Marques. *Viva português: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CANDIDO, Antonio. A personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio. et. al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CHIZZOTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*; tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007

COMPANGON, Antoine. O que restou de nossos amores? In.: \_\_\_\_\_. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. A construção do olhar do pesquisador. In.: \_\_\_\_\_. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do conto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al.; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

JAUSS, Robert Hans. *A história de literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo, 1994. p. 5 – 78.

JOLLES, Andre. *O conto*. In.: \_\_\_\_\_. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUVE, Vicent. *A leitura*; tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MAGALHÃES JR. J. *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa I*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 69 – 94.

PARAIBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006.

PERRONE- MOISÉS, Leyla. História literária e julgamento de valor. In.: \_\_\_\_\_. *Altas literaturas: escolha o valor na obra críticas de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*; tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia; PAULINO, Graça. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 145 – 162.3

SARAMAGO, José. Embargo. In.:\_\_\_\_\_. *Objecto quase: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*; tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

\_\_\_\_\_. *Introdução à literatura fantástica*; tradução de Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

# ANEXOS



## Anexo I

**Pesquisa: A recepção de um conto de José Saramago no Ensino Médio**

**Pesquisadora: Jussara Ferreira Melo**

**Orientadora: Prof. Dra. Márcia Tavares**

### **Questionário para o(a) professor(a) de português**

1- Em que instituição e em qual ano você concluiu sua graduação?

---

---

2- Há quantos anos você atua como professor(a) de língua portuguesa?

---

3- Você cursa/cursou alguma pós-graduação? Qual(is)?

---

4- Em seus trabalhos finais para obtenção do título de licenciatura, especialização, mestrado ou doutorado, você trabalhou, essencialmente, com língua ou literatura? Especifique o tema.

---

---

---

5- Atualmente, você trabalha em quantas escolas (especifique se pública ou particular)? Em quais turmas está lecionando?

---

---

---

6- Há quanto tempo você trabalha com a turma na qual realizaremos nossa intervenção?

---

7- Você se considera um(a) leitor(a)? Que tipos de textos costuma ler?

---

---

8- Quanto à leitura literária, há alguns autores que você se identifica ou costuma ler?

---

---

9- Já leu ou conhece algum livro da obra de José Saramago? Se sim, qual a sua opinião sobre os textos desse autor?

---

---

---

10- A escola na qual realizaremos a intervenção disponibiliza Livro Didático de português para a série do 2º ano do Ensino Médio? Se sim, qual o livro e como você costuma utilizá-lo?

---

---

---

11- Você considera que a leitura deve ser obrigatória nas escolas? Justifique.

---

---

---

11- Em suas aulas de literatura, você costuma fazer a leitura de textos literários? Se sim, quais os gêneros que lê com mais frequência em sala de aula?

---

---

---

12- Você acredita que a literatura possa contribuir significativamente, de alguma maneira, na formação crítica dos sujeitos?

---

---

---

Observações do(a) professor(a):

---

---

---

---

---

---

## Anexo II

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO

Informações ao aluno:

Para obtermos êxito em uma das etapas do nosso trabalho acadêmico de pós-graduação, precisamos da sua colaboração na resolução desse pequeno questionário. São questões relativas a sua experiência literária. Você não é obrigado a se identificar. Quando for necessário utilizar alguma resposta em nosso trabalho, será totalmente preservada a autoria do aluno.

#### Questionário de pesquisa

- 1) Idade? \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino (    ) Feminino (    )
- 2) Você gosta de ler?  
(    ) sim    (    ) não    (    ) um pouco    (    ) depende da leitura
- 3) Qual(quais) tipo(s) de leitura mais lhe agrada?  
(    ) poesia;  
(    ) narrativa (romance, novela, conto, crônica);  
(    ) história em quadrinhos;  
(    ) dramaturgia (textos para peças teatrais);  
(    ) folheto de cordel;  
(    ) jornal;  
(    ) revista;  
(    ) conteúdos de disciplinas nos livros didáticos;  
(    ) outro(s): \_\_\_\_\_
- 4) Quais as formas que você usa para ter acesso ao livro?  
(    ) bibliotecas;  
(    ) na sala de aula;  
(    ) tem livros em casa;  
(    ) pede emprestado;  
(    ) lê pela internet.
- 5) Com que frequência você costuma ler esses textos?  
(    ) diariamente;  
(    ) semanalmente;  
(    ) às vezes;  
(    ) quase nunca.
- 6) Qual é a sua leitura mais recente? Quando ocorreu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Algum texto literário já lhe emocionou (provocou tristeza, melancolia, alegria, felicidade ou outro sentimento)? Caso sua resposta seja afirmativa, em que ocasião o fato aconteceu e qual era o texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 8) Em suas aulas de Literatura, já leu algum conto? Caso sua resposta seja afirmativa, lembra-se do título, autor ou até mesmo sobre o que se tratava a história?

---

---

---

---

## Anexo III

### Cotidiano (Chico Buarque)

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pro jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pra eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Link: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/cotidiano.html#ixzz2f1NnbxvI>

## Anexo IV

### Diariamente (Marisa Monte)

Compositor: Nando Reis

Para calar a boca: Rícino  
Para lavar a roupa: Omo  
Para viagem longa: Jato  
Para difíceis contas: Calculadora

Para o pneu na lona: Jacaré  
Para a pantalona: Nesga  
Para pular a onda: Litoral  
Para lápis ter ponta: Apontador

Para o Pará e o Amazonas: Látex  
Para parar na Pamplona: Assis  
Para trazer à tona: Homem - Rã  
Para a melhor azeitona: Ibéria

Para o presente da noiva: Marzipã  
Para Adidas: o Conga Nacional  
Para o outono a folha: Exclusão  
Para embaixo da sombra: Guarda-Sol

Para todas as coisas: Dicionário  
Para que fiquem prontas: Paciência  
Para dormir: a fronha Madrigal  
Para brincar na gangorra: Dois

Para fazer uma touca: Bobs  
Para beber uma coca: Drops  
Para ferver uma sopa: Graus  
Para a luz lá na roça: 220 volts

Para vigias em ronda: Café  
Para limpar a lousa: Apagador  
Para o beijo da moça Paladar  
Para uma voz muito rouca: Hortelã

Para a cor roxa: Ataúde  
Para a galocha: Verlon  
Para ser mother: Melancia  
Para abrir a rosa: Temporada

Para aumentar a vitrola: Sábado  
Para a cama de mola: Hóspede  
Para trancar bem a porta: Cadeado  
Para que serve a calota: Volkswagen

Para quem não acorda: Balde  
Para a letra torta: Pauta

Para parecer mais nova: Avon  
Para os dias de prova: Amnésia

Para estourar a pipoca: Barulho  
Para quem se afoga: Isopor  
Para levar na escola: Condução  
Para os dias de folga: Namorado

Para o automóvel que capota: Guincho  
Para fechar uma aposta: Paraninfo  
Para quem se comporta: Brinde  
Para a mulher que aborta: Repouso

Para saber a resposta: Vide - o - Verso  
Para escolher a compota: Jundiaí  
Para a menina que engorda: Hipofagin  
Para a comida das orcas: Krill

Para o telefone que toca  
Para a água lá na poça  
Para a mesa que vai ser posta  
Para você o que você gosta  
Diariamente

Link: <http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/diariamente.html#ixzz2f1OSBJqa>