

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ – REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora : Sônia Aparecida Ijano Batista

“PRA QUE ENSINAR LITERATURA PRA QUEM CARREGA SACO  
NAS COSTAS ?”

Sorocaba /SP

Dezembro/2003

“PRA QUE ENSINAR LITERATURA PRA QUEM CARREGA SACO  
NAS COSTAS ?”

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba , como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação .

Orientadora : Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia de Amorim Soares

Sorocaba /SP

Dezembro/2003

Batista , Sônia Aparecida Ijano  
B337p Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ? / Sônia  
Aparecida Ijano Batista . Sorocaba , 2003 .  
92 f .

Orientador : Profª Drª Maria Lúcia de Amorim Soares .  
Dissertação ( Mestrado em Educação ) – Universidade de Sorocaba , SP  
2003 .

1. Literatura – Ensino – Ensino Médio . 2. Leitura e escrita – Crítica  
Genética – Criação . I . Soares , Maria Lúcia Amorim , orient. II . Universidade  
de Sorocaba . 3. Título .

Autora : Sônia Aparecida Ijano Batista

“PRA QUE ENSINAR LITERATURA PRA QUEM CARREGA SACO  
NAS COSTAS ?”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba , pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores :

Ass. \_\_\_\_\_

1º Exam.: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Ass. \_\_\_\_\_

2º Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano

Sorocaba, 10 de dezembro de 2003 .

## **DEDICATÓRIAS :**

Ao meu pai João , irmãos e amigos que compreenderam a distância, apesar do corpo presente .

À minha mãe Terezinha , *“metade afastada de mim”*.

À Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares , que me orientou à maneira de Lorca : *“ caminha a meu lado e sê meu companheiro.”*

### **AGRADECIMENTOS :**

À direção da Escola Estadual Carlos Augusto de Camargo , que permitiu a realização da pesquisa .

Às bibliotecárias Vilma Franzoni e Regina Célia Ferreira Boaventura pela delicadeza e *profissionalismo com que sempre me atenderam* .

À Carmem Lúcia Artioli Rolim pela contribuição tecnológica .

Aos alunos que me forneceram suas escrituras .

Ao aluno-inquisidor .

/.../ atualmente a própria essência do trabalho sobre a literatura não reside em um julgamento das coisas já feitas /.../ , mas antes em um justo estudo do processo de fabricação .

Maiakovski

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva responder a pergunta realizada por um aluno do Ensino Médio de uma Escola Pública : “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?” .

Leahy – Dios , Candido , Gonçalves , Ostrower , Geraldi e Compagnon sinalizaram que o desinteresse do aluno pela literatura tinha causas sociais , ligadas ao utilitarismo advindo da racionalidade espalhada na sociedade , que se materializa em situações objetivas como comer , vestir-se , abrigar-se sob um teto ou arrumar um emprego , contexto que não faz a literatura, enquanto arte , interessante .

Entrevi , acompanhada de Sabato , Walty , Britto , Kramer e Geraldi os fantasmas que assombravam os alunos , que não se reconheciam como autores de seus próprios textos, observando que os mesmos não escreviam textos por prazer , mas para cumprir tarefas escolares, como trabalhadores .

Busquei , então , uma forma de leitura e escrita que se diferenciasse do cotidiano das aulas e permitisse o não temor aos erros ortográficos , um fantasma sempre presente . Encontrei-a em *Memorial do Fim* , de Haroldo Maranhão . Em quatro capítulos dessa obra, o autor realiza um processo de apropriação , utilizando-se de fragmentos literários retirados de romances de Machado de Assis , não usando nenhuma palavra sua .

Munida da fórmula de Maranhão , apliquei-a num exercício de leitura e escrita, numa 3ª série do *Ensino Médio – período noturno , da EE. Prof. Carlos Augusto de Camargo*”, em Piedade para responder ao aluno inquisidor e a mim mesma , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura : “pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?” .

A exemplo de Haroldo Maranhão , que escolheu as obras de Machado de Assis , selecionei o conto *Senhoras* de Tchekhov , que narra a história de um professor que estava prestes a perder o emprego . Como resultado , surgiram criações com enfoques diferenciados , porém em nenhum momento os alunos, enquanto jovens trabalhadores , se distanciaram do trabalho e do “saco nas costas” .

No caminho de Maranhão , foram criadas vinte e uma novas narrativas, num processo de construção semelhante a um quebra – cabeças , onde os alunos retiraram as peças do conto *Senhoras* de Tchekhov para a construção de suas próprias criações , cujas análises foram realizadas através da Crítica Genética , seguindo os passos de Salles , De Biasi , Gresillon , Hay e Zular .

A pesquisa provocou uma ação de simultaneidade , pois a medida em que os vinte e um quebra-cabeças eram montados pelos alunos , em seus textos , havia se montado um outro , o meu , cuja forma permitiu-me captar que a pergunta do aluno-inquisidor havia sido direcionada a mim , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura , portanto profissional da educação. Uma pergunta , numa noite , vinda do fundo de uma sala de aula do Ensino Médio , através da voz de um aluno , trouxe-me a consciência da importância de ensinar literatura a quem carrega “saco nas costas” .

**Palavras-chave** : ensino , literatura , leitura , escrita , crítica genética , criação .

## RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objetivo responder a la pregunta hecha por un alumno de la Enseñanza Media en una escuela pública: “ ¿ Para qué enseñar literatura a quien hace trabajos pesados de peón?

Leahy – Dios, Candido, Gonçalves, Ostrower, Geraldí y Compagnon señalan que el desinterés del alumno por la literatura tiene causas sociales, unidas al utilitarismo proveniente de la racionalidad que espeja la sociedad y que se materializa en situaciones objetivas como vestirse, abrigarse bajo un techo o tener un trabajo, contexto que la literatura no nos proporciona como arte.

En compañía de Sabato, Walty, Britto, Kramer y Geraldí entrevisté los fantasmas que asombraban a los alumnos, que no se reconocían como autores de sus textos; observé que no los escribían con placer, sino para cumplir tareas escolares, así como trabajadores.

Busqué entonces una forma de lectura y escritura diferente del cotidiano de las clases y que les permitiera no temer los errores de ortografía, un alma penada que asistía siempre a estas clases. La encontré en *Memorial do Fim*, de Haroldo Maranhão En cuatro capítulos de esa obra el autor se apropió de fragmentos literarios de Machado de Assis y no hizo uso de sus propias palabras.

La fórmula de Maranhão, la apliqué en un taller de lectura y escritura, en un tercer año de la Enseñanza Media de un curso nocturno de la EE Prof. Carlos Augusto de Camargo, de Piedade, con la finalidad de responder al alumno inquisidor y a mí misma, profesora de Lengua Portuguesa y Literatura: ¿ Para qué enseñar literatura a quién hace trabajos pesados de peón?

Como Haroldo Maranhão que escogió las obras de Machado de Assis, seleccioné el cuento *Señoras* de Tchekhov, que narra la historia de un profesor que estaba a punto de perder su empleo. Como resultado, surgieron creaciones de varios matices, pero en ningún momento los jóvenes trabajadores se alejaron del trabajo y de sus quehaceres.

Mientras seguía la meta propuesta por Maranhão, fueron creadas veintiuna historias, según un procedimiento de creación semejante a un rompecabezas, de dónde los alumnos sacaron las escenas del cuento *Señoras* para la construcción de sus propias creaciones y cuyo análisis se hizo a la luz de la Crítica Genética, según Salles, de Biasi, Gresillon, Hay y Zular.

La pesquisa provocó una acción simultánea pues mientras los veintiún rompecabezas los cuadraban los alumnos, en sus textos se había cuadrado otro, el mío, que me permitió entender que la pregunta del alumno inquisidor había sido dirigida hacia mí, profesora de Lengua y Literatura, por lo tanto, una educadora. Así, una pregunta hecha una noche, en el fondo de una clase de la Enseñanza Média, a través de la voz de un alumno me trajo conciencia de la importancia de enseñar literatura a quién hace trabajos pesados de peón.

**Palabras llaves :** enseñanza , literatura , escritura , crítica – genética , creación .

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1. “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?” ..... 10
2. Procedimentos.....13

### CAPÍTULO 1 : EDUCAÇÃO LITERÁRIA E SOCIEDADE..... 18

1. A função social da literatura .....18
2. A literatura , a escrita e os seus fantasmas.....24

### CAPÍTULO 2 : COMO ESPANTAR FANTASMAS ..... 28

1. Espantando os fantasmas da produção literária em sala de aula ..... 28
2. Crítica genética : uma lente sobre a produção de textos ..... 33

### CAPÍTULO 3 – UM EXERCÍCIO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO ..... 39

1. No começo era a escritura .....42
2. Um texto – puzzle .....43
- 3 . Análise de *Deus me livre da cerveja!* .....49
  - 3.1. Uma análise em tom tchekhoviano .....54

### CAPÍTULO 4 – VOZES VELADAS , DESVELADAS VOZES .....57

1. O trabalho e o “saco nas costas” .....62
2. Os alunos – autores .....65

3. “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?” – um coro .....	68
4 . Literatura : caminho para a humanização .....	71

## **CONCLUSÃO**

1. A professora surpreendida .....	76
------------------------------------	----

<b>ANEXO</b> .....	79
--------------------	----

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	85
---------------------------	----

## INTRODUÇÃO

### 1. “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”

Com Tchekhov , duas referências cruciais : a medicina que considerava sua esposa, e a literatura , que considerava sua amante . Segundo o autor , o provérbio “*quando se corre atrás de dois coelhos, um sempre escapa*” , nunca atrapalhou tanto o sono de alguém como o dele . Todavia , sublinhava a contribuição fundamental da medicina para a concretização de sua obra , contribuição essa que reconhecia sempre .

Os dois coelhos de Tchekhov também estão presentes na minha vida profissional , na medida em que sou burocrata : durante o dia , funcionária pública da Prefeitura Municipal de Piedade , e durante a noite , professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da Escola Estadual “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, também em Piedade . Como burocrata , não raro , trago em mim , as queixas que João Cabral de Mello Neto poematiza em correspondências a Carlos Drummond de Andrade , inspirado no ambiente da instituição burocrática : “*o luto da mesa ... o regimento proibindo assovios , versos e flores ... uma máquina que nunca escreveu cartas .*” ( Sússekind , 2001, p.192 )<sup>1</sup> . No verso do poeta , o sentimento advindo das normas definidas pela racionalidade instalada no universo capitalista , através da burocracia , ponto de partida para minhas investigações .

Ao iniciar esta pesquisa , acompanhei-me do coelho que me definia , enquanto funcionária pública da Prefeitura Municipal de Piedade , preocupando-me em entender o que era burocracia.

---

<sup>1</sup> João Cabral de Mello Neto , foi aprovado em concurso público em 1943 como Assistente de Seleção do Departamento Administrativo do Serviço Público e no período de 1940 a 1946 , manteve diálogo estreito com Carlos Drummond de Andrade , sobretudo quando este era chefe de gabinete de Gustavo Capanema .

Intrigava-me o sentimento que perpassava a racionalidade dos atos da instituição pública e como o mesmo contaminava a personalidade dos seres humanos lá instalados .

Após numerosas leituras a respeito , não conseguia antever o objeto da presente pesquisa . Foram noites e dias de reflexões intermináveis , sofridas , que se homogeneizavam às dores cotidianas do meu mundo vivido . Até que numa noite , sob a orientação da Profª. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares , é que pude entrever que deveria olhar novamente para a cartola theekhoviana . Lá estava o outro coelho , aquele que me definia , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura .

Instalei-me imediatamente : eu , o coelho , numa sala de aula da Escola Estadual “Carlos Augusto de Camargo” , mais precisamente numa terceira série do Ensino Médio do período noturno , trazendo entre outras questões , o indeterminismo dos arranjos econômicos e tecnológicos , inseridos dentro da sociedade , e o seu reflexo sobre os jovens : em especial , o desemprego .

Lá estavam alunos e alunas . Jovens nada incomuns . Sonhadores , alegres , descontraídos ou ensimesmados e tímidos . Alguns fascinados pelos desvios da ordem estabelecida na instituição escolar , na medida em que fazem das salas de aulas , palcos para as mais diversas performances , registrando suas presenças com atitudes que variam da sátira à violência . Outros obedientes , austeros , a buscar a ordem e disciplina, contadas por seus pais , que as viveram com maior rigidez no passado . Ainda outros , que trabalhando o dia todo , mal conseguem ficar de olhos abertos até a última aula , que se encerra às 22h35 .

Uma clientela , formada por jovens que atuam na sociedade como empregadas domésticas, babás , ajudantes de pedreiros , agricultores , trabalhadores rurais . Jovens estes , que trabalham duramente durante o dia e dormem tarde para poderem estudar . Outros ,

desempregados , angustiados , sem acesso à roupa da moda , ao tênis da moda e mesmo a freqüentar o dentista .

Ministrar aulas de literatura a essa clientela é uma mescla de prazer e dor , exigindo esforços diários e criatividade intensa , dadas às limitações do próprio sistema escolar - entre elas , o número insuficiente de obras a serem fornecidas para a leitura .O capital cultural desses alunos também é limitado , em especial quanto ao do hábito da leitura .

São comuns reclamações do gênero :

*“ \_ Aula de literatura ? Que chatice ! Lá vem história do passado !”*

A literatura parece não ser interessante para esses alunos . Alguns questionam sua “utilidade” , já que “*não necessitam dela para nada*” . Uma noite , um aluno me questionou : “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” . Dois anos depois de sua formatura , encontrei-o num supermercado em Piedade . Na fila do açougue, perguntei a ele se a literatura havia feito falta em sua vida . Disse-me que não , que vivia bem sem ela e que não gostava de ler . O aluno , à sua maneira , resolveu o problema . Porém a questão colocada por ele, numa noite , ficou em mim .

Retornando , ao momento da pergunta do meu aluno , esclareço que tentei fazer dela , uma pergunta trivial . Disse a ele que a literatura poderia fazer os problemas do dia a dia parecerem mais leves. Enfatizei que a ficção nos mostra situações reais , instaladas em nosso interior e na sociedade através de romances e poesias. Ainda : que muitos problemas enfrentados pelos personagens são similares aos do nosso cotidiano . Indiferente às minhas considerações , o aluno voltou a conversar com a colega ao lado , com quem posteriormente se casou .

Algum tempo depois , no intervalo de aulas , comentei o fato com o professor de inglês de minha escola . O referido professor , dialeticamente , contrapôs às minhas considerações as que se seguem : a literatura também pode deixar o cotidiano mais pesado, visto estimular a

consciência do real . Por essa razão , disse ele , o seu ensino se torna interessante , logo indispensável para o autoconhecimento e relações com a sociedade na qual vivemos .

Na mesma dimensão , Antenor Antônio Gonçalves Filho (2000) compreende a literatura não como uma zona de sombras que nos impede de ingressar em seu território iluminado , mas como uma das mais ricas dimensões de cultura a serviço da educação do homem. Porém para meu aluno e para outros que não foram tão ousados na expressão do pensamento, questionando “*pra que*” , a literatura permanecia numa ilha distante e sombria, distante do território iluminado de Antenor .

Como fazer , então , o aluno chegar ao território iluminado da literatura e adquirir através dela a consciência para o autoconhecimento e o da sociedade na qual vive? Estas indagações , instaladas internamente na pergunta de meu aluno , fizeram com que o coelho tchekhoviano começasse a saltar na direção da questão , que passa a delinear a presente pesquisa : como responder ao meu aluno “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” .

## **2. Procedimentos**

Para responder a pergunta : “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*” , foi necessário pensar na questão , enquanto voz da sociedade a qual o aluno pertence. Na busca dessas vozes , procurei entender a função social da literatura , acompanhando-me de autores como Leahy-Dios ( 2000) , Antonio Candido ( 1992 ) , Gonçalves Filho ( 2000) , Ostrower (1998) , Geraldí (1997) e Compagnon ( 2001) . Esses autores fizeram-me compreender que o desinteresse do aluno pela literatura tinha causas sociais , ligadas ao mundo do capital , da racionalidade e do trabalho . Um mundo onde se instala uma sociedade cujas palavras de ordem são : ganhar e consumir . Todavia , compreendi também que a literatura , pode ser o fio condutor

para a construção de uma sociedade mais igualitária , no sentido que tem o poder de articular o conhecimento . Vejamos : Geraldi (1997) informa que as classes dominantes articulam os elementos para compreender o mundo , enquanto que as classes dominadas , “*atomizam e fragmentam*” seus modos de ver o mundo e de representá-lo . A literatura portanto , é necessária para entender a sociedade em que se vive e lutar pelos direitos a que se tem direito .

O problema da não leitura correlaciona-se com o da escrita , já que , via de regra , o bom leitor é melhor autor . Leitura e escrita são duas ações ligadas ao mundo letrado da cultura escrita. Na medida em que a pessoa se insere na cultura escrita desenvolve uma série de habilidades que podem dar suporte uma para outra .

Decidi então , observar os fantasmas que assombravam os alunos , enquanto autores de seus próprios textos , acompanhando-me de Sabato (2003) , Walty (1999) , Britto (2002) , Kramer ( 2000) e novamente Geraldi ( 1997 ) , momentos que me levaram a conclusão de que os alunos normalmente não escrevem textos por prazer , na escola , mas para cumprir tarefas , como trabalhadores . Procuram escrever o que pensam que o professor , único leitor de seus textos , vai achar e temem ser repreendidos pelos erros ortográficos que cometem .

Assim , para responder ao aluno , que me indagou “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*” era necessário encontrar uma forma de leitura e escrita , que se diferenciasse do cotidiano das aulas , e que , sobretudo , permitisse o não temor ao erro ortográfico - uma barreira na expressão de seus sentimentos e ansiedades , quer oriundas da sociedade , quer das relativas à sua própria condição de ser humano .

Encontrei a fórmula com Haroldo Maranhão , através da obra *Ecos da Memória* (1998) , de Lucilinda Ribeiro Teixeira , que analisa a maneira como Maranhão escreve o livro *Memorial do Fim* . Trata-se de um processo extraordinário de apropriação , em que o autor presta homenagem a Machado de Assis , utilizando-se de fragmentos literários retirados de seus

romances *Memórias Póstumas de Braz Cubas*, *Dom Casmurro*, *Quincas Borba* e *Memorial de Aires*. Quatro capítulos de *Memorial do Fim*, são construídos sem nenhuma palavra de Haroldo Maranhão. A construção utiliza-se apenas dos fragmentos retirados das obras de Machado de Assis.

Munida da fórmula de Maranhão, apliquei-a num exercício de leitura e escrita, numa terceira série do Ensino Médio – período noturno da Escola “Carlos Augusto de Camargo”, em Piedade, para tentar responder ao aluno e a mim mesma, enquanto professora de literatura: “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*”. Assim, quarenta e dois alunos construíram novos textos a partir do conto *Senhoras*, de Tchekhov.

Cabe esclarecer que trabalhei com Tchekhov, autor da literatura russa, porque considero que é na escola que os alunos têm oportunidade de conhecer além dos clássicos nacionais e portugueses, aqueles que constam da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, outros clássicos da literatura universal, que traduzam realidades diversas, que se aproximem do mundo vivido pelos alunos e permitam reflexões e pontes que conduzam a caminhos bifurcados do conhecimento. Dificilmente, terão acesso a essa literatura, na medida que não dispõe de capital financeiro e cultural para o preenchimento dessa lacuna. Essa situação contribui para acentuar a desigualdade instalada em nossa sociedade. Entendo com Antonio Candido (1992), que a literatura desses clássicos deveria deixar de ser um privilégio para pequenos grupos e que é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens. Nas palavras do autor, ao escrever sobre direitos humanos e literatura: “*Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.*” (p.110).

A opção de trabalhar com o conto deu-se pela concisão da narrativa que o mesmo oferece, bem como pela facilidade de reprodução do material.

Em *Senhoras*, de Tchekhov, um professor está prestes a perder seu emprego, após quatorze anos de trabalho. O diretor, seu chefe, compadecido com a situação, destina-lhe uma vaga de escriturário num asilo. Todavia, depara-se com uma rede de influentes senhoras, a começar por sua própria esposa, que insistia na destinação dessa vaga a um jovem, apadrinhado por elas. Ao diretor não coube outra escolha senão despedir o ciciante professor e empregar o jovem, desqualificado, porém querido pelas senhoras.

Tchekhov ao referir-se aos seus contos, dizia que cabe ao autor colocar o problema e não resolvê-lo. Para ele, o leitor deve acrescentar os elementos subjetivos que faltam ao texto ao seu gosto. Assim, na fórmula Maranhão, com o sabor de Tchekhov, os alunos acrescentaram suas próprias vozes.

Como resultado surgiram criações diversas, com enfoques diferenciados. Em nenhum momento, os alunos, enquanto jovens, ligados, ou não, ao mundo do trabalho, se distanciaram desse mundo. O “*saco nas costas*” esteve presente na escolha dos fragmentos que montaram seus textos.

Para a análise desses textos utilizei-me da Crítica Genética, que tem por objeto o manuscrito literário, na medida em que traz o traço de uma dinâmica: a do texto em progresso. À Crítica Genética interessa a produção sobre o produto, a escrita sobre o escrito, a textualização sobre o texto. Tinha em mãos vinte e um textos criados por quarenta e dois alunos da 3ª série I, eis que os mesmos foram escritos em duplas. *Deus me livre da cerveja!* foi escolhido para desvendar o processo ocorrido durante sua criação.

José Eduardo e Edvaldo, autores de *Deus me livre da cerveja!* seguiram, como os demais alunos, os passos de Haroldo Maranhão. Retiraram material léxico – sintático do conto *Senhoras* de Tchekhov, que denominei *texto – puzzle* em virtude de, num processo de construção semelhante a um quebra – cabeças, buscarem peças no próprio conto para a

construção de uma nova narrativa . Desmontaram e remontaram peças do conto *Senhoras* , desse jogo surgindo um novo conto : *Deus me livre da cerveja!* . A montagem , realizada pelos alunos, deixava rastros para o desvendamento do processo criativo nela envolvido . Para compreensão deste procedimento , foram essenciais as contribuições de autores como Salles (1992 , 1998) , De Biasi (1997) , Grésillon (2002) , Louis Hay (2002) e Zular (2002) .

É importante ressaltar que a Crítica Genética , é por sua natureza , interdisciplinar . Nasce com a necessidade do contato com outras ciências para que estas lhe forneçam arcabouço teórico capacitado a propor explicações relativas ao processo criativo . Desta forma , a presente pesquisa também se vinculou ao conceito de Dialogismo e Polifonia de Bakhtin , na medida em que estiveram presentes a multiplicidade de vozes e olhares dos alunos sobre o mundo , definidos na elaboração dos vinte e um textos .

O exercício realizado e as análises decorrentes acenaram que os alunos foram capazes de criar , e expor em suas próprias vozes , os contextos sociais a que estão atrelados , com criações que variaram de reproduções reduzidas do conto *Senhoras* de Tchekhov , até as mais inusitadas narrativas .

*“Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”* , pergunta de um aluno numa noite de inverno , somou-se bakhtinianamente , a um grande coral , e responder essa questão era enfrentar um especial desafio , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura : buscar entender a dimensão do ensino da literatura para alunos do Ensino Médio da Escola Pública e a extensão nas suas vidas , enquanto cidadãos do nosso tempo . Por outro lado , entendê-los como alunos - autores , capazes de expressar idéias e sentimentos , através da escrita .

## CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO LITERÁRIA E SOCIEDADE

### 1. A função social da literatura

O ensino de literatura envolve a leitura , que envolve a literatura , que envolve a leitura ... Neste movimento em ciranda , uma constatação : a necessidade de ler . Mas o que fazer , num mundo midiático , onde a imagem domina os espaços ocupados pelos livros ? E nas salas de aula da escola pública , onde os jovens entendem que a leitura de obras literárias “*é coisa para mulher apaixonada*” e pessoas “*certinhas*” ? Como responder ao meu aluno “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*”

Sonia Kramer ( 2001 ) , contemporiza o exercício da leitura , afirmando que os jovens “*lêem muito e de modo disperso*” ( p.109) e que há outros modos e lugares de ler , como a internet , ou as histórias em quadrinhos . Sinaliza , todavia , para a incompletude e inacabamento que marcam o ato de ler , fragmentando a leitura : “*Lêem-se pedaços de textos cada vez mais curtos , mensagens, trechos , resumos , informações.*” ( p.107) . A autora , entende a leitura como uma experiência , em que o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato . Essa experiência pode ser vivenciada na escola por professores e alunos , no momento em que se tecem comentários sobre um livro lido , “*trocando, negando , elogiando ou criticando , contando mesmo*” . (p.108) .

Kramer (2001) defende a leitura da literatura , da poesia , de textos que têm dimensão artística , não por erudição : “*Não é o acúmulo de informação sobre clássicos , gêneros ou sobre estilos , escolas ou correntes literárias que torna leitura uma experiência, mas sim o modo de*

*realização dessa leitura : se é capaz de engendrar uma reflexão para além do seu momento em que acontece”* (p.109) .

Ler pode provocar o pensamento a observar a realidade com outras lentes , e a leitura literária possibilita a ação de pensar e sentir criticamente os acontecimentos instalados na sociedade . Por outro , enquanto uma forma de arte , a literatura possibilita , o que Fayga Ostrower (1998) entrevê como *“linguagem natural da humanidade”* ( p.25 ) , que representa uma via de acesso ao mundo interior dos sentimentos , reflexões e valores da vida , capaz de se expressar e de se fazer sentir .

Cyana Leahy – Dios ( 2000 ) alerta que , segundo os pragmáticos , a literatura é uma disciplina que deveria ser extinta dos currículos escolares , muito embora tenha um papel central na criação da consciência sociopolítica dos futuros cidadãos de cada sociedade . Para ela a educação literária nas escolas é dimensionada com uma quantidade pesada de história literária a ser memorizada , além dos textos para a leitura, interpretação e análise , ao fim tudo testado em um pequeno número de questões nas provas dos vestibulares . Desta forma , nega-se à educação literária seu papel no desenvolvimento da *“ampliação dos horizontes culturais e expressão vital”* (p.193) , e principalmente em relação ao *“desenvolvimento de hábitos de leitura”* (p.193) e ao aprofundamento do *“conhecimento literário”* (p.193) .

Para Leahy – Dios ( 2000 ) , o paradigma com que os estudantes lidam nas salas de aula é basicamente fundamentado em literatura pedagógica , de finalidade didática , antes que estética ou sócio- cultural . Habitualmente direcionada para o domínio da linguagem escrita , o ensino da literatura fragmenta-se de sua maior possibilidade : a construção de uma pessoa melhor para si própria e para a sociedade em que vive .

Neste contexto , limita-se ao aluno a possibilidade de vivenciar o leitor , captado por Compagnon (2001) , para quem : *“ O leitor é livre , maior , independente : seu objetivo é menos*

*compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro ; aliás ele não pode compreender o livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro .”( p.144). Um leitor que deveria exercitar a leitura , no caminho de Sonia Kramer ( 2001 ) : como aquela que “*provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte , os afetos e suas dificuldades , os medos , sabores e dissabores , que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e diversas lutas por justiça.*” ( p.108) .*

“*Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” acena para a estreita ligação entre leitura e literatura . E é na escola , mais precisamente na sala de aula , que essa relação se torna mais forte . É nela que as dificuldades se concentram . A leitura de obras literárias não parece ser um atrativo para o jovem moderno , especialmente ao que pertence à classe não hegemônica , classe que compõe o alunado presente nas escolas estaduais de Ensino Médio . Não raro , esses alunos deixam de ler as obras solicitadas pelo professor , queixando-se que a linguagem contida nos livros é de difícil entendimento .

A falta do exercício da leitura leva a uma acomodação e à ausência de estímulo para a apreciação do conteúdo dos grandes nomes da literatura . Desta forma , fica negada , a educação literária , que pode ter papel central na criação de suas consciências sociopolíticas .

Nega-se , ainda , a eles o direito de expressar idéias , sentimentos , emoções e pensamentos , que permitem viver melhor em família , ampliar as relações sociais e serem mais criativos . Estes fatores possibilitam melhores oportunidades de trabalho , o exercício da verdadeira cidadania , além de abrir brechas para o vivenciar o humano .

Resultado desse processo , é o descaso dos alunos com relação à literatura , ou o que é pior : seu silêncio , que segundo Leahy-Dios (2000) constitui-se na mais forte metáfora pedagógica presente nas aulas de literatura .

Antonio Candido (1992) , ao falar de direitos humanos e literatura , enfatizou que pensar em direitos humanos tem um pressuposto : reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo . Esta seria a essência do problema , e a partir dela a necessidade de um grande esforço de educação e auto – educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado . Portanto : é direito dos alunos terem acesso ao ensino de literatura , para que ela possa fazer parte de suas vidas .

Em contraponto , o utilitarismo advindo da racionalidade espalhada na sociedade , faz com que as necessidades vitais do cotidiano materializem-se em situações objetivas como comer , vestir-se , abrigar-se sob um teto e arrumar um emprego . Os Titãs alertam com um verso : “*a gente não quer só comida , a gente quer bebida , diversão e arte*” .

Antenor Antônio Gonçalves Filho (2000) também adverte , através de um texto de Marx , numa forte investida sobre o modo de produção capitalista com relação à arte que :

Quanto menos comer , beber , comprar livros , for ao teatro , sair para dançar , ou para beber , pensar , amar , teorizar , cantar , pintar , esgrimir etc ... , mais você poupa e maior se tornará o tesouro quem nem as traças e os vermes podem consumir – o seu capital.

Resultado :

Tudo o que você é incapaz de fazer , o seu dinheiro vai fazer por você ; ele pode comer , beber , sair para dançar , ir ao teatro ; pode comprar quadros , educação , curiosidades históricas , poder político : pode viajar , ele é capaz de fazer todas as coisas por você ... (p. 83)

Para Gonçalves Filho , a relação literatura / arte é indissolúvel porque literatura é arte . Como arte , sofre os ditames da sociedade capitalista em relação à vida sensível humana , visto as condições objetivas medradas pelo capitalismo tornarem o homem um simples objeto de consumo , ou pior ainda , sua força de trabalho , uma simples mercadoria. O capitalismo “quer” dar conta de todos os bens materiais do homem, não deixando espaço para o desenvolvimento de sua humanidade .

Fayga Ostrower (1998), numa dimensão humanista, ao refletir sobre: “Para que serve a arte?”, “Qual é a sua utilidade prática?” elucida:

São perguntas ditas “objetivas”, realistas, pragmáticas, típicas da mentalidade utilitarista e tecnicista de nossa época. E de uma insensibilidade total, “robotiana”. Aparentemente a arte é apenas um luxo, bonito mas dispensável; também pode-se viver sem ela.

- Eu considero estas perguntas não somente como sendo falsas mas, sobretudo, deliberadamente enganosas. Pois certamente existem outras metas e motivações determinando o fazer humano do que as meramente utilitaristas, motivações de maior importância e da mais profunda necessidade. Tais motivações se centram nas potencialidades criativas e nas qualidades que fazem do homem um ser humano: sua consciência sensível e inteligente, e também consciência no sentido moral, do senso de responsabilidade, sua imaginação e seu poder de simbolização e associação livre, sua permanente busca de significados maiores, sua capacidade de empatia, de amizade e de real amor, sua generosidade ... (p.25)

A literatura, enquanto arte, que poderia trazer valores humanos a uma sociedade em conflito, fica renegada ao aparente desinteresse das classes não dominantes, que tanto necessitam dela para participarem ativamente na sociedade, a fim de intervirem nos discursos dominantes de sua cultura. Desinteresse esse que ecoa, com presentidade, na pergunta de meu aluno, na medida em que não se sente atraído pela literatura.

Geraldi (1997) informa que as classes dominantes articulam os elementos, enquanto que as classes dominadas, em função da apropriação dos meios de produção por aquelas, “atomizam e fragmentam” seus modos de ver o mundo e de representá-lo, sem que lhes permitam totalizações que levariam a reapropriação, reelaboração e projeção de seus desejos. A leitura de obras literárias, pode ser o fio condutor à articulação do conhecimento, para a construção de uma sociedade mais igualitária, na medida em que ela permite a observação e reflexão sobre os problemas sociais. Ela pode apontar áreas de sombras a serem iluminadas. Trazendo as reflexões de Rosenblatt, via Leahy Dios (2000):

...a literatura poderia ajudar a preparar estudantes a encarar problemas inesperados e imprevisíveis em nosso mundo turbulento. Para compreendermos a nós mesmos e aos outros, para adquirir uma filosofia através da qual se possa entender a sociedade, para influenciar o desenvolvimento social, estudantes de literatura devem encontrar uma resposta para a pergunta permanente: *o que têm as coisas que nos são oferecidas na escola e na faculdade a ver com a vida que estamos vivendo ou que iremos viver?* (p. 226 e 227)

A pergunta elaborada por Rosenblatt (2000), afunila-se na pergunta do meu aluno: *“pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”* já que ambas estreitam a relação entre sociedade e literatura. Trazem à tona o objetivo da educação literária: criação de possibilidades democráticas para que os sujeitos sociais lutem contra a pedagogia do silêncio, opressão e manutenção das diferenças. Para isso os alunos não devem perder o direito de conhecer as vozes contidas nas obras literárias.

Negar aos alunos o contato com a literatura é negligenciar o conhecimento que a experiência literária proporciona. Compagnon (2001) alerta que para a questão de que segundo o modelo humanista há um conhecimento do mundo e dos homens, propiciado não apenas pela experiência literária, mas principalmente por ela. O autor indaga, por exemplo, se seríamos capazes de paixão sem que nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor. Para ele:

A subjetividade moderna desenvolveu-se com a ajuda da experiência literária, e o leitor é o modelo de homem livre. Atravessando o outro, ele atinge o universal: na experiência do leitor, “a barreira do eu individual, na qual ele era um homem como os outros, ruíu” (Proust), “eu é um outro” (Rimbaud), ou “sou agora impessoal” (Mallarmé). (p.36)

Dialogando com Compagnon (2001), acredito que, através do contato constante com a literatura, meu ex-aluno poderia, além de vivenciar outras formas de amar, captar o modelo de homem livre, atingir um contexto social mais amplo, e não apenas isoladas situações cotidianas. Viver apenas situações cotidianas, não permite estabelecer pontes com o universo da

vida , tornando as análises apenas análises fragmentárias , cada vez mais distantes da possibilidade de viver como cidadão deste tempo.

Entendo que através da leitura literária , meu aluno poderia compreender o peso do “*saco nas costas*” em outra dimensão , na medida em que , entendesse a desigualdade instalada na sociedade , através de personagens , que vivenciaram situações similares à sua . Ao embeber-se dessa consciência estaria quebrando a barreira do seu eu individual , deparando-se com sua impessoalidade , percebendo que também poderia ser o outro , que conheceu ao virar as páginas de um livro. Poderia , sobretudo , ser mais feliz ao deparar-se , com outros personagens , que como ele , sofrem, lutam , ganham e perdem .

A pergunta “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” está atrelada a função social da literatura . O aluno - perguntador sinalizou um desafio que fomenta buscas . Quer respostas que digam respeito às relações da literatura com o mundo por ele vivido. Mais do que incitar respostas , a pergunta incita uma mudança da prática do ensino de literatura na sala de aula .

Tentar respondê-la é compactuar das idéias de Gonçalves Filho ( 2000) , ao sair da “*burocracia de espírito*” ( p.22) , para alterar a realidade . Neste caso , através da voz de um aluno do Ensino Médio de uma escola pública , a EE.“Carlos Augusto de Camargo” , de Piedade .

## **2. A literatura , a escrita e os seus fantasmas**

O desafio proposto pela pergunta do meu aluno , levou-me a pensar também sobre a escrita , e sua relação com o ensino da literatura . Pensá-la , fez-me buscar os fantasmas do escritor Ernesto Sabato (2003) , para quem “*a literatura não é um passatempo , nem evasão ,*

*mas uma maneira – talvez a mais completa e profunda de examinar a condição humana.”* ( p.13)

Seus fantasmas, representados pelas variações em torno de um único tema , sempre o obcecaram , desde que começou a escrever : *“por que , como e para que se escrevem ficções ? ”* ( p.11) .

Segundo o autor , está instalada na sociedade a *“mania de racionalizar tudo , conseqüência de uma civilização que , acreditou somente na Razão pura”*. ( p.14) . Mania esta , também embutida no ensino da literatura e no exercício da escrita , que travestida de fantasma , também assombrou outros autores . Walty (1999) ao pensar a relação literatura e escola , enfatiza que o excesso de didatismo , a burocracia do ensino acoplado à regras preestabelecidas , à normas rígidas e castradoras matam o ensino da literatura .

As duas margens do texto, traçadas por Roland Barthes - a margem sensata , plagiária , fixada pela escola , pelo uso correto das palavras e a outra - a margem vazia , apta a tomar não importa quais contornos , parecem não se entrelaçar na escritura dos textos dos alunos , na medida em que escrevem o que lhes é determinado . A escrita burocratizada , permitida pela instituição escolar , nega a interlocução desses alunos , que como seres humanos , têm necessidade de expressar suas próprias realidades .

Britto (2002) , ao expressar as condições de produção de textos escolares , escreve:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas . O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e , além disso o seu texto será julgado , avaliado . O professor , a quem o texto é remetido , será o principal - talvez o único - leitor da redação . Consciente disso , o estudante , procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e conseqüentemente , dará uma boa nota) . Mais precisamente , fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor . Serviço à la carte . ( p.120)

Como espantar o fantasma das aulas de Literatura , permitindo aos alunos que carregam *“saco nas costas”* serem leitores de literatura e escritores de seus próprios textos dialogando com

intertextos e contextos diferenciados , utilizando-se de suas bibliotecas internas jamais em repouso ?

Escondidos , tímidos e gagos , os textos esperam para serem escritos . Amedrontados pelo fantasma das correções ortográficas , alguns nem ousam sair pelo bico da caneta . Paralisados , não incitam a fruição de um prazer superior e a busca de companheiros fictícios presentes no exercício da leitura literária .

Sonia Kramer (2000) , ao pensar que a aversão à literatura poderia ser ensinada na escola e que essa condição se prolongaria à questão da escrita , questiona :

... o que significam esses relatos de professores , que jovens jogaram fora , queimaram ou rasgaram textos que escreveram . Terá sido vergonha , timidez , medo de mostrar para o outro e ser criticado? Ou terá sido a própria escola que ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela? O trabalho feito com a língua escrita na escola me leva a indagar : na escola há lugar de escrever para ler e ser lido ou tão somente para ser corrigido? Será que temos tido a possibilidade de ler e de escrever e de aprender com essa prática? (p.107) .

Penso com Geraldi (1997) as indagações apresentadas por Kramer . Para o autor , o “*outro é a medida , é para o outro que se produz o texto*” (102) . O aluno produz o texto para o professor . Às vezes , chega a se despir do exercício de produção de texto , enquanto tarefa , trazendo sua individualidade e a maneira que pensa o mundo , reivindicando do professor , uma cumplicidade subliminar .

A produção de textos na sala de aula altera-se entre uma minoria de alunos que os apresentam prontamente , outros que os trazem timidamente , justificando os erros antes da correção , até aqueles que se silenciam e só escrevem em último caso , como no dia de uma prova por exemplo . Neste instante , a relação professor e aluno / escritor de seus próprios textos estava desnudada teoricamente , e precisava ser investigada na empiria . Para isso , não mais me competia o que Geraldi (1997) define como “*exercício puro e simples da capatazia , (ou o*

*exercício da gerência)*” (p.112) . Uma nova mobilização deveria levar-me a ser do aluno uma *“interlocutora ou mediadora entre o objeto de estudos – o texto e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula”* (p. 112). Uma leitora atenta de uma escritura , portanto o seu outro , de antenas acionadas .

Passei, então a investigar o ensino da literatura , a partir da leitura e produção de textos , tentando entender a sala de aula , como Geraldini (1997) a vê - *“um lugar de produção de sentidos”*. Um lugar , onde a palavra deveria ser , o que ela é para Ernesto Sabato (2003) *“irresistível , insuprimível”* (p.96) , e que o aluno não pudesse parar de escrever compulsivamente. Para isso , era preciso ouvir , também , a voz de Leahy – Dios (2000) que propõe: *“professores de literatura deveriam poder ajudar seus alunos a destravar o poder textual e dirigi-lo para seus próprios usos , a fim de perceber seus próprios poderes de textualização”* ( p.246)

A pergunta de meu aluno *“pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas”*, multiplicou-se em performances diferenciadas : a dos alunos que escrevem automaticamente o texto para atender ao exercício da redação ; a dos alunos que dormem nas carteiras ; a dos alunos, que indiferentes , não entregam o texto produzido .

Uma única pergunta desdobrada em várias vozes parecia trazer a lucidez de Fernando Pessoa , que para saber quem realmente era , escrevia , via seu heterônimo Álvaro de Campos : *“Multipliquei-me para me sentir”* . As várias vozes multiplicadas pela pergunta de meu aluno , levaram-me a refletir sobre minha prática , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura . Desafiavam-me a ir mais longe para observar os alunos , enquanto seres humanos , capazes de criar e escrever. Desafiavam-me, sobretudo , a entender a sala de aula , enquanto um espaço que , via literatura e produção de textos , pode despertar o homem e sacudi-lo .

## CAPÍTULO 2 – COMO ESPANTAR FANTASMAS .

### 1. Espantando os fantasmas da produção literária em sala de aula .

Buscar responder “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*”, martelava em meu pensamento . Queria , como Ernesto Sabato (2003) , colocar “*uma lente de aumento e aparelho radiográfico*” na consciência oculta , aquela que envolvia a pergunta .

De imediato , não foi possível pensar em algo que se equiparasse à lente de aumento a que o escritor se refere , mas uma pulsão advinda da pergunta de meu aluno , e de reflexões teóricas, acenava que as aulas de literatura , traziam fantasmas que deveriam ser afrontados . Fantasmas que diziam respeito à produção literária dos alunos , que não se reconheciam como autores de seus próprios textos , mas apenas cumpridores de uma tarefa, portanto trabalhadores . Fantasmas que tornavam o exercício de construção de textos , um processo cansativo , monótono e sem sabor .

Era necessário avançar . Propor uma maneira diferenciada de ensinar literatura , via produção de textos , tentando fazer com que ela não permanecesse , conforme Gonçalves Filho (2000) adverte : “*numa ilha distante e sombria , longe do território iluminado*” . Para isso , era preciso entender o aluno autor da pergunta , como membro de uma sociedade racionalizada , em que a força do trabalho domina sentimentos e emoções , fazendo-o crer que o “*saco nas costas*” estavam acoplados à sua condição de ser humano. Muito mais do que isso era observar o aluno enquanto um sujeito , capaz de entender e expressar os conhecimentos e sentimentos do mundo em que vive , através da literatura e produção de textos , e não vê-lo como um objeto estático a ser moldado para repetir-se .

Respondê-lo era o meu voraz fantasma .Tinha que afrontá-lo . Porém para continuar a enfrentar um fantasma tão poderoso eram necessárias algumas precauções , como me acompanhar de bons companheiros .

Meu universo teórico passou , então , a ser povoado por outros autores como Lucilinda Ribeiro Teixeira e Haroldo Maranhão . Lucilinda , é autora de uma dissertação de mestrado , com o título : *Do memorial às memórias – do fim ao começo* , junto ao Programa de Estudos Pós – Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC / SP , defendida em outubro de 1995 . A dissertação publicada em 1998 , sob o título : *Ecos da Memória* , discute o processo de criação de Haroldo Maranhão , escritor paraense , autor de vinte e um livros , entre romances , novelas , contos , alguns dos quais premiados .

Teixeira (1998) analisa o processo de criação de Haroldo Maranhão em *Memorial do Fim*, obra em que o autor utiliza-se de capítulos dos principais romances de Machado de Assis , na seguinte ordem : Capítulo IV : *Um salto, dois saltos , alguns bons saltos* - retirado do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* ; Capítulo XVII : *Meu vizinho de Matacavalos* - extraído do livro *Dom Casmurro* ; capítulo XXVI : *Saltemos por cima de tudo* , do livro *Quincas Borba* e o capítulo XXXV : *Pulo pequeno velhusco* , retirado de *Memorial de Aires* .

No post scriptum de *Memorial do Fim* , Maranhão oferece uma pista a seus leitores dos bastidores de sua obra . Revela que um dos recursos para escrever os quatro capítulos , já especificados , é o de não usar suas próprias palavras . Enfático , esclarece : “*Não há nenhuma palavra minha*” (1998) , já que as obras de Machado de Assis abriam espaço para o nascimento dos textos de Haroldo Maranhão .

Em atividade de colheita , o autor retirou , diz Teixeira (1998) , do campo da criação , material léxico – sintático das obras de Machado de Assis. Em seguida transformou-o , utilizando-se da técnica particular de articulação dos fragmentos à semelhança de peças de um

quebra – cabeças . Numa folha em branco , movimentando blocos , fragmentos e palavras do romance obedecia ao comando do seu ato criador . Assim, a composição do texto se tornava um jogo : pegar, olhar a peça , deslocar para o papel . Durante o jogo , Maranhão não tinha uma idéia clara do que iria criar : buscava fragmentos , unia-os a outros e sua narrativa emergia da montagem dos fragmentos .

Nessa montagem , o leitor conduz o escritor , produzindo um novo texto , uma representação nova , com significados diferentes . Os fragmentos são colados e uma narrativa emerge através desse ato .

A construção da narrativa haroldiana inspirou-me um exercício de construção de textos a partir de uma obra literária , visando iluminar a consciência dos alunos sobre o papel da literatura , a partir de suas próprias realidades , e assim permitir aos mesmos reconhecerem-se como escritores de suas narrativas .

Era imprescindível definir , a exemplo de Maranhão , que autor literário seguir . O “*saco nas costas*” levou-me a buscar autores que se preocuparam com as desigualdades sociais , em especial com aqueles que as captaram no mundo do trabalho , administrado pelo sistema burocrático . Selecionei e li autores e obras da literatura universal : *O nariz* de Nikolai Gogol , *O crocodilo e Memórias do subsolo* de Fiódor Dostoievski , *O processo e O castelo* de Franz Kafka, *Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift , além dos contos *A morte do funcionário* , *Na primavera* , *Do diário de um auxiliar de guarda livros* e *Senhoras* de Antón Pavlovitch Tchekhov . Finalmente , decidi-me pelo conto *Senhoras* de Tchekhov , porque o mesmo enfocava uma trama para obtenção do emprego público , uma preocupação do mundo real , presente nas queixas cotidianas dos alunos do Ensino Médio- período noturno.

Optei em trabalhar com o gênero narrativo - conto por dois motivos : era necessário reproduzir o número de cópias suficientes , para que todos pudessem participar e por outro lado ,

porque ele traz a concisão da narrativa , permitindo o estudo de uma obra literária, não apenas por fragmentos , como normalmente ocorre nas aulas de literatura, onde os alunos acabam conhecendo resumos e fragmentos de obras literárias , raramente dedicando-se a leitura integral das mesmas .

A opção por Antón Tchekhov ( 1860 – 1904 ) , escritor russo , deu-se pelo mesmo ser mundialmente famoso por seus contos , inspirados no cotidiano de seus personagens. Neles , Tchekhov enfoca um mundo de província e capital , com especial fidelidade à sua própria sensibilidade e preocupação com os problemas humanos . Preocupa-se com temas simples , satíricos ou sentimentais , que retratam um mundo sofrido e esmagado pela mediocridade e pelo ridículo . Para ele , a literatura é denominada artística porque descreve a vida tal como é . Seu objetivo literário é a verdade absoluta e honesta , por isso , entende que os escritores não são confeiteiros , nem maquiadores , nem animadores de espetáculo , mas filhos do seu tempo , que devem submeter-se às condições exteriores da sociedade . Na análise de Harold Bloom (1999) o grande poder de Tchekhov é o de causar , no leitor a impressão de estar finalmente , diante da verdade sobre a constante mescla de sofrimento banal e humor trágico que caracteriza a existência humana . Para Angelides ( 1995 ) os personagens tchekhovianos trazem o acúmulo de pequenos sofrimentos isolados , que apontam para a casualidade interna compatível com o que pode acontecer com a realidade empírica . Entre seus personagens mais comuns estão crianças felizes , mujiques , estudantes , médicos , professores e funcionários públicos .

A escrita era uma constante preocupação de Tchekhov. Não raro , aconselhava outros autores sobre a construção de um conto , inclusive ao seu próprio irmão , de forma contundente , conforme informa Angelides ( 1995 ) : “ *Deixe as mãos em paz , quando o cérebro estiver com preguiça ... Não invente sentimentos que você não experimentou , não desenhe quadros que você não viu , pois a mentira , num conto , é bem mais enfadonha do que numa conversa.*” (p.50) .

Sophia Angelides , ao escrever *A . P. Tchekhov : Cartas para uma Poética* ( 1995), reúne uma coletânea de cartas escritas pelo autor entre 1880 e 1890 , onde procura selecionar o que de mais significativo havia para resgatar dos fundamentos estéticos da obra do autor . Dentre essas cartas , estava aquela em que Tchekhov aconselhava Aleksandr Siemiônovitch Lázariév , cujo pseudônimo literário era Gruzinski . Aleksandr havia enviado a Tchekhov o manuscrito de seu conto “*A fuga*” , antes de publicá-lo :

[...] Construa a sua frase , faça-a mais succulenta e consistente , pois ela está parecendo um espeto de peixe defumado . É preciso ficar escrevendo um conto durante uns cinco ou seis dias e , enquanto escrever , pensar nele o tempo todo, pois do contrário você nunca poderá elaborar as frases . É preciso que cada frase permaneça no cérebro uns dois dias e seja lubrificada , antes de se deitar no papel . Evidentemente , eu próprio , por preguiça , não sigo essa regra , mas recomendo-a a você , que é jovem , sobretudo porque já experimentei mais de uma vez em mim mesmo as suas propriedades salutares , e sei que os manuscritos de todos os verdadeiros mestres são borrados e rabiscados de cabo a rabo , são surrados , cobertos de remendos que , por sua vez , são riscados e emporcalhados. [...] (p.169)

É pertinente , ainda , esclarecer porque trabalhar com a literatura universal na sala de aula . Os alunos do Ensino Médio da rede estadual , cuja vida é direcionada pelo trabalho , e pela busca deste , para sobreviverem na sociedade de consumo , dificilmente ouvirão falar de outros autores universais , além dos nacionais e portugueses , se não for no espaço da sala de aula . Entendo com Antonio Candido (1989 – 1992) , que esses autores devem deixar de ser um privilégio para pequenos grupos e que é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens . Para ele , o semelhante pobre tem direito de ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven . Nas palavras do autor :

Em princípio , só numa sociedade igualitária os produtos poderão circular sem barreiras , e neste domínio a circulação é particularmente dramática em países como o Brasil , onde a maioria da população é analfabeta , ou quase , e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável a leitura . Por isso , numa sociedade estratificada deste tipo , a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (p.122)

Trabalhei com o conto *Senhoras* de Tchekhov, como anteriormente referido, em uma classe do Ensino Médio - período noturno. Para melhor explicitar: foram quarenta e dois alunos, que passaram a escrever suas próprias narrativas, usando as palavras de Tchekhov, a exemplo de Haroldo Maranhão. Tratava-se de um jogo criativo, despojado de leis, no qual só a imaginação e a criatividade vigoravam, para juntas saírem ao encontro do imaginário. Por tratar-se de um jogo, era permitida a integração entre os alunos, afinal não era a competição que estava instaurada, mas o lúdico e portanto, a solidariedade, expressada no sentido de somar e construir uma nova narrativa, onde os alunos seriam os autores. Neste sentido, optei por realizar o exercício em duplas. Todos saíram à caça das peças do *puzzle* e montaram seus textos. Eram vinte e um quebra – cabeças, que começavam a se juntar, ao comando de suas próprias vivências e vontades.

Para a análise dos textos produzidos pelos alunos, apropriei-me do processo realizado por Teixeira, em sua obra *Ecos da Memória* (1998), na qual analisa a obra de Maranhão: *Memorial do Fim*, através da perspectiva da Crítica Genética.

## **2. Crítica genética : uma lente sobre a produção de textos .**

Eu continuava procurando uma lente de aumento para observar a produção de textos de meus alunos, e desvendar consciências ocultas, no caminho de Sabato (2003). Somente dessa forma, poderia estar somando argumentos para responder, através de outras vozes, “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*”.

Buscava encontrar uma forma de analisar suas produções, e observar criteriosamente a maneira com que as mesmas foram compostas. No caminho de Teixeira - uma lente.

Tratava-se da Crítica Genética . Teixeira , em sua obra *Ecos da Memória* (1998) , estabelece relações entre a construção da narrativa haroldiana com a Crítica Genética e estuda o processo de criação de Haroldo Maranhão em seu livro *Memorial do Fim* (1991) , acompanhando o movimento da escritura , os mecanismos de produção dos manuscritos , seguindo os passos do escritor a fim de entender os elos entre seu texto e a gênese desse texto . Para isso , utiliza-se dos rascunhos produzidos pelo próprio Haroldo Maranhão, e analisa suas rasuras , acréscimos , cortes e alterações textuais , movimentos do processo criativo para a escritura de *Memorial do Fim* .

A Crítica Genética nasceu na França , em 1968 , do cotejo dos arquivos literários do século XIX e depois do século XX e desde então ocupa um novo lugar na pesquisa literária francesa . Segundo Grésillon ( in Zular : 2002 ) :

...a crítica genética instaura um novo olhar sobre a literatura . Seu objeto : os manuscritos literários, na medida em que trazem o traço de uma dinâmica , a do texto em progresso . Seu método : o desnudamento do corpo e do curso da escrita e a construção de uma série de hipóteses sobre as operações de escrita . Sua mira : a literatura como um *fazer* , como uma atividade , como um movimento .

Esse novo olhar implica , se não uma escolha , pelo menos prioridades : as da produção sobre o produto , da escrita sobre o escrito , da textualização sobre o texto , do múltiplo sobre o único , do possível sobre o finito , do virtual sobre o *ne varietur* , do dinâmico sobre o estático , da operação sobre o opus , da gênese sobre a estrutura , da enunciação sobre o enunciado , da força da manuscrição sobre a forma de impresso . ( p.147-148 )

No Brasil foi introduzida por Philippe Willemart , responsável pela organização do 1º Colóquio de Crítica Textual : O Manuscrito Moderno e as Edições na Universidade de São Paulo, em 1985 , ocasião que foi fundada a Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário ( APML) .

A análise através desse método possibilita a reintegração do manuscrito parado no tempo, ao tráfego contínuo da própria vida , permitindo ao geneticista entranhar-se no ato

criativo . A obra acabada esconde o ideal estético do autor , e os critérios que regem as opções com as quais o escritor vai se defrontando na construção de sua obra , como a substituição de uma palavra , o corte de um trecho , a adição de um poema , a eliminação de uma vírgula . A Crítica Genética analisa esses caminhos , a partir das marcas deixadas pelo escritor , ao longo de toda a escritura , onde cada processo de criação é uma tomada de decisão .

O rascunho , é um material imprescindível , na medida que ele não demonstra apenas os esboços para a obra literária que será concluída , mas as dificuldades das escolhas , conflitos e decisões do autor . Não é mais a preparação , mas o outro do texto , sendo construído dentro de uma estética em criação . Com Salles ( 1998 ) :

De uma maneira bem geral , poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis . O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente . Como consequência , há , em muitos momentos , diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto . Convive-se com possíveis obras : criações em permanente processo . As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um “texto” em permanente revisão . É a estética da continuidade , que vem dialogar com a estética do objeto estático... (p.26)

O poeta parnasiano Olavo Bilac , em seu poema *A um poeta* , denota que a obra literária surge através de investimentos de tempo , dedicação e disciplina por parte do escritor .Deixa clara essa idéia em seu verso “*Trabalha , e teima , e lima , e sofre , e sua!*” Neste raciocínio , é evidente que muitos rascunhos antecedem um texto literário . São correções infinitas , pesquisas , esboços e planos que não se mostram no processo final da obra concluída .

Alguns escritores conservam esses manuscritos , que possibilitam a análise e a revelação das camadas superpostas de uma mente em criação . Desta forma a Crítica Genética possibilita estudar esse processo , através das pistas deixadas pelo seu criador . Instintivamente penetra na mente humana em estado de poesia . Trazendo Salles (1992) :

O geneticista – o pesquisador em Crítica Genética , investiga o texto em seu vir-a-ser , daí deter-se, muitas vezes , na contemplação do provisório . Ele pretende tornar a gênese legível , revelar o sistema responsável pela geração da obra . O resultado desse trabalho , o texto (re)estabelecido em sua gênese , revela fases da escritura , mostra o autor em seu fazer literário , na medida em que reconstitui os paradigmas visitados durante a aventura da criação poética . (p.19).

Para uma análise , na perspectiva da Crítica Genética foi necessário tomar posturas diferenciadas , como considerar os alunos como autores e seus textos prontos e entregues , não como o fim do processo da escritura , mas como início . A análise foi realizada , em seu caminho de volta , a partir da produção de textos dos alunos .

A produção final de cada um dos textos , foi analisada através dos rascunhos que os constituíram e traziam o processo pensado pelos alunos durante a escritura de suas narrativas . A cada texto , foram juntados rascunhos correspondentes para desvendar o caminho trilhado : cópia reprográfica do conto *Senhoras* , de Tchekhov , de onde foram retirados os fragmentos para a constituição de suas próprias narrativas (texto – puzzle) ; mapeamento espacial dos fragmentos utilizados do conto *Senhoras* ; e o rascunho que trazia o novo texto.

A análise dos textos em seu vir - a ser , levou-me ao conceito de prototexto, utilizado pela Crítica Genética para entender o texto não como uma estrutura fechada em si mesma , mas como um imã , que traz para dentro de sua criação , conforme esclarece Zular ( 2002) : “ *a problemática de sua própria produção*” .

Jean Bellemin-Noël , define os rascunhos utilizados na construção de uma obra literária de prototexto . Segundo Grésillon , in Zular ( 2002) :

O termo foi proposto e definido por Jean Bellemin-Noël , em sua obra *Le Texte et le Avant – texte* (Paris , Larousse , 1972) : “Avant – texte” [prototexto] : o conjunto constituído pelos rascunhos , os manuscritos , as provas , as “variantes”, visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra , quando esta é tratada como um *texto* , e que pode constituir com ela um grande sistema. (p.160)

O prototexto , também definido por Lopes ( 1990 ) como “*texto prévio*” , traz, segundo a autora , “*a memória do texto impresso, dando à análise genética e à crítica textual a oportunidade de resgatar percalços , certezas e hesitações*” . Através da análise do prototexto , permite-se à análise literária , a possibilidade definida por Brandão , in Zular ( 2002 ) :

... de acompanharmos as marcas que o escritor deixa das várias etapas do trabalho , os rascunhos , as anotações , as rasuras , as substituições , etc. que atestam que sua atividade não é diferente da prática de todo homem que produz alguma coisa , por mais simples que seja. ( p.10)

Nesta pesquisa , juntamente com a criação de cada um dos textos , incorporou-se um prototexto . Portanto foram criados vinte e um textos do conto *Senhoras* de Tchekhov , acompanhados de vinte e um prototextos , que seguiram o processo realizado por Haroldo Maranhão em *Memorial do Fim* . Como Maranhão fez com os fragmentos de Machado de Assis , os alunos fizeram com os fragmentos de Tchekhov . A exemplo de Maranhão aproximaram os fragmentos , criando novas realidades, advindas de suas vivências e aspirações .

Segundo Louis Hay (In Salles,1992) a Crítica Genética propõe novos modelos de análise, velhos modelos não se adaptam a seu objeto antigo que renasceu em seu novo propósito . Por isso busca instrumental teórico metodológico apto a preencher suas exigências . Salles (1992, p.58) enfatiza que esse método exige de seu pesquisador a procura , em outras ciências , de instrumental teórico que o habilite a analisar e interpretar o material levantado. A Crítica Genética é , por sua própria natureza, interdisciplinar . Nasce com a necessidade de contato com outras ciências para que estas lhe forneçam arcabouço teórico capacitado a propor explicações relativas ao processo criativo .

Roberto Zular ( 2002) refere-se ao texto como um “*intrincado jogo de camadas , uma ilimitada sucessão de escolhas e possibilidades*” . Camadas essas , que trouxeram as visões de mundo dos alunos , presentes nas escolhas das palavras dos textos por eles escritos e portanto a

exteriorização de suas realidades , através das expressões de suas próprias vozes . Desta forma , dentro da natureza interdisciplinar da Crítica Genética , a presente pesquisa também se vinculou ao conceito de Dialogismo e Polifonia de Bakhtin , na medida em que estiveram presentes a multiplicidade de vozes e olhares dos alunos sobre o mundo , definidos na elaboração dos vinte e um textos , a partir do conto *Senhoras* . Para Bakhtin (In Barros e Fiorin , 1994) *“tudo o que é dito , tudo que é expresso por um falante , por um emunciador , não pertence só a ele . Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes , anônimas , quase impessoais, quase imperceptíveis...”* (p.14) .

A Crítica Genética nesta pesquisa foi utilizada para a análise literária das produções dos alunos do Ensino Médio , aqui definidos como alunos – autores . Portanto , esta dissertação não tem a intenção de rastrear a perspectiva da Crítica Genética , ora entendida como método , ora como ciência , já instaurada pela leitura atenta de outros estudiosos . Servi-me dela , exclusivamente , para estudar a construção das escrituras dos alunos, acompanhar o movimento da leitura e entender os mecanismos de construção de seus textos.

### CAPÍTULO 3 - UM EXERCÍCIO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO .

Responder “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*” exigia mobilidade e criatividade . À maneira haroldiana , os alunos de uma das terceiras séries do Ensino Médio – noturno , da Escola Estadual Carlos Augusto de Camargo , em Piedade , deslocaram fragmentos do conto *Senhoras* de Tchekhov , e criaram suas próprias narrativas, a partir de um exercício em sala de aula .

O exercício constituía-se de algumas etapas que foram seguidas no caminho da produção dos textos dos alunos , como : leitura do conto *Senhoras* ; escolha das peças ( frases , palavras , pontuações ) , que foram retiradas do conto , denominado como *texto - puzzle* , utilizadas nas construções das narrativas desses alunos ; e o mapeamento espacial do *texto – puzzle* , que trazia graficamente , os fragmentos retirados e movimentados , escolhidos para a nova narrativa . A referência *texto-puzzle* deu-se porque o conto *Senhoras* , transformou-se num singular quebra – cabeças , que emprestava as peças aos alunos para a construção dos seus textos .

O exercício proposto , foi realizado em sala de aula , em quatro noites , com aulas duplas de cinquenta minutos e tinha o seguinte enunciado :

Vocês receberam uma cópia do conto *Senhoras* , de Antón Tchekhov , escritor russo, famoso na literatura universal . Leiam com atenção , antes de iniciar o exercício de produção de textos , que deverá ser realizado em duplas :

- ✓ Criem seus textos usando as mesmas palavras e frases existentes no conto.
- ✓ Vocês devem agir como se estivessem desmontando um quebra – cabeças e montando outro .
- ✓ Caso seja necessário excluir parte das palavras ou pontuações para construção de seus textos usem [ ] , quando for necessária a inserção usem < > .
- ✓ Numerem no conto *Senhoras* , a seqüência utilizada na montagem de suas criações.
- ✓ Coloquem a folha de papel de seda sobre o conto *Senhoras* , e marquem com retângulos os fragmentos utilizados , observando a seqüência numérica das palavras e frases que foram retiradas do conto .
- ✓ Façam um rascunho e ao final passem a limpo .

Vocês são os escritores ! Criem o que quiserem !

Os alunos realizaram vinte e uma produções de textos , conforme explicitiei anteriormente , seguindo o mesmo procedimento : montagem dos textos , através de fragmentos destacados do conto de Tchekhov .

Lembro que Maranhão ao escrever quatro capítulos de *Memorial do Fim* , não usou sequer uma palavra sua , recorrendo às palavras de Machado, a quem desejava prestar uma homenagem .

Para mostrar o processo ocorrido no exercício de literatura e escrita proposto , escolhi uma das vinte e uma narrativas produzidas , já que seria complexo descrever o processo ocorrido na criação de cada uma delas . A escolha recaiu pela irreverência do título criado , bem como pela inversão de papéis dos personagens : professor / diretor, construída pelos alunos , em *Deus me livre da cerveja !* , texto criado a partir do conto *Senhoras* , que teve como autores José Eduardo e Edvaldo . Como os demais, utilizaram-se de uma folha de papel em branco para expressar suas vozes, na movimentação de fragmentos do texto , ao comando do ato criativo.

Os novos autores se identificavam com o aluno que fez a pergunta chave desta pesquisa. Residiam na zona rural do município de Piedade . Edvaldo tocava violão e estava desempregado. José Eduardo estava empregado, como trabalhador rural e feliz porque havia finalmente conseguido trabalhar .

Tanto José Eduardo , Edvaldo , como meu aluno-inquisidor , aspiravam a um bom emprego , em especial a um emprego público que pudesse lhes oferecer estabilidade , conforme pude constatar em diversos momentos da convivência em sala de aula . Diziam querer estudar ou “*achar um padrinho*” para entrar na Prefeitura , ou “*fazer concurso para entrar na Polícia*” .

José Eduardo e Edvaldo , através da movimentação dos fragmentos do *texto – puzzle* , ou seja , do conto *Senhoras* de Tchekhov ( anexo I ) , elaboraram uma nova narrativa , transferindo o

sofrimento do professor ciciante , à autoridade do diretor , que enfrentou os fantasmas de seu cotidiano , ao pensar que poderia perder o emprego .

Zular ( 2002) , ao pensar o problema da criação , expressa que o mesmo talvez tenha:  
 “ raízes na dialética que rege a relação entre o real e a atenção , entre a sensibilidade e os materiais que a expressam , entre os múltiplos estados subjetivos e os gestos que os revelam e moldam ... ” (p.11) . O gesto da escritura , pode ter contribuído com o pensamento de Zular , já que os alunos , ao juntarem os fragmentos *do texto – puzzle* , pareciam externar suas vontades subterrâneas , trazendo o devaneio de Fiódor Pietróvitch : um homem bem empregado , que exercia um cargo importante - o de diretor de escola , e estava prestes a ser demitido , em *Deus me livre da cerveja !* , que passo a transcrever .

*Deus me livre da cerveja !*

Fiódor Pietróvitch , diretor de escola , bebia cerveja gelada .

- Que pena ! Ter prestado serviços durante quatorze anos e , de repente , acontecer-lhe uma desgraça dessas ! Imagine , diabos , estragar a carreira por causa de uma bobagem ! Família : mulher e dois filhos ...

O diretor ergueu-se da mesa e caminhou , perturbado , de um canto a outro da sala . Não serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos ...

Caminhava pela sala , pensativo , o tempo todo , esmagado por seu infortúnio ou permanecia sentado na beiradinha da cadeira . Depois do jantar , deitou-se no sofá de seu escritório .

Tirou do bolso um papel , escrito em estilo e com letras oficiais , havia a assinatura do governador .

- Nada me resta a fazer , submeto-me ... obedeço – disse o diretor , depois de ler o atestado, e emitiu um suspiro . – Encaminharei amanhã o requerimento ... Nada a fazer ...

Depois saiu , entregou-se completamente a um sentimento de repugnância .

Estava entrando em seu gabinete uma senhora .

A senhora ficou gorjeando , enquanto o diretor dirigia-lhe olhares turvos e apagados como alguém em vias de desmaiar .

Começou a senhora : - Eu venho pedir desculpas ao senhor . O lugar é seu .

O rosto do diretor resplandeceu e ele até estalou os dedos .

- É magnífico - disse o diretor que explodiu com um sorriso .

- Palavra de honra vou me esforçar ! - Que Deus me livre da cerveja !

## 1 . No começo era a escritura .

Grésillon ( In Zular , 2002 ) informa que substituindo a frase “*No começo era o texto*” por “*No começo era a escritura*” obriga a pensar a “*fecunda desordem*” , que existe nos rascunhos que precedem um texto final . Todavia a aparente desordem pode desvendar procedimentos da criação desse texto .

Para entender o processo de produção do texto de José Eduardo e Edvaldo , foi necessário pensar os prototextos , definidos por Grésillon (In Zular , 2002) como “*documentos autógrafos ... que contribuíram para a elaboração de um texto e são testemunhas materiais de uma dinâmica criadora.*” (p.160) . O prototexto faz com que o texto congelado em sua forma final , se abra para o recomeçar e demonstre os atos de escrever , remontar , substituir e permutar.

O ato final representado pelo texto terminado e estático , passou então a ser analisado pela dinâmica de sua construção : produção de um texto , a partir do conto de Tchekhov . Em outras palavras , a narrativa pronta e entregue pelos alunos , após a propositura do exercício , seria analisada a partir de seus rascunhos , que revelaram as escolhas e o processo de montagem.

Através das pistas , percebi que os alunos seguiram o que o exercício propunha , como a leitura inicial do conto *Senhoras* , seguido da seleção dos fragmentos do *texto – puzzle* (palavras , frases e pontuações) . José Eduardo e Edvaldo , respeitaram Tchekhov e sua obra , utilizando-se das palavras e frases do autor , porém passaram a construir uma nova realidade , descoberta através da habilidade de estabelecer relações entre esses fragmentos. O texto era construído através de um movimento de montagem de recortes e colagens , no caminho de Eisenstein , que a define como a justaposição de dois planos de qualquer tipo que , ao serem unidos , não efetuam simplesmente uma soma , mas criam um terceiro plano . Assim , colando fragmentos , a narrativa vai emergindo através da montagem .Em *Deus me livre da cerveja!* , os

alunos também criaram um terceiro plano . A partir das palavras de Tchekhov , no conto *Senhoras* , externaram impressões e manifestações significativas , que os revelaram sensíveis , observadores e críticos .

Na construção do texto fui observando que o mesmo emergia da unicidade das transformações , definidas nas combinações singulares . Os alunos grifaram no texto os fragmentos , que selecionaram , numerando-os no novo raciocínio , montando-os na folha em branco . Os fragmentos foram movimentados como peças de um jogo , sob o comando da criatividade . O jogo se iniciava quando os alunos pegavam as “peças” que lhes interessavam , e determinavam novas narrativas e destinos de seus personagens . Procuraram uma , depois outra , que encaixada à primeira , estabelecia um sentido , uma seqüência e assim iam sendo acopladas umas às outras até formar seus parágrafos para construir o texto. A narrativa emergiu da montagem do que os alunos construíram , demonstrando em cada ato , que poderiam ser escritores de seus próprios textos e de suas realidades .

## **2 - Um texto – puzzle .**

O conto original , definido por *texto – puzzle* foi gradativamente decomposto . Era um quebra – cabeças montado , que tinha as peças arrancadas , uma após outra . Pousavam isoladas, fragmentadas , prontas para formar uma nova história – a história de José Eduardo e Edvaldo . As peças foram se movimentando , e se agrupando , ao toque dos alunos – autores , formando um novo quebra – cabeças .

Quando o raciocínio se concretizava , os números adquiriam uma seqüência , que estabelecida no texto , era transferida à folha de papel de seda , que mapeava o texto , em forma

de retângulos . Depois , os alunos elaboraram um rascunho de sua narrativa e passaram o texto a limpo .

Ao elaborar o exercício , pedi para que os alunos colocassem <...> para os elementos acrescentados nas palavras e pontuações , retiradas do texto – puzzle , e [...] para os excluídos . Utilizei-me desse recurso para possibilitar aos alunos realizarem as concordâncias necessárias à construção do texto .

Biasi (1997) utiliza esse recurso , que ele denomina código de transcrição para a análise dos documentos autógrafos , que normalmente trazem a marca do tempo e das escolhas de escritores famosos ao criarem uma obra literária . A partir desse código , Biasi observa e marca as alterações , em especial os acréscimos e as exclusões , através das frases e palavras acrescentadas ou desprezadas nas entrelinhas ou nas margens da folha nos documentos autógrafos : Segundo Biasi ( 1997) , “ *Utilizar-se-ão , por exemplo , os sinais < ... > para isolar os elementos manuscritos acrescentados e os colchetes [ ... ] para os elementos riscados , rasurados ou apagados pelo autor .*” (p.25)

Nesta pesquisa foram os alunos que se utilizaram do recurso proposto por Biasi para inserção ( < ... > ) ou exclusão ( [ ... ] ) de palavras e pontuações de seus textos .

Optei por transcrever o *texto – puzzle* , o conto *Senhoras* de Tchekhov , seguindo o raciocínio dos alunos . Tentei juntar nesta pesquisa o prototexto original , formado pelo texto em estado de decomposição (texto puzzle – conto *Senhoras*) , bem como o mapeamento espacial elaborado , porém os mesmos não ficaram legíveis para a impressão . Resolvi , então , transcrever o prototexto e para tanto me servi dos recursos que o texto informatizado oferece . Destaquei em **negrito** e *itálico* as frases e palavras selecionadas pelos alunos para compor o novo texto , deixando os trechos eliminados do conto , isto é , não utilizados pelos alunos , impressos no

formato original do Times New Roman – 10 . A seqüência dos fragmentos selecionada foi numerada de 01 a 35 no próprio conto e depois no mapeamento espacial .

No caminho de José Eduardo e Edvaldo , trago o *texto – puzzle* , com as inserções e exclusões propostas, observando a tessitura do novo texto : *Deus me livre da cerveja!* Concomitantemente , registro o mapeamento espacial do referido *texto – puzzle* , seguindo as pegadas dos alunos – autores , para visualização do movimento criativo .

**O texto puzzle****Conto Senhoras - Antón Tchekhov**

**Fiódor Pietróvitch, diretor d** < e > [ as ] **escola** < , > [ s ] (1) públicas do governo de N, e que se considerava um homem justo e bondoso, recebeu certo dia, em seu gabinete, o professor Vriêmienski.

- Não, senhor Vriêmienski, - disse ele - a exoneração é inevitável. Não se pode continuar lecionando com uma voz como a sua. Mas, como foi que a perdeu?

- Estava suado e **bebi** < a > **cerveja gelada** < , > (2) ...

... ciciou o professor.

- **Que pena! Ter prestado serviços durante quatorze anos e, de repente, acontecer-lhe uma desgraça dessas! Imagine, diabos, estragar a carreira por causa de uma bobagem!** (3)

- Que pretende fazer agora?

O professor não respondeu.

- Tem < F > [ f ] **amília** < : > (4) ? - perguntou o diretor.

< m > [ M ] **ulher e dois filhos** < ... > (5), Vossa Excelência ...

... ciciou o professor.

Seguiu-se um silêncio. **O diretor erguen-se da mesa e caminhou, perturbado, de um canto a outro da sala.** (6)

- Não consigo imaginar o que possa fazer com o senhor! - disse ele. - Não pode mais ser professor, mas < N > [ n ] **ão serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos** ... (7) ao mesmo tempo, não é muito certo deixá-lo partir assim, entregue a seu próprio destino. O senhor, para nós, é pessoa da casa, serviu durante quatorze anos, quer dizer que nos compete prestar-lhe uma ajuda ... Mas, ajudar como? Que posso fazer pelo senhor? Ponha-se na minha situação: que posso fazer pelo senhor?

Seguiu-se novo silêncio. O diretor < C > [ c ] **aminhava pela sala, pensativo, o tempo todo**, (8) e Vriêmienski, **esmagado por seu infortúnio** (9), < ou > **permanecia sentado na beiradinha da cadeira** < > (10) pensativo também. De repente, **resplandeceu** (28) < O > [ o ] **rosto do diretor** (27) **e ele até estalou os dedos**. (29)

- Admiro-me de não ter lembrado isso há mais tempo! - disse apressado. - Escute, veja o que lhe posso oferecer ... Na semana que vem aposenta-se o escriturário de nosso asilo. Querendo, pode ocupar a vaga! Aí está!

O rosto de Vriêmienski, que não esperava tal ato de magnanimidade, resplandeceu também.

- **É magnífico - disse o diretor** (30) - Escreva hoje mesmo um requerimento ...

Depois que Vriêmienski saiu, Fiódor Pietróvitch sentiu um alívio e, mesmo, certo prazer: diante dele, não estava mais o vulto curvado do pedagogo ciciante, e era agradável reconhecer que, tendo oferecido aquela vaga a Vriêmienski, agira com justiça e de acordo com a consciência, como um homem bondoso e absolutamente correto. Mas, não durou muito aquela boa disposição. Ao voltar para casa e sentar-se para jantar, sua mulher, Nastássia Ivánovna, lembrou - se, de repente:

- Ah, sim, eu ia esquecendo! Ontem, veio ver-me Nina Sierguéievna, que pediu proteção para certo jovem. Dizem que vai haver uma vaga no asilo ...

- Sim, mas o lugar já foi prometido a outra pessoa - disse o diretor, franzindo o sobrolho. - E você conhece minha norma: nunca dou empregos por recomendação.

- Sei, mas penso que se pode fazer uma exceção a favor de Nina Sierguéievna. Ela gosta de nós como se fôssemos parentes e, até hoje, não fizemos nada por ela. Nem pense em recusar isto, Fiédia! Com esses caprichos Fiédia, você vai ofendê-la a mim também.

- E quem é que ela recomenda?

Maapeamento espacial dos fragmentos retirados pelos alunos do texto-puzzle para a criação de

*Deus me livre da cerveja!*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

26

27

29

30

- Polzúkhin .

- Que Polzúkhin ? Aquele que , na noite de Ano Bom , representou , numa reunião social , o papel de Tchátzki ? Aquele *gentleman* ? Por nada deste mundo !

O diretor parou de comer .

- Por nada deste mundo ! – repetiu . – Que Deus me livre e guarde !

- Mas , por quê ?

- Compreenda , mãezinha , que , se um jovem age por intermédio de mulheres , em vez de fazê-lo diretamente , só pode ser boa bisca ! Porque não veio em pessoa falar comigo ?

Depois do jantar , [ o diretor ] *deitou-se no sofá de seu escritório* < . > ( 11 ) e pôs-se a ler jornais e cartas recém-chegadas .

- “Meu caro Fiódor Pietróvitch !” , escrevia-lhe a mulher do prefeito . “Certa vez , o senhor me disse que sou uma conhecedora dos corações humanos . Chegou a ocasião de comprová-lo na prática . Por esses dias , irá pedir-lhe a vaga de escriturário em nosso asilo um certo C.N. Polzúkhin , que eu conheço como um jovem excelente . O rapaz é muito simpático . Interessando-se por ele , o senhor se convencerá ...” etc .

- Por nada deste mundo ! – exclamou o diretor .

- *Que Deus me livre* < da cerveja ! > ( 35 ) e guarde !

- Depois disso , não passava um dia sem que recebesse cartas , recomendando Polzúkhin . Certa manhã , apareceu o próprio Polzúkhin , jovem corpulento , com rosto acanhado de jóquei e trajando roupa negra nova ...

- Trato de assuntos de serviço não aqui , mas na repartição – disse o diretor secamente , depois de ouvir seu pedido .

- Desculpe , Vossa Excelência , mas nossos conhecidos comuns aconselharam-me a visitá-lo aqui .

- Hum ! ... – mugiu o diretor , olhando com ódio para os sapatos de bico fino do rapaz . – Que eu saiba , *seu* < . > ( 26 ) pai dispõe de recursos e o senhor não precisa ganhar dinheiro . Para que vem , então , pedir essa vaga ? O ordenado é insignificante !

- Não é pelo ordenado que eu quero < O > [ o ] *lugar* ( 24 ) , mas assim ... Apesar de tudo , é ( 25 ) um emprego público ...

- Assim ... Parece-me *que* ( 31 ) o senhor vai enjoar do emprego dentro de um mês e abandoná-lo , mas , ao mesmo tempo , há candidatos a quem essa vaga representa uma carreira para toda a vida . Há gente pobre , para a qual ...

- Não enjoarei dele , Vossa Excelência ! interrompeu-o Polzúkhin . – *Palavra de honra que vou me esforçar !* ( 34 )

- O diretor *explodiu* ( 32 ) .

- Escute , – perguntou ele , *com um sorriso* < . > ( 33 ) de desdém – por que não me procurou diretamente , mas achou necessário incomodar previamente as senhoras ?

- Não sabia que isto lhe seria desagradável – respondeu Polzúkhin , encabulado . – Mas Vossa Excelência , se o senhor não dá importância às cartas de recomendação , posso apresentar-lhe atestados ...

- *Tirou do bolso um papel* ( 12 ) e passou-o ao diretor . Sob o atestado , *escrito em estilo e com letras oficiais* , havia a *assinatura do governador* . ( 13 ) Tudo parecia indicar que este assinara o papel sem ler , somente para se livrar de alguma senhora insistente .

- *Nada me resta fazer , submeto-me ... obedeço ...* – disse o diretor , depois de ler o atestado , e *emitiu um suspiro* . – *Encaminh* <arei> [ e ] *amanhã o requerimento ... Nada a fazer ...* ( 14 )

11

35

26

24

25

31

34

32

33

12

13

14

Depois(15) que Polzúkhin saiu < , > ( 16 ) o diretor , entregou-se completamente a um sentimento de repugnância .(17)

- Que biscal ciciou , caminhando de um canto para o outro .  
- Conseguiu o que queria , este infame galo de salão , adulator de mulheres ! Torpe criatura !

O diretor cuspiu ruidosamente para a porta , atrás da qual havia sumido Polzúkhin e , de repente , ficou encabulado , pois , naquele instante , < E > [ e ] estava entrando em seu gabinete uma senhora < . > [ , ] (18) mulher do coletor ...

- Eu venho ( 21 ) por um instante , um instantinho apenas ... < C > [ c ] omeçou a senhora < : > [ . ] ( 20 ) - Sente-se , compadre , e ouça-me com atenção ... Bem , dizem que o senhor tem uma vaga ... Hoje ou amanhã virá vê-lo um jovem , um certo Polzúkhin ...

A senhora ficou gorjeando , enquanto o diretor dirigia-lhe olhares turvos e apagados , como alguém em vias de desmatar < , > [ ; ] ( 19 ) olhava-a e sorria , como ordena a boa educação .

No dia seguinte , recebendo na repartição Vriêmienski , o diretor ficou por muito tempo sem se atrever a dizer-lhe a verdade . Procurava as palavras , confundia-se e não encontrava meio de começar a falar , não sabia o que dizer . Apesar da vontade de pedir desculpas ao ( 22 ) professor e contar-lhe toda a verdade , tinha presa a língua , como se estivesse embriagado , ardiam-lhe as orelhas e , de repente , sentiu ofensa e despeito por ser obrigado a desempenhar um papel tão absurdo , em sua própria repartição , diante de seus subordinados . Subitamente , deu um soco na mesa , levantou-se de um salto e gritou zangado :

Não tenho vaga para o senhor . ( 23 ) Não e não ! Deixe-me em paz ! Não me atormente ! Deixe-me , afinal , faça-me o favor !

15 16  
17

18  
21 20

19

22

23

Os alunos mostraram-se capazes de concretizar essa idéia em enunciados que provocaram a mutabilidade do conto de Tchekhov . Mostraram , através dos contextos sociais a que estão atrelados , suas vontades , definidas pela modificação das peças do *texto-puzzle* , que poderiam criar e ser autores .

Escreveram , hesitaram , rasuraram , escolheram , rabiscaram , e recomeçaram . A leitura , provocou uma releitura , que desencadeou uma reescritura . Entenderam que era possível modificar e corrigir , até chegar ao enunciado pretendido .

Eram portanto alunos – autores de seus textos , mostrando que são capazes de criar e expressar idéias , emoções , analisando e transformando situações embutidas na sociedade, que lhe dizem respeito , como o trabalho .

Se os alunos provaram-se capazes , caberia então , à professora de literatura , intermediar as relações existentes entre : leitura e escrita e tornar possível , aos alunos que carregam “*saco nas costas*” o direito de entender a literatura para exercitá-la em suas próprias realidades . Afinal, quando o aluno fez a pergunta , não estava se dirigindo a ele . Se assim o fosse , perguntaria : “*pra que aprender literatura...*” e não “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” A pergunta , era portanto , um desafio dirigido a mim , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura . Um desafio , que precisava ser desvelado .

### **3 - “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas” – um coro .**

A pergunta “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas*” , agora formava um numeroso coral . Outros alunos da Escola Estadual “Carlos Augusto de Camargo” , de Piedade , que viviam o mesmo contexto social do aluno inquisidor , estavam à minha frente :

### 3 - Análise de *Deus me livre da cerveja!*

Para a análise do texto produzido pelos alunos , apropriei-me do trabalho de Teixeira , em *Ecos da Memória* (1998) , observando a maneira com que os fragmentos se juntavam na criação de um novo texto .

Ao observar os cortes , acréscimos e alterações que ocorreram na montagem de “*Deus me livre da cerveja!*” , constatei que seus autores respeitaram as palavras e frases de Tchekhov , no conto *Senhoras* . Todavia alteraram a ação central da narrativa , bem como a de seus personagens .

Passei , então , a observar de que maneira uma “peça” ia sendo encaixada à outra , e qual o objetivo subjacente a esse encaixe . O exercício permitia a liberdade dos movimentos e o comando estava abandonado ao processo criativo desses alunos , que olhavam e analisavam os fragmentos para decidir se caberiam ou não no texto . Era um jogo , determinado pelos agrupamentos de idéias . Os fragmentos eram cortados ou aproveitados , como passo a demonstrar :

Não consigo imaginar o que possa fazer com o senhor ! – disse ele . – Não pode mais ser professor , mas *não serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos* . ( Tchekhov ) .

Os alunos eliminaram quase todo o parágrafo , selecionando apenas uma única oração , alterando a palavra *não* , que abre uma nova oração :

<N> [n] *ão serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos* . (José Eduardo e Edvaldo)

Essa oração passou a ser associada a um outro fragmento do conto *Senhoras*, retirado do parágrafo seguinte. Em itálico, a movimentação dos alunos:

*Seguiu-se um silêncio. O diretor ergueu-se da mesa e caminhou, perturbado, de um canto a outro da sala.* ( Tchekhov )

O texto estava se metamorfoseando na construção de um novo fragmento e de outro contexto:

*O diretor ergueu-se da mesa e caminhou, perturbado, de um canto a outro da sala. Não serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos.* (José Eduardo e Edvaldo)

No movimento realizado pelos alunos, delineou-se a construção de uma nova narrativa. O deslocamento trouxe uma inversão no texto: a preocupação do diretor com a situação funcional do professor, passou a ser a dele mesmo. Os fantasmas da aposentadoria e da perda do cargo, passaram a povoar os sentimentos do novo personagem criado pelos alunos.

Essa mesma inversão pode ser observada, em outro fragmento. No conto *Senhoras* era o professor ciciante que havia bebido cerveja gelada. Perdeu a voz e o emprego. No texto criado pelos alunos, o diretor era quem bebia cerveja gelada. Nessa construção, beber cerveja, ao contrário do professor, visto como vítima de um infortúnio, trazia ao diretor a desobediência às normas e portanto a punição, representada pela perda do emprego público. Detalharei a construção:

*Flódor Pietróvitch, diretor das escolas públicas do governo N, e que se considerava um homem justo e bondoso – recebeu certo dia, em seu gabinete, o professor Vriêmienski.* (Tchekhov)

Os alunos utilizaram apenas uma frase , para trazer Fiódor , o diretor , ao desatino do professor . Para isso a deslocaram , modificando uma preposição , e o plural da palavra escola :

*Fiódor Pietróvitch , diretor d[as] < e > escola[s] ( José Eduardo e Edvaldo)*

Em seguida , movimentaram mais uma vez o conto , trazendo um outro fragmento , que acoplou a situação do professor , na pele do diretor :

*- Estava suado e bebi <a> cerveja gelada ... ciciou o professor . ( Tchekhov )*

Para que essa construção ocorresse , os alunos modificaram o verbo beber . O novo fragmento estava concluído :

*Fiódor Pietróvitch , diretor de escola , bebia cerveja gelada < . > ( José Eduardo e Edvaldo)*

Pode-se afirmar que o novo texto , compôs uma nova narrativa , através das “peças” que foram utilizadas e acopladas , através da justaposição , que permitiu uma ordenação norteada pela unidade que ia sendo criada , trazendo um novo significado , portanto uma nova realidade. A justaposição foi construindo um novo texto , criando um novo tom para a trama estabelecida no conto *Senhoras* .

Os alunos não sabiam ao certo o que iriam criar . Tudo era vago , abstrato . Durante quatro noites , nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura , viajaram pelo universo de Tchekhov , até construírem seu próprio texto . Buscaram um fragmento principal : o desatino de um diretor de escola , que estava prestes a perder seu emprego . Daí , foram se guiando , descobrindo e deslocando frases , palavras e pontuações que os levaram ao encontro do que procuravam construir : sua própria narrativa .

Agora , texto terminado e entregue . Cabia a mim , professora de Língua Portuguesa e Literatura , tentar a prática contrária do que Geraldí ( 2000) descreve como o “*exercício de capatazia ( ou o exercício da gerência)* ” ( p.112) , considerando os alunos José Eduardo e Edvaldo como autores de seu próprio texto e não como simples cumpridores de tarefas . Como Geraldí propunha , analisei a produção de “*Deus me livre da cerveja!*” , enquanto “*mediadora entre o objeto de estudos e a aprendizagem que ia se concretizando em sala de aula*” (112) .

Em “*Deus me livre da cerveja !*” , os alunos - autores formaram 3 blocos , narrando a agonia de um diretor de escola , que se encontrava na iminência de perder o que havia construído em quatorze anos . Os blocos podem ser assim divididos : desobediência às normas, subordinação , e o inusitado .

#### **Desobediência às normas :**

Fiódor Pietróvitch , diretor de escola , bebia cerveja gelada .

- Que pena ! Ter prestado serviços durante quatorze anos e , de repente , acontecer-lhe uma desgraça dessas ! Imagine , diabos , estragar a carreira por causa de uma bobagem ! Família : mulher e dois filhos ...

O diretor ergueu-se da mesa e caminhou , perturbado , de um canto a outro da sala . Não serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos ...

Neste bloco , pode-se perceber a montagem no processo de composição de um clima de desobediência às normas estabelecidas pela instituição . As peças se juntaram e forneceram elementos que retrataram essa situação . Já no início aparece a figura de Fiódor Pietróvitch , um personagem definido por um cargo público : diretor de escola . Em seguida a situação funcional desse diretor , que havia “*prestado serviços durante quatorze anos*” . O tom continua no desatino do personagem , que estava inconformado com o fato de “*... acontecer-lhe uma desgraça dessas! Imagine , diabos , estragar a carreira por causa de uma bobagem!*” Finalmente o desatino é

transposto do mundo sistêmico para o mundo vivido , aquele próximo dos alunos - o cotidiano , definido pelo fragmento : *“Família : mulher e dois filhos.”*

### **Subordinação :**

Caminhava pela sala , pensativo , o tempo todo , esmagado por seu infortúnio ou permanecia sentado na beiradinha da cadeira . Depois do jantar , deitou-se no sofá de seu escritório .

Tirou do bolso um papel , escrito em estilo e com letras oficiais , havia a assinatura do governador .

- Nada me resta a fazer , submeto-me ... obedeço – disse o diretor , depois de ler o atestado, e emitiu um suspiro . – Encaminharei amanhã o requerimento ... Nada a fazer ...

Depois saiu , entregou-se completamente a um sentimento de repugnância .

Aqui as peças levaram a uma associação definida pelo clima de subordinação da figura do diretor perante o sistema : o mundo burocrático do serviço público . O primeiro parágrafo , traz um sentimento de angústia e ansiedade , que levava o personagem à inquietude . Em seguida , no segundo parágrafo , o incontestável : a presença do poder , representado pelo documento oficial .

Neste bloco , os alunos foram conduzindo as peças , numa gradação , que evidenciava a fragilidade e a subordinação do diretor de escola , perante o sistema . A criação dos alunos remeteu a situação funcional do professor , que seria demitido , ao próprio diretor , que teria sua carreira acabada no ato de deslocamento dos fragmentos .

### **O inusitado :**

Estava entrando em seu gabinete uma senhora .

A senhora ficou gorjeando , enquanto o diretor dirigia-lhe olhares turvos e apagados como alguém em vias de desmaiar .

Começou a senhora : – Eu venho pedir desculpas ao senhor . O lugar é seu .

O rosto do diretor resplandeceu e ele até estalou os dedos .

- É magnífico – disse o diretor que explodiu com um sorriso .

- Palavra de honra vou me esforçar ! - Que Deus me livre da cerveja !

Através do mecanismo associativo – justaposição , os alunos construíram o inusitado . Um tom ia sendo construído na narrativa : o diretor foi perdoado pelo sistema burocrático . Essa construção exigiu a montagem de pequenos fragmentos espalhados pelo conto . A primeira oração deste bloco , formou-se quase ao final do conto de Tchekhov , e os alunos saíram à caça de frases e palavras , que compunham a nova narração , trazendo minúsculos fragmentos , deslocados do conto todo. Ao final , os alunos haviam construído “*Deus me livre da cerveja !*” . Com uma certa dose de humor , modificaram o destino do diretor , que ao contrário do professor ciciante , teve uma nova chance .

### 3.1 - Uma análise em tom tchekhoviano .

José Eduardo e Edvaldo , produziram “*Deus me livre da cerveja!*” , através do exercício de leitura e montagem do conto *Senhoras* , de Tchekhov . No processo de criação do novo texto, o enfoque ficou por conta de uma trama , envolvendo a perda do emprego público . Porém os personagens ocuparam lugares diferenciados . Era o diretor quem estava prestes a perder o emprego , e não mais o professor . Os alunos trouxeram Tchekhov na medida em que ele se expressava “ *se a espingarda não vai entrar no conto , convém tirá-la da sala*” . E foi exatamente o que fizeram com o professor e com o apadrinhado Polzúkhin , que também “*tiraram da sala*” .

Todavia , ficou na sala o sofrimento do professor tão fortemente qualificado no adjetivo ciciante , que foi transposto para o diretor em trechos como : “*Caminhava na sala pensativo o tempo todo , esmagado pelo seu infortúnio*” .

No drama do diretor , estava presente o corte da vida estável que o emprego público proporcionava , já que o personagem não poderia aposentar-se com quatorze anos de trabalho , e a preocupação com a família : “...mulher e dois filhos” . Drama conduzido pelos alunos , à maneira tchekoviana . José Eduardo e Edvaldo , deixaram de contar uma história que se passava do “lado de fora” dos personagens , introduzindo uma câmara fotográfica no mundo interior do diretor , que também expressava em seus pensamentos e divagações a resignação , e o sentimento de subordinação perante o sistema público a que estava atrelado .

Ao diretor , não coube outra reação , senão a resignação e a repugnância , diante do documento emitido pelo governador , que destruiu os sonhos de uma vida segura , com perspectivas de futuro garantido . Foram inúteis os “somersets”<sup>2</sup> , abafados pelo poder da cerveja gelada .

Tchekhov , segundo Angelides (1995) , produz os finais de seus contos , dando um “tapa na cara do espectador” (192) , como o fez no conto *Senhoras* . O diretor , em sua posição de subordinação , perante o poder do governador e o da rede de relações das senhoras , não podendo lutar contra eles , investe contra a fragilidade do professor , dando um soco na mesa e expulsando-o de sua sala : “ – Não tenho vaga para o senhor! Não e não ! Deixe-me em paz! Não me atormente! Deixe-me , afinal , faça-me o favor! E saiu do gabinete .” ( p.142)

Na montagem dos alunos , porém , estava uma outra visão : a de que o poder, representado pelo Governador , tem remédios para seus seguidores privilegiados e suas

---

<sup>2</sup> Expressão encontrada em *As viagens de Gulliver* , de Jonathan Swift , sobre a escolha de cargos públicos na corte de Lilipute , que povoava a imaginação de Swift . Quando um cargo importante estava vago, apresentavam-se pretendentes para a dança da corda . Aquele que saltasse a maior altura , com desenvoltura , sem cair , é que conquistava o cargo público. Os que já ocupavam outros cargos também saltavam para mostrar que não perderam suas faculdades . O “somerset” era o salto mais perigoso – o salto mortal (salto sobre o salto) . Muitos morriam ao tentar . Provavelmente o diretor tivesse enfrentado inúmeros “somersets” , para chegar à posição de diretor e para mantê-la .

escolhas. Tramaram um final feliz , inusitado , com uma certa dose de humor para o diretor:

“ \_ *Palavra de honra vou me esforçar ! \_ Que Deus me livre da cerveja !* ” .

O futuro do diretor estava salvaguardado e o emprego garantido . Mas não os de José Eduardo e Edvaldo , que apenas sonhavam em ocupar cargos públicos .

Afinal , qual será o futuro dos jovens mujiques , genuinamente nacionais ? À moda de Tchekhov , para quem ao escrever , confiava inteiramente no leitor , supondo que acrescentaria os elementos subjetivos que faltam ao texto , a questão fica para o leitor desta dissertação . Através da imaginação e sensibilidade poderá participar deste exercício, assim como fizeram os alunos do “Carlos Augusto” de Piedade .

## CAPÍTULO 4 : VOZES VELADAS , DESVELADAS VOZES.

O mesmo procedimento utilizado para a construção de *“Deus me livre da Cerveja!”*, foi realizado na produção de outros vinte textos , criados pelos demais alunos - autores da 3ª série I , do Ensino Médio . Neste capítulo preocupei-me em captar as vozes transmitidas pelos mesmos , na concretização de suas escrituras , eis que o detalhamento do exercício , já foi anteriormente explicitado.

À voz do aluno - inquisidor , juntaram-se as dos alunos – autores que criaram os textos. Era preciso entendê-las e para isso foi necessário observar o conceito de Dialogismo e Polifonia de Bakhtin quando afirma que *“ que tudo que é dito , tudo que é expresso por um falante , por um enunciador , não pertence só a ele. Em todos os discursos são percebidas vozes , às vezes infinitamente distantes, anônimas , quase impessoais , quase imperceptíveis”* ( In Barros e Fiori, 1994 , p.14 ) .

Responder *“ pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?”* , levou-me a buscar nas escrituras dos alunos , as análises que os mesmos faziam de suas realidades , através dos textos que elaboraram , no caminho de Bakhtin , para quem os elementos históricos , sociais e lingüísticos , atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos .

Na análise das produções textuais dos alunos – autores , fui percebendo que as mesmas geraram outros sentidos : novos , únicos , nascidos de suas próprias vozes . Porém era necessário tirar seus véus , desvelá-las , para entendê-las e assim continuar juntando os argumentos para responder ao aluno inquisidor .

Foi preciso, seguindo a proposta de Geraldi ( 2000 ) , fazer da sala de aula um lugar de “*produção de sentidos*” , instalar-me na “*professora interlocutora*” entre os alunos e seus textos para transplantar suas vozes , através dos ecos que captei . Trago-os, organizados em tabela . São os ecos captados a partir das vozes dos alunos – autores , impressas em seus textos , quebra – cabeças montados , com base no *texto – puzzle* : o conto *Senhoras* de Tchekhov .

### Conto : *Senhoras* de Tchekhov

#### 3ª série I - “EE.Prof.Carlos Augusto de Camargo” - Piedade.

Título	Ecos captados das vozes dos alunos – autores , no ato criativo do novo texto.
O que posso fazer pelo senhor ?	A vaga de escriturário no asilo foi concedida ao professor que perdeu a voz .
O destino do professor Vriemiênski	O jovem Polzúkhin , indicado por mulheres influentes da sociedade, obteve a vaga , em detrimento do professor que perdeu a voz .
Não há vagas	O professor conseguiu a vaga de escriturário , afinal só havia trabalhado quatorze anos e não poderia se aposentar . “ <i>Sempre há tempo, o que não há é vaga .</i> ” ( Adaiane e Elton: 2001)
O desempregado	Fiódor Pietróvich , diretor de uma escola pública desempregou o professor . A vaga ficou para o apadrinhado .
A vaga disputada	O apadrinhado, tão querido , foi expulso da sala do diretor , a pedido das senhoras .
O professor esnobe	O professor não conseguiu se imaginar , trabalhando no asilo. Saiu deveras irritado da sala do diretor . Não aceitou trabalhar no asilo.
Aquela vaga	O professor reagiu contra atitude do diretor , dizendo que ele deveria pensar diretamente , e não agir por intermédio de mulheres . O diretor , constrangido concedeu a vaga ao professor .
A inversão	O diretor perdeu a vaga e foi o professor que tentou ajudá-lo.
Senhoras	O diretor concedeu a vaga ao apadrinhado .

Perdas em segunda-feira	A vaga foi concedida ao apadrinhado , mesmo sob os protestos do diretor .
Vagas e desentendimentos	O diretor concedeu a vaga ao apadrinhado e explodiu com o professor.
Justiça e bondade	O diretor atendeu o professor e definiu sua situação funcional no asilo . Não houve sequer menção as influências das senhoras .
De quem é a vaga ?	O professor não obteve a vaga e foi humilhado pelo diretor . A vaga ficou com o apadrinhado .
Tudo por uma vaga	O diretor destinou a vaga ao professor , e apesar da insistência de uma das senhoras , sua própria esposa , expulsou o apadrinhado .
A vaga da mulher do diretor	Neste texto , todos queriam a vaga . inclusive a mulher do diretor .
Difícil aceitação	O diretor ficou em dúvida ao conceder a vaga ao professor , em detrimento dos apelos de uma mulher pobre , que foi pedir emprego para sustentar seus dois filhos .
O professor desempregado	Após ter concedido a vaga ao protegido das senhoras influentes , o diretor foi surpreendido pela ira do professor , que não conseguiu aceitar aquela situação, deveras absurda.
Deus me livre da cerveja!	O diretor ia ser mandado embora , por ter abusado da cerveja. Quando tudo parecia perdido , o governador autorizou a sua permanência no emprego.
A vaga	O diretor , irritado com a situação , não teve dúvidas : concedeu a vaga ao professor e expulsou de seu gabinete, uma das senhoras que intercediam por Polzúkhin .
Tudo certo	Neste texto existiam duas vagas : a do diretor , que iria se aposentar , e uma de escriturário no asilo . Os dois interessados conseguiram acertar as respectivas situações .
Se arrependimento matasse !	O professor perdeu a vaga , não em função da voz , mas pelo total desânimo de lecionar .

No exercício , os alunos registraram em todos os textos elaborados o *trabalho* , representado na disputa pelo emprego público . Todos os vinte e um textos produzidos , pela 3ª série I , preocuparam-se com a destinação da vaga para o emprego de escriturário do asilo . Todavia nos textos montados com fragmentos (frases e palavras) os mesmos optaram por trajetórias distintas das de Tchekhov , contextualizando novas criações , que iam desde o

professor que perdeu a vaga pelo desânimo de lecionar até a aspiração da esposa do diretor em obter o emprego para si própria .

Ao analisar as novas histórias , observei que apenas sete delas mantiveram a destinação da vaga , que por uma questão de justiça seria do professor ciciante , ao jovem Polzúkhim , apadrinhado pelas senhoras que tinham relação com o poder .Os demais pareciam se vingar da rede de relações , responsável pela inserção do jovem desqualificado no emprego público . Para melhor explicitar , dividi as produções textuais dos alunos , isto é dos vinte e um textos , através dos enfoques oferecidos pelos mesmos :

#### **O emprego público e o apadrinhado :**

Dos vinte e um textos produzidos , sete , ratificam a expulsão do professor , após quatorze anos de trabalho : Os textos tinham os seguintes títulos : *O destino do professor Vriemiênski* , *O desempregado* , *Senhoras* , *Perdas em segunda-feira* , *Vagas e desentendimentos* , *De quem é a vaga ?* , e *O professor desempregado* .

Nessas produções , os alunos praticamente transcreveram Tchekhov , sintetizando o conto *Senhoras* . Todavia em “*O professor desempregado*” , apesar de também sintetizarem o conto *Senhoras* , os alunos , ao final da narrativa , deram a voz ao ciciante personagem , que perdeu o emprego público . Despedido , o professor despejou sua incontrolável ira , contra o diretor que o havia demitido .

#### **O emprego público e o professor ciciante :**

Seis dos textos produzidos , destinaram ao professor , a vaga para o emprego de escriturário do asilo . Alteraram a seqüência original do conto *Senhoras* , e com ela , o destino

do professor . Os alunos interviram na narrativa de Tchekhov , e não deixaram o professor “partir assim , entregue a seu próprio destino” . Os textos foram : *O que posso fazer pelo senhor ?* , *Não há vagas* , *Aquela vaga* , *Justiça e bondade* , *Tudo por uma vaga* e *A vaga* .

Através da criação de tom , os alunos foram trazendo suas vozes , alterando a narrativa inicial do conto . Nos ecos captados , pude perceber que em *Aquela vaga* , o professor lutou por seu emprego , mostrando ao diretor , que cabia a ele dirigir a instituição , independente da rede de relações que o cercava .

Já em *Justiça e bondade* , não houve sequer a menção das influências das senhoras. Um grito , abafado pelo silêncio das vozes das senhoras , que não tiveram o direito de intervir pelo apadrinhado , em detrimento da perda do emprego público do professor .

Os textos , construídos na movimentação de frases e palavras, permitiram aos alunos exporem suas próprias escolhas e mudarem os destinos dos personagens nas narrativas que nasciam do ato criativo . Assim em “*Tudo por uma vaga*” , o diretor expulsou o apadrinhado de sua sala e portanto do serviço público . E em “*A vaga*” , os alunos não tiveram dúvidas : era a vez de expulsar a senhora da sala do diretor . A senhora que representava a rede de relações , responsável pela perda do emprego junto ao serviço público a que o professor estava atrelado .

### **O emprego público em novos contextos :**

Os demais textos , criaram situações inusitadas . As narrativas se alteraram em contextos diferenciados , trazendo como enfoque o emprego público . Em *A vaga disputada* , o apadrinhado foi expulso da sala do diretor , pelas próprias senhoras ; em *O professor esnobe* , o professor não conseguiu se imaginar trabalhando num asilo e não aceitou a proposta ; em *A*

*inversão* , foi o diretor quem perdeu a vaga e o professor quem tentou ajudá-lo ; em *A vaga da mulher do diretor* , todos queriam a vaga , inclusive a mulher do diretor ; em *Difícil aceitação* , o diretor ficou em dúvida ao conceder a vaga ao professor , em detrimento de uma pobre mulher , que foi pedir o emprego para sustentar seus dois filhos ; em *Deus me livre da cerveja !* , o diretor ia ser mandado embora , por ter abusado da cerveja e quando tudo parecia perdido , o governador autorizou a sua permanência no emprego ; em *Tudo certo* , existiam duas vagas : a de diretor , que iria se aposentar e a de escriturário do asilo , sendo que os dois interessados conseguiram acertar as respectivas situações ; em *Se arrependimento matasse!* , o professor perdeu a vaga , não em função da voz , mas pelo total desânimo de lecionar .

No levantamento desses dados , pude perceber e destacar a categoria **trabalho** , definida pela preocupação com o emprego público , presente em todas as produções . Nos ecos dos textos produzidos pelos alunos , estavam presentes suas escolhas , definidas na construção de vinte e uma narrativas e todas se remetiam a essa categoria .

O “*saco nas costas*” ressoou mais forte em minhas análises , na medida em que fui entrevendo os fantasmas desses alunos , existentes na preocupação com o trabalho e suas relações. Relações essas que não lhes incentivavam o interesse em estudar literatura . Afinal : “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*”

### **1 - O trabalho e o “saco nas costas” .**

A preocupação com o trabalho , definida pela disputa do emprego público , foi um elemento forte , presente em todas as produções que tomaram como base o conto *Senhoras* .

Foi preciso entender com Bakhtin que o elemento levantado , pode ser compreendido através do contexto social local ao qual os alunos estão atrelados. Há que se ressaltar novamente a precariedade das aspirações de futuro desses jovens , cuja maioria reside na zona rural ou na periferia da cidade de Piedade , e trabalham em subempregos , ou recebem pagamento diário nas lavouras – são bóias frias . Seus patrões , lavradores descapitalizados , pagam pouco e não prometem a continuidade do trabalho .

São freqüentes as queixas dos alunos , sobre as dificuldades de encontrar um bom trabalho , expressadas em textos produzidos na sala de aula , ou mesmo em conversas cotidianas. A maioria deles , aspira a um emprego público , para poder ir ao dentista ; comprar a roupa e o tênis da moda , o aparelho de CD , a moto , o carro ; e até mesmo estudar ou constituir uma família .

A maior parte dos jovens que se dirige ao centro urbano , para cursar o Ensino Médio noturno , normalmente retorna à zona rural , ou às zonas periféricas de Piedade , sem grandes perspectivas de futuro . Continuam integrados às suas comunidades , trabalhando em pequenas lavouras , ou como diaristas , e dificilmente cursam uma faculdade . As estudantes , normalmente constituem famílias e passam a cuidar do marido e filhos , dedicando-se às tarefas domésticas , quando não se tornam mães solteiras , durante o período em que freqüentam a escola . Algumas trabalham como diaristas , vendedoras ambulantes , empregadas domésticas , faxineiras ou babás .

Bakhtin define a linguagem como um fenômeno profundamente social e histórico. Para ele a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas , pelo contrário , deve ser compreendido , com relação a um contexto específico e concreto . Os alunos , então , embebidos da palavra do outro (família / comunidade ) , foram demonstrando em

suas produções , que a linguagem não é algo neutro , e expressaram suas intenções e escolhas , através de um jogo , articulando frases e palavras como se fossem peças de um quebra-cabeças .

No deslocamento dessas peças , os alunos fizeram ressoar suas vozes , a partir do personagem definido como o professor , que ciciava , e portanto estava perdendo a voz e a vez no mundo do trabalho , oferecendo novas narrativas e oportunidades para ele. Acompanharam Tchekhov na medida em que a solução dos problemas estava na imaginação e sensibilidade de seus leitores : “*Quando escrevo , confio inteiramente no leitor, supondo que ele próprio acrescentará os elementos subjetivos que faltam ao conto.*” ( Angelides , 1995 , p.174 ) .

Dialogando com o texto *Senhoras* , enquanto leitores , manifestaram , através de suas próprias vozes , inseridas em suas escrituras , que qualquer um dos personagens poderia perder o emprego , até mesmo o diretor , conforme demonstrado em *Deus me livre da cerveja!* , e *A inversão* . Mostraram que todos poderiam almejar ao emprego público : desde a mulher do diretor , que o queria para si própria , em *A vaga da mulher do diretor*, até a pobre mulher que não tinha como cuidar de seus filhos e estava querendo a vaga do professor em *Difícil Aceitação* .

Viver o universo das palavras do outro , trouxe aos alunos individualidades que travaram diálogos na escolha para a movimentação das palavras . Estavam presentes elementos textuais e extratextuais . Textuais , na medida em que o processo dialógico trazia suas leituras , e extratextuais , na medida em que estiveram presentes suas próprias vidas e relações com outro : família , comunidade , e na própria parceria para a elaboração do texto , já que o exercício foi realizado em duplas .

Também estava presente o “*saco nas costas*” , definido pelas limitações de um trabalho considerado bom . Por isso , o emprego público não poderia ser de qualquer um . Sete produções ratificaram a sorte do jovem apadrinhado , mas quatorze delas , alteraram sua destinação .

Nos ecos captados das vozes dos alunos , estava presente a noção de Dialogismo de Bakhtin , enfocada por Compagnon (2001) , que se refere a uma *“abertura superior sobre o mundo , sobre o texto social - uma interação social dos discursos”* .( p.111) .

As consciências ocultas , trouxeram vozes da sociedade , imprimiram marcas nas construções dos novos textos , alterando o conto original . A luta pelo emprego , não era somente dos personagens , mas a deles próprias . Estavam presentes suas perspectivas em relação ao contexto em que vivem , delimitadas pela fragilidade e inconsistência do trabalho em suas vidas futuras .

## 2 - Os alunos - autores .

O cotidiano que permeia as aulas de literatura , traz situações diferenciadas em relação à produção de textos . Por exemplo : em conversas informais , tenho observado que os alunos fazem análises criativas e inteligentes sobre questões que envolvem a relação ser humano / sociedade . Porém , normalmente , ao ler os textos , por eles produzidos , em contextos da mesma ordem , percebo palavras e frases presas , amedrontadas e entrecortadas. São textos tímidos , que não expressam idéias em seqüência lógica . Ao corrigi-los , na própria sala de aula, ouço , com freqüência , dos próprios alunos , queixas sobre dificuldades em concatenar pensamento e escrita .

A correção se torna um julgamento , e o medo dos erros ortográficos , um fantasma. Normalmente , os alunos pedem para não marcar os erros à tinta e sim a lápis .

Sonia Kramer (2000) , ao pensar sobre a relação escrita e escola , vislumbra os sentimentos dos embrionários alunos – autores , que fazem morrer suas palavras , rasgando textos que não escreveram por vergonha , timidez ou medo de mostrar para o outro e ser

criticado. A autora questiona se não “ *teria sido a própria escola , que ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela .* ” ( p.107)

Escrever , de maneira a ser compreendido , é um direito que assiste a todos , já que a escrita não deve ser um privilégio das classes hegemônicas , que com a palavra , manipulam a vida dos menos favorecidos , ofuscando-lhes as oportunidades de lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária .

O direito a expressão se faz pela palavra e a palavra escrita é uma das portas de entrada para o mundo sistêmico , onde a sociedade centra suas normas e regras . O não desenvolvimento da habilidade da escrita , aliena esses jovens de uma real participação social , relegando-os a um processo gradativo de exclusão das decisões importantes de sua comunidade , tornando-os portanto não cidadãos de seu tempo .

Por outro lado , a não familiarização com o exercício da leitura e escrita , atrelada aos diferentes conhecimentos incorporados na sociedade , dificulta a aprendizagem da escrita . Contextualizo a questão com o conceito de letramento de Britto ( 2003 ) :

... aprender a escrita supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como a condição de quem interage com diferentes discursos , saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita . Quanto maior o letramento , maiores serão , entre outras coisas , a manipulação de textos escritos , a realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa ) , a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto – referidos , a convivência com domínios de raciocínio abstrato , a produção de textos para registro , comunicação ou planejamento, enfim maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração , inferências diversas e ajustamento constante . O letramento , mais que alfabetização ou o domínio das regras da escrita , é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita . ( p.43 )

O ato da escritura , embute em sua essência , a construção da consciência dialógica , aquela que dialoga entre os textos da cultura , mas que também permite o diálogo com a própria vida . Nas palavras de Bakhtin ( in Lemos : 1994 ) :

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases de desenvolvimento do homem . Estas influências estão revestidas de palavras ( ou de outros signos ) e estas palavras pertencem a outras pessoas : antes de mais nada , trata-se das palavras da mãe . Depois , estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias alheias” com a ajuda de outras “palavras alheias” (anteriormente ouvidas) e , em seguida , já em palavras próprias (com a perda das aspas , para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo . ( p.38 )

No exercício realizado pelos alunos , os mesmos trouxeram vozes internas , constituídas bakhtinianamente “das palavras alheias” que ora ratificavam as palavras do conto de Tchekhov - *Senhoras* , ora as polemizavam , arrancando-lhes as “aspas” e conduzindo-as a outras realidades - as suas próprias .

O exercício de produção de textos provocou novos diálogos com o autor Tchekhov e a compreensão dialógica ativa , definida pela concordância e discordância , na medida em que o conto era lido e modificado . Em “*Não há vagas*” os alunos trouxeram o tempo livre , em oposição a falta de trabalho e oportunidades , quando criaram a frase “ *sempre há tempo , o que não há é vaga* ” . Em “*A vaga da mulher do diretor*” , como uma gradação crescente à falta de oportunidades para o trabalho , todos queriam o emprego público , inclusive a mulher do diretor . Em “*Se arrependimento matasse!*” , o professor perdeu a vaga , não em função da voz , mas pelo total desânimo de lecionar . Os alunos não deixaram por menos , e registraram observações da sala de aula .

A linguagem é um fenômeno social e a unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa . Assim , a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos lingüísticos em contextos sociais diferentes .

Os alunos mostraram-se capazes de concretizar essa idéia em enunciados que provocaram a mutabilidade do conto de Tchekhov . Mostraram , através dos contextos sociais a que estão atrelados , suas vontades , definidas pela modificação das peças do *texto-puzzle* , que poderiam criar e ser autores .

Escreveram , hesitaram , rasuraram , escolheram , rabiscaram , e recomeçaram . A leitura , provocou uma releitura , que desencadeou uma reescritura . Entenderam que era possível modificar e corrigir , até chegar ao enunciado pretendido .

Eram portanto alunos – autores de seus textos , mostrando que são capazes de criar e expressar idéias , emoções , analisando e transformando situações embutidas na sociedade, que lhe dizem respeito , como o trabalho .

Se os alunos provaram-se capazes , caberia então , à professora de literatura , intermediar as relações existentes entre : leitura e escrita e tornar possível , aos alunos que carregam “*saco nas costas*” o direito de entender a literatura para exercitá-la em suas próprias realidades . Afinal, quando o aluno fez a pergunta , não estava se dirigindo a ele . Se assim o fosse , perguntaria : “*pra que aprender literatura...*” e não “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” A pergunta , era portanto , um desafio dirigido a mim , enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura . Um desafio , que precisava ser desvelado .

### **3 - “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas” – um coro .**

A pergunta “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas*” , agora formava um numeroso coral . Outros alunos da Escola Estadual “Carlos Augusto de Camargo” , de Piedade , que viviam o mesmo contexto social do aluno inquisidor , estavam à minha frente :

sopranos , contraltos , tenores , barítonos e os mudos , que gritavam através do silêncio . Todos queriam uma resposta , a resposta de uma professora de Língua Portuguesa e Literatura .

Um desafio desse porte , pensado com teóricos , que entendem que a educação literária , através do exercício da leitura e escrita , objetiva a criação de possibilidades democráticas para quaisquer sujeitos sociais , contra uma pedagogia do silêncio , opressão e manutenção das diferenças , permite trazer Leahy-Dios (2000) :

Em minha proposta , professores de literatura deveriam poder ajudar seus alunos a destravar o poder textual e dirigi-lo para seus próprios usos , a fim de perceber seus próprios poderes de textualização . Se a educação literária representa relações sociais , essa dinâmica complexa se torna ainda mais responsável por atitudes políticas , fazendo da verdade literária um problema que requer uma resposta mais crítica . Mais que historicismo literário ou uma crítica prática superficial , a literatura representa o meio estético de representação cultural de poderes politicamente reconhecidos , a serem ensinados e aprendidos sem reverência , mas com um olhar de consciência crítica . ( p. 246)

Como já relatei , após alguns anos , ao encontrar o aluno inquisidor , num supermercado, disse-me ele que a literatura não lhe havia feito falta e que vivia bem . Esta fala trouxe reflexão sobre minha própria prática em sala de aula . Questionei-me então sobre a maneira com que vinha ministrando aulas de literatura , e o porquê de meu aluno não ter se interessado por elas . Penitenciei-me quanto à desatenção às vozes desafiadoras existentes em sala de aula e pela prática de ensino dominada pelo uso do livro didático .

*“Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas”* , exigia um processo vivo de trabalho , aquele que insere a prática educativa , numa atividade reflexiva , onde o mais importante é a construção do ser humano .

Para isso , foi imprescindível questionar-me . Acompanhei-me de Kramer (2001) e suas indagações : *“É possível tornar nossos alunos – crianças , jovens e adultos – leitores e escritores se não somos leitores ? O que temos feito de leitura e escrita nas escolas ?”* ( p.116)

A indagações da autora são concretas , na medida em que as aulas de literatura são ministradas de forma técnica . Através da análise de fragmentos , e de filmes , espera-se que o aluno aproxime-se da obra literária e goste dela . Sem a entrega lúdica e sem a viagem , os alunos entendem que literatura é a soma de vários textos fragmentados e chatos , que falam do passado . Dessa forma , as aulas de literatura não são alimentadas pela imaginação e os alunos dificilmente ouvirão falar e sentirão , a partir de suas leituras o sabor da madeleine , que remetia o autor Marcel Proust ao passado , em sua obra *Em busca do Tempo Perdido* . Também não sentirão o desespero de Kovaliov , assessor do juiz do colegiado eleitoral , que perdeu o nariz ao ir ao barbeiro em *O Nariz*, de Nicolai Gogol e nem a angústia de Ivan Matviéitch , também funcionário público , que engolido por um crocodilo , encontrou uma forma de falar de dentro do crocodilo , e comunicar-se com seu colega da repartição onde trabalhava , estudando formas para não ser despedido do emprego , em *O crocodilo* , de Fiódor Dostoievski .

É difícil fazer com que os alunos levem consigo a literatura, como bagagem para a continuidade de suas vidas , entendendo-a como Ítalo Calvino - uma função existencial , onde se pode buscar a leveza como reação ao peso do viver . Afinal , como define o autor ( 1990) : *“No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar , novíssimos ou bem antigos , estilos e formas que podem mudar nossa imagem de mundo...”* ( p.19)

Para que isso aconteça , comungo da proposta de Kramer (2001) para quem é necessário que o professor de literatura , ouça os escritores , os poetas , aqueles que fazem da língua , material de produção . A sala de aula então , poderia se transformar num espaço onde sonhar é possível , ao sugar dos poetas e escritores em geral , a lição de viver e falar também de sonhos como uma busca incessante de sentidos .Como expressa a autora : *“Quando iremos perceber que - sem o sonho – agimos com as crianças e com os adultos que têm na escola a sua única chance de convívio com os livros , como se tivéssemos um canivete nas mãos ?”* ( p.111)

Usando canivetes , o professor também dilacera o próprio espírito , enquanto profissional engajado na formação de seres humanos mais felizes e participativos , na medida em que também não se permite sentir o prazer de realmente ensinar leitura / escrita e realizar trocas que sem dúvida tornariam o cotidiano escolar mais prazeroso e produtivo . Um dilaceramento , perceptível às observações dos alunos , como na produção do texto “*Se arrependimento matasse!*” , dos alunos – autores Alex Sandro Nunes e Alex Sandro Silva , cujo enfoque criado , foi o de que o professor perdeu o emprego pelo total desânimo de lecionar .

A criação desse texto , também me soou como um grito : o professor perdeu a voz e está perdendo a vez , num mundo de mudanças . Mudanças que dizem respeito à construção de valores humanos , numa sociedade , cujos apelos da mídia , direcionam-se ao consumo do que não se pode ter , em detrimento a um total desprezo com o ser .

Porém , como educar os jovens nesse contexto ? Respondo com Kramer (2001) , para quem cabe ao professor que trabalha com a leitura e a literatura , um horizonte : “ *o da humanização , resgate da experiência humana , conquista da capacidade de ler o mundo , de escrever a história coletiva , de expressar-se , criar , mudar* ” ( 115)

Professora de literatura , disposta a buscar alternativas para ensinar a “*quem carrega saco nas costas*” , continuo compartilhando do ponto de vista da autora , quando diz que o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura , ou não terem aprendido o gosto pela poesia . O problema está em que isto pode ser um sintoma do processo de desumanização .

#### **4 - Literatura - caminho para a humanização .**

O aluno perguntador voltou para o seu bairro como outros jovens trabalhadores que carregam “*saco nas costas*” . Nunca irá imaginar o percurso realizado para responder a sua

pergunta , feita numa noite de inverno , que poderia ter se silenciado na sala de aula como outras .

Antonio Candido ( 1992) ao escrever sobre a importância da literatura , e em sua sensibilidade de “*antena da raça*” , irradia : “*assim como todos sonham às noites , ninguém é capaz de ficar mais do que vinte e quatro horas sem se entregar ao universo fabulado*” (p.112) . Nem que isso seja por alguns momentos . Desde um simples caso , anedota , canção popular , enfim variações que vão do popular ou erudito o homem precisa da ficção. Refletindo com o autor , penso como ele , que se é de nossa natureza , viver o universo fabulado , podemos enriquecê-lo , com as obras literárias , e formar pessoas mais humanas , conectadas à sociedade em que vivem , sabendo porque “*carregam saco nas costas*” .

Seguindo o raciocínio do famoso crítico literário , se ninguém pode passar mais do que vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia , a literatura passa a ser uma necessidade universal , portanto um direito . Em sua analogia , se não há possibilidade de haver equilíbrio psíquico sem o sonho , durante o sono , talvez não haja equilíbrio social sem a literatura . Nas palavras de Candido (1992) , a literatura é “*...o sonho acordado das civilizações.. Humaniza em sentido profundo , porque faz viver*” (113) .

Nossa sociedade , vem colhendo os frutos de uma construção conduzida pela racionalidade técnica , que resolveu um grande número de problemas materiais do homem, ligados ao conforto e bem estar . Todavia , como descreve Sabato ( 2003) :

Lançado cegamente à conquista do mundo externo , preocupado tão somente com o manejo das coisas , o homem acabou por coisificar-se , caindo no mundo bruto em que rege o determinismo cego . Empurrado pelos objetos , títere da mesma circunstância que havia contribuído para criar , o homem deixou de ser livre e se tornou tão anônimo e impessoal , quanto seus instrumentos . Já não vive no tempo original do ser, mas no tempo dos próprios relógios . É a queda do ser no mundo , é a exteriorização e a banalização de sua existência. Ganhou o mundo , mas perdeu-se a si mesmo. (p.87)

Cotejando com Sabato , há que se lembrar das salas de aulas do Ensino Médio da rede estadual , que vivem um tempo marcado pela coisificação , onde as propagandas da TV , trazem sonhos irrealizáveis e incompatíveis com o mundo vivido pelos alunos . Exatamente nessas salas , das Escolas Estaduais , reúne-se a maior parte da sociedade brasileira : sem sonho , angustiada e com medo do futuro . Um local onde as desigualdades sociais , se fazem presentes e dão sinais : na indisciplina , na não aceitação do outro , no afrontamento ao sistema existente , no consumo de bebidas , drogas , nas pichações nas paredes e destruição das carteiras . A escola estadual é espelho, e tal como espelho , reflete os resultados de uma sociedade racionalizada e desigual .

É com esse quadro que os professores da rede pública convivem diariamente , não raro , deprimidos e sem forças . Essa situação foi perceptível à análise dos alunos que produziram : *Se arrependimento matasse!* , cujo enfoque foi o de que o professor iria perder o emprego pelo desânimo de lecionar e não por ter perdido a voz .

Se por um lado a realidade traz toda essa complexidade para as salas de aula , por outro os alunos , no exercício de construção de textos , mostraram-se escritores de suas próprias produções . Introduziram em seus textos a percepção da realidade vivida . Portanto , são sensíveis e o ensino de literatura pode aguçar essa sensibilidade - caminho para a humanização .

Entendendo , com Candido ( 1992) , que humanização é o processo que permite ao homem “o exercício da reflexão , a aquisição do saber , a boa disposição com o próximo , o afinamento das emoções , a capacidade de penetrar nos problemas da vida , o senso da beleza , a percepção da complexidade do mundo e dos seres , o cultivo do humor” ( p.117) , a literatura pode desenvolver em todos nós , a quota de humanidade , na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza , à sociedade e aos nossos semelhantes.

Nesta pesquisa pude vivenciar as reflexões de Candido (1992), pois à medida que me aprofundava teoricamente no universo da literatura, pude me sentir mais humana, e simultaneamente vi agigantar a responsabilidade de ser professora de Língua Portuguesa e Literatura aos alunos que “*carregam saco nas costas*” e que tanto necessitam do exercício da leitura e da escrita em suas vidas. A pesquisa para produção desta dissertação de mestrado mostrou-se uma armadilha kafkiana: dormi trabalhadora e acordei convertida em Gregor Samsa - a barata. Como em *A metamorfose* “*fiquei ardendo de vergonha e de tristeza*” (1997 p.44), à medida que os resultados eram organizados. Numa empatia com o protagonista kafkiano, pude me despir da racionalidade implícita nas ações que regem a instituição escolar e observar que além dos vinte e um quebra-cabeças, montados pelos alunos em seus textos, havia se montado um outro, o meu, cuja forma trazia os alunos enquanto sujeitos a serem compreendidos e não como objetos a serem moldados.

Como trabalhadora, pensava encontrar uma resposta a ser dada ao aluno inquisidor, mas como Gregor Samsa - a barata precisei em primeiro lugar responder para mim mesma o papel da literatura na sociedade, conscientizando-me que a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação, que há valores nas obras literárias, que são confirmados e negados, apoiados e combatidos, que a literatura traz em si o bem e o mal, que humaniza em sentido profundo porque faz viver e se faz viver, o exercício da leitura e escrita é essencial na escola. Aí o papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura tem sua importância, já que para substancial parte da sociedade, é somente nessas aulas que se dá o contato com obras literárias, e com o exercício da escrita crítica, pensada e elaborada. Uma escrita que se bifurca na expressão de sentimentos e emoções, bem como na manifestação de aspirações e críticas à esfera pública e a toda sociedade.

Todas as reflexões desta dissertação , me permitem responder , na voz de Antônio Candido ( 1992) a pergunta de meu aluno : *“Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas? ”* :

A literatura , é uma necessidade universal , que deve ser satisfeita , sob pena de mutilar a personalidade , porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza . Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade . Em segundo lugar , ela também pode ser um instrumento consciente de desmascaramento , pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos humanos , ou de negação deles , como a miséria , a servidão, a mutilação espiritual . ( p.117 )

Portanto a literatura humaniza e através da leitura e da escrita é que há a incorporação de outras vozes para que se lute pelos direitos . Compreender profundamente essas questões , converge a uma resposta : é preciso ler e refletir sobre a leitura , como a grande construção imaginária de Candido (1992) , onde as palavras são tijolos . Aos poucos vamos ordenando cada qual em seu lugar e por isso precisamos do exercício da escrita . Muito mais do que simples matéria , através da palavra organizada pelas leituras e pelas escrituras defini-se uma nova ordem para a mente e os sentimentos . No desenvolvimento desse processo , edifica-se a visão que se tem de mundo , que ao ser repassada de voz em voz , poderá criar uma sociedade mais humana, com valores que possam extrapolar a racionalidade instalada nas atitudes de desesperança , conformismo e revolta . Só quando essa construção estiver levantada , é que se ganha uma chave para entender literatura e tornar-se um cidadão do seu tempo .

## CONCLUSÃO : A PROFESSORA SURPREENDIDA .

Aprendendo com a voz de Sonia Kramer ( 2001 ) , para quem os professores de literatura devem ouvir escritores , poetas – aqueles que fazem da língua , material de produção , fui buscar o homem surpreendido do autor Joseph Conrad ( 1857 – 1924 ) , definido pelo crítico Antonio Candido ( 2002 ) : “ *O homem surpreendido age sem motivo aparente , por uma espécie de descarga bruta e inexplicável , um ato formalmente gratuito, de que decorre porém , uma segunda etapa , pois é obrigado a ser refazer , caso pretenda readquirir o equilíbrio interior*” ( p.67 ) .

O aluno inquisidor , ao questionar “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” , num ato aparentemente gratuito, trouxe à professora de Língua Portuguesa e Literatura , instalada em mim , um desafio digno de Joseph Conrad , que em seu conto *The Secret Sharer* propõe ao homem surpreendido uma segunda etapa para readquirir o retorno ao equilíbrio interior .

*The Secret Sharer* narra a história de um jovem capitão , que vive a experiência do primeiro comando , num navio , onde a tripulação é desconfiada e hostil . Certa noite ao assumir o quarto de vigia da madrugada , vê que a escada fica presa , e que por ela sobe um desconhecido. Era Leggatt , um foragido , a quem inexplicavelmente dá guarida , escondendo-o durante dias , num beliche . Contra o código de honra e o dever profissional, pelos quais tinha apreço e respeito , o capitão arrisca a cada instante sua carreira . Todavia, algo profundo e inexplicável o prende ao foragido , cuja alma compreende e de cuja ação se sente misteriosamente solidário.

O conto fornece , na visão de Bradbook , via Antonio Candido ( 2002 ) :

... o quadro psicológico perfeito , o Eu oculto “exatamente igual” ao outro , mas culpado , e por isso necessariamente escondido aos olhos do mundo , vestido com roupa de dormir , traje adequado à vida inconsciente , surgindo na infinitude do mar e nele desaparecendo. ( p.74)

O aluno inquisidor , numa noite , vestindo a camiseta da Escola Estadual “Carlos Augusto de Camargo” , em Piedade , fez uma pergunta do fundo de uma sala de aula : “*Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas ?*” , antes de desaparecer como o personagem de Joseph Conrad .

O aluno , tal como Leggatt , trazia em si culpas , aferidas pela sociedade e pelo próprio sistema educacional que o acusa de incompetente , displicente , e até mesmo “*vagabundo*” . Culpas que vociferam que o aluno do Ensino Médio não aprende porque não quer ou porque não é capaz .

O aluno-inquisidor , trouxe o meu duplo fazendo-o aflorar ao patamar da prática do ensino de leitura e escrita nas aulas do Ensino Médio de uma Escola Pública . A princípio , tentei escondê-lo , como fez o capitão de Conrad . Entretanto , percebi que estava escondendo a mim mesma , enquanto profissional da educação frente às deficiências existentes nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura .

Ao olhá-lo todas as noites , sentia a mesma simbologia de projeção trazida por Conrad : “*meu duplo*” , “*meu espírito vestido de cinzento*” . Uma cumplicidade havia nascido através do interesse e identificação entre a professora e seu duplo , representado pelo aluno – perguntador . Cumplicidade esta que necessitava ser clareada teoricamente , para que eu pudesse olhar outros duplos , sentados nas filas de carteiras , das classes do Ensino Médio noturno , na Escola “Carlos Augusto” . Alunos que têm direito de se apropriarem do pensamento e criatividade de bons autores , para ampliar as possibilidades de enfrentamento de seus problemas pessoais e sociais , através da leitura e da escrita .

Alunos – autores , capazes da produção escrita , que deve ser lida , como define Leahy – Dios ( 2000) : “ *enquanto um intercâmbio válido de experiências culturais ou de reflexões significativas*” ( p.25) . Experiências que devem ser enriquecidas pela leitura de bons autores , que também são professores , alojados nas palavras vividas como matéria de criação e indagação, afrontando o desconhecido , convidando , como Zaccur (2001) , “*o pensamento a pensar imagens grávidas.*”

Leggatt , personagem de Joseph Conrad , deixou o navio , nadando para o desconhecido. O capitão sentiu-se exorcismado e consciente depois de conhecer a alma secreta com quem vivia e “*uma nova visão de humanidade rompeu através do regime mascarado e impessoal de seus dias*” ( p. 77) . O aluno inquisidor , meu duplo , também voltou para a zona rural de Piedade , assim como Leggatt deixou o navio e nadou para o desconhecido . Todavia , a pergunta “*pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?*” trouxe à tona uma consciência perturbadora , eco de vozes apagadas dos alunos da EE. “Prof.Carlos Augusto de Camargo” , em Piedade , que continuarão ressoando em todas as minhas aulas .

## **Anexo I**

## ANEXO I - CONTO SENHORAS DE ANTÓN TCHEKHOV

Fiódor Pietróvitch , diretor das escolas públicas do governo de N , e que se considerava um homem justo e bondoso , recebeu certo dia , em seu gabinete , o professor Vriêmienski .

- Não , senhor Vriêmienski , - disse ele – a exoneração é inevitável . Não se pode continuar lecionando com uma voz como a sua . Mas , como foi que a perdeu ?

- Estava suado e bebi cerveja gelada ...- ciciou o professor .

- Que pena ! Ter prestado serviços durante quatorze anos e , de repente , acontecer-lhe uma desgraça dessas ! Imagine , diabos , estragar a carreira por causa de uma bobagem! Que pretende fazer agora ?

O professor não respondeu .

- Tem família ? – perguntou o diretor .

- Mulher e dois filhos, Vossa Excelência ... – ciciou o professor .

Seguiu-se um silêncio . O diretor ergueu-se da mesa e caminhou , perturbado, de um canto a outro da sala .

- Não consigo imaginar o que possa fazer com o senhor! – disse ele . – Não pode mais ser professor , mas não serviu o bastante para aposentar-se com vencimentos ... ao mesmo tempo, não é muito certo deixá-lo partir assim , entregue a seu próprio destino . O senhor , para nós , é pessoa da casa , serviu durante quatorze anos , quer dizer que nos compete prestar-lhe uma ajuda ... Mas , ajudar como ? Que posso fazer pelo senhor ? Ponha-se na minha situação : que posso fazer pelo senhor ?

Seguiu-se novo silêncio . O diretor caminhava pela sala , pensativo , o tempo todo , e Vriêmienski , esmagado por seu infortúnio , permanecia sentado na beiradinha da cadeira, pensativo também . De repente , resplandeceu o rosto do diretor e ele até estalou os dedos .

- Admiro-me de não ter lembrado isso há mais tempo ! – disse apressado . – Escute, veja o que lhe posso oferecer ... Na semana que vem , aposenta-se o escriturário de nosso asilo . Querendo , pode ocupar a vaga ! Aí está !

O rosto de Vriêmienski , que não esperava tal ato de magnanimidade , resplandeceu também .

- É magnífico - disse o diretor - Escreva hoje mesmo um requerimento ...

Depois que Vriêmienski saiu , Fiódor Pietróvitch sentiu um alívio e , mesmo , certo prazer: diante dele , não estava mais o vulto curvado do pedagogo ciciante , e era agradável reconhecer que , tendo oferecido aquela vaga a Vriêmienski , agira com justiça e de acordo com a consciência , como um homem bondoso e absolutamente correto . Mas , não durou muito aquela boa disposição . Ao voltar para casa e sentar-se para jantar , sua mulher , Nastássia Ivânovna , lembrou-se , de repente :

- Ah , sim , eu ia esquecendo ! Ontem , veio ver-me Nina Sierguéievna , que pediu proteção para certo jovem . Dizem que vai haver uma vaga no asilo ...

- Sim , mas o lugar já foi prometido a outra pessoa - disse o diretor , franzindo o sobrolho. - E você conhece minha norma : nunca dou empregos por recomendação .

- Sei , mas penso que se pode fazer uma exceção a favor de Nina Sierguéivna . Ela gosta de nós como se fôssemos parentes e , até hoje , não fizemos nada por ela . Nem pense em recusar isto , Fiédia ! Com esses caprichos , você vai ofendê-la e a mim também .

- E quem é que ela recomenda ?

- Polzúkhin<sup>3</sup> .

- Que Polzúkhin ? Aquele que , na noite de Ano Bom , representou , numa reunião social , o papel de Tchátzki ?<sup>4</sup> Aquele *gentleman* ? Por nada deste mundo !

O diretor parou de comer .

- Por nada deste mundo ! – repetiu . – Que Deus me livre e guarde !

- Mas , por quê ?

- Compreenda , mãezinha , que , se um jovem age por intermédio de mulheres , em vez de fazê-lo diretamente , só pode ser boa bisca ! Porque não veio em pessoa falar comigo?

Depois do jantar , o diretor deitou-se no sofá de seu escritório e pôs-se a ler jornais e cartas recém-chegadas .

“Meu caro Fiódor Pietróvitch !” , escrevia-lhe a mulher do prefeito . “Certa vez , o senhor me disse que sou uma conhecedora dos corações humanos . Chegou a ocasião de comprová-lo na prática . Por esses dias , irá pedir-lhe a vaga de escriturário em nosso asilo um certo C.N. Polzúkhin , que eu conheço como um jovem excelente . O rapaz é muito simpático . Interessando-se por ele , o senhor se convencerá ...” etc .

- Por nada deste mundo! – exclamou o diretor . – Que Deus me livre e guarde !

Depois disso , não passava um dia sem que recebesse cartas , recomendando Polzúkhin . Certa manhã , apareceu o próprio Polzúkhin , jovem corpulento , com rosto acanhado de jóquei e trajando roupa negra nova ...

- Trato de assuntos de serviço não aqui , mas na repartição – disse o diretor secamente , depois de ouvir seu pedido .

---

<sup>3</sup> De polzti , arrastar-se .

<sup>4</sup> Personagem da peça de Griboiedov , A desgraça de ter espírito .

- Desculpe , Vossa Excelência , mas nossos conhecidos comuns aconselharam-me a visitá-lo aqui .

- Hum ! ... – mugiu o diretor , olhando com ódio para os sapatos de bico fino do rapaz . - Que eu saiba , seu pai dispõe de recursos e o senhor não precisa ganhar dinheiro . Para que vem , então , pedir essa vaga ? O ordenado é insignificante !

- Não é pelo ordenado que eu quero o lugar , mas assim ... Apesar de tudo , é um emprego público ...

- Assim ... Parece-me que o senhor vai enjoar do emprego dentro de um mês e abandoná-lo , mas , ao mesmo tempo , há candidatos a quem essa vaga representa uma carreira para toda a vida . Há gente pobre , para a qual ...

- Não enjoarei dele , Vossa Excelência ! interrompeu-o Polzúkhin . – Palavra de honra que vou me esforçar !

O diretor explodiu .

- Escute , - perguntou ele , com um sorriso de desdém - por que não me procurou diretamente , mas achou necessário incomodar previamente as senhoras ?

- Não sabia que isto lhe seria desagradável – respondeu Polzúkhin , encabulado . - Mas Vossa Excelência , se o senhor não dá importância às cartas de recomendação , posso apresentar-lhe atestados ...

Tirou do bolso um papel e passou-o ao diretor . Sob o atestado , escrito em estilo e com letras oficiais , havia a assinatura do governador . Tudo parecia indicar que este assinara o papel sem ler , somente para se livrar de alguma senhora insistente .

- Nada me resta fazer , submeto-me ... obedeço ... – disse o diretor , depois de ler o atestado , e emitiu um suspiro . – Encaminhe amanhã o requerimento ... Nada a fazer ...

- KRAMER , S . **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel de formação** . In : Zaccur Edwiges (org.) **A magia da linguagem** . 2ª ed.. Rio de Janeiro : DP&A:SEPE , 2001 . p. 101-121 .
- \_\_\_\_\_ **Escrita , experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita** . In : **Linguagens , espaços e tempos no ensinar e aprender** . Rio de Janeiro : DP&A , 2000 . p. 105 – 121.
- LAJOLO M ; ZILBERMAN R. **A leitura rarefeita** . São Paulo : Editora Ática , 2002 , 144 p.
- LEAHY-DIOS , C. **Educação literária como metáfora social : desvios e rumos** . Niterói : Editora da Universidade Federal Fluminense , 2000 . 299 p.
- LEBRAVE , J.L. **Crítica Genética : uma nova disciplina ou um avatar moderno da filologia ?** In : Zular , R.(org). **Criação em processo** . São Paulo : Editora Iluminuras Ltda, 2002 . p. 97 – 146 .
- LEMOS. C.T.G. **A função e o destino da palavra alheia – Três momentos de reflexão de Bakhtin** . In: BARROS , D.L.P.; FIORIN, J.L. **Dialogismo , polifonia , intertextualidade em torno de Bakhtin** . São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo , 1994 , p. 37 – 43 .
- MARIA . L. de. **O que é conto** . 4.ed. São Paulo : Editora Brasiliense , 1992 . 99 p.
- MEY , J.L. **As vozes da sociedade : seminários da pragmática** . Campinas : Mercado de Letras , 2001 , 254 p.
- OSTROWER , Fayga. **A sensibilidade do intelecto** . Rio de Janeiro: Campus , 1998 .
- PIGLIA , R. **Teses sobre o conto** . **Folha de São Paulo** , 30.dez. 2001 , Caderno Mais!, p. 24 )
- SABATO , E. **O escritor e seus fantasmas** . Tradução : Pedro Maia Soares , São Paulo : Companhia das Letras , 2003 . 202 p.

- SALLES , C.A. **Crítica Genética : uma introdução , fundamentos dos estudos genéticos sobre os manuscritos literários** . São Paulo : EDUC , 1992 . 112 p.
- \_\_\_\_\_. **Gesto inacabado – processo de criação artística** . 2. ed. São Paulo : Annablume Editora – Comunicação . 1998 . 168 p.
- SILVA , A . C. S.da . **Linha reta e linha curva : edição crítica e genética de um conto de Machado de Assis** . Campinas : Editora da UNICAMP , 2003 . 257 p.
- SOUZA ,L.M.T.M. **O conflito de vozes na sala de aula** . In : O jogo discursivo na aula de leitura : língua materna e língua estrangeira . Campinas : Pontes , 1995 , p.22.
- SÜSSEKIND , F. (org.) **Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond** . Rio de Janeiro : Nova Fronteira - Fundação Casa de Rui Barbosa , 2001 . 319 p.
- SWIFT , J. **Viagens de Gulliver** . Tradução de Cruz Teixeira . São Paulo : Editora Brasileira Ltda. 1950 . Clássicos Jackson , p. 29 e 30 .
- TCHEKHOV, A. P. **A morte do funcionário** . In : **A dama do cachorrinho e outros contos** . 4. ed. Tradução de Boris Schnaiderman . São Paulo : Editora 34 , 1999, p.35-38 .
- \_\_\_\_\_, **Na primavera** . In : **A dama do cachorrinho e outros contos** . 4. ed. Tradução de Boris Schnaiderman . São Paulo : Editora 34 , 1999. p.125-131 .
- \_\_\_\_\_, **Senhoras** In : **A dama do cachorrinho e outros contos** . 4. ed. Tradução de Boris Schnaiderman . São Paulo : Editora 34 , 1999. p.139-143
- \_\_\_\_\_, **Cartas a Suvórin 1886 – 1891** . São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo , 2002 . 408 p.
- TEXEIRA , L.T. . **Ecos da Memória – Machado de Assis em Haroldo Maranhão** . 1.ed. São Paulo : Annablume Editora ,1998 , 132 p.

WALTY , I. L. C. Literatura e escola : anti-lições . In : BRANDÃO , H.M.B.; MACHADO , M.Z.V. ; MARTINS , A. A . **Escolarização da leitura literária** . Belo Horizonte: Autêntica , 1999 , p.51 e 52 .

WILLEMART , P. Como se constitui a escritura literária ? In : Zular , R.(org). **Criação em processo** . São Paulo : Editora Iluminuras Ltda, 2002 . p. 73-93 .

ZULAR , R. A pluralidade da escrita . In : Zular , R. (org.) . **Criação em processo** . São Paulo : Editora Iluminuras Ltda, 2002 . p. 13-26 .