
**PRÁTICAS DE CRÍTICA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIO DE LEITURAS E *ENSAIO*
*SOBRE A CEGUEIRA***

Practicing literary criticism in High School:
experiences with reading diaries and the book *Ensaio sobre a cegueira*

Maria Coelho Araripe de Paula Gomes¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de leitura e mediação do texto literário no Ensino Médio alicerçadas na ideia de que “Ensinar literatura só pode significar ensinar na literatura” (MONTES, 2017). Em contraposição a um ensino distanciado de seu objeto – o texto –, defende-se a centralidade da relação texto-leitor-mundo, como espaço propício para o aprofundamento da leitura implicada e subjetiva (ROUXEL 2012; JOUVE, 2012) em diálogo intrínseco com uma postura crítico-analítica diante dos textos lidos. Esta discussão baseia-se em um relato de experiência realizado em turmas de 1º ano do EM com a produção de diários de leitura a partir de “Ensaio sobre a cegueira”. Nesta prática foi possível perceber a realização coletiva de um interessante exercício de crítica literária, fortalecendo o caráter da literatura na escola como experiência de pertencimento a uma comunidade de leitores.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; Diário de leituras; Crítica literária; Comunidade leitora.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the possibilities of reading and mediating literary texts in High School, based on the idea that "Teaching literature can only mean teaching within literature" (MONTES, 2017). In contrast to a teaching approach that is detached from its object - the text - the centrality of the text-reader-world relationship is advocated as a conducive space for the deepening of engaged and subjective reading (ROUXEL 2012; JOUVE, 2012) in intrinsic dialogue with a critical-analytical stance towards the texts read. This discussion is based on an experiential account carried out in 1st-year High School classes with the production of reading diaries based on "Ensaio sobre a cegueira". In this practice, it was possible to perceive the collective realization of an interesting exercise in literary criticism, strengthening the role of literature in schools as an experience of belonging to a community of readers.

KEYWORDS: Literature; Teaching; Reading diaries; Literacy criticism; Reading community.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

Reflexão
De olhos abertos
eu vejo é nada
De olhos fechados
Eu sinto tudo”

No livro quer dizer que precisamos ficá (cego)para percebermos ao nosso redor, sentir o que não sentimos quando estamos de olhos abertos, com isso tem uma frase que eu amo falar “se podes olhar, vê, se podes ver, repara!” (J, estudante-leitora, 2018).

DESENROLANDO O FIO

“Ensinar literatura só pode significar ensinar na literatura” (MONTES, 2017, p. 33). Esta afirmação da argentina Graciela Montes insere-se em um contexto de reflexão crítica acerca do tratamento didático comumente oferecido à literatura em contexto escolar. Sabemos que a existência da disciplina Literatura no currículo do Ensino Médio não garante a presença do texto literário no cotidiano das/os estudantes. Múltiplos são os fatores que levam a esta ausência, desde o não acesso aos livros, passando por imprecisões pedagógicas que oscilam entre um tratamento didático prioritariamente linguístico, um espaço de fruição sem contornos pedagógicos ou, ainda, a manutenção da centralidade dos elementos contextuais de produção da obra (estilos de época, biografia dos autores, etc.). A relação entre conhecimento e experiência (LARROSA, 2002), bem como a subjetividade das/os estudantes, tem seu espaço reduzido, sobrepondo-se a eles relações mais distanciadas com o saber, como se o “real” conhecimento científico fosse neutro e descarnado dos sujeitos que o produzem.

Isso gera um impacto considerável na relação das/os estudantes com os textos literários, uma vez que o excesso de conteúdos sobre o texto por vezes não permite tempo para a leitura em sua integralidade ou, ainda, para o devido enfrentamento de textos mais longos e desafiadores, por meio de práticas mediadoras coletivas, por exemplo. Além disso, a busca pela “verdade” do texto, que neste cenário se apresenta fora da relação texto-leitora/or, dificulta aquilo que a pesquisadora francesa Annie Rouxel (2012) chama de “leitura implicada” ou o que a espanhola Teresa Colomer (2007) denomina “atitude interpretativa” diante dos textos literários, ou seja, noções que afirmam a existência de leitores empíricos e que evidenciam a elaboração dos sentidos dos textos não *a priori*, mas sim, em um movimento inventivo e dinâmico entre leitores, textos e mundo.

A proposição de Graciela Montes, “ensinar *na* literatura”, sugere, portanto, uma mudança de perspectiva deste cenário acima descrito, na medida em que se volta para o que é específico do literário. Elementos estéticos, simbólicos, éticos, políticos, linguísticos que compõem o universo de cada obra e que vão sendo revelados, desvendados na relação possível com o universo de seu leitor/leitores, mediada pelo saber especializado de um professor/a leitor/a. Esta defesa pelo direito ao enfrentamento do texto pelo seu leitor nos serve de princípio para discorrer acerca da proposta apresentada neste artigo: as aulas de literatura do Ensino Médio como espaço propício para o aprofundamento da leitura implicada e subjetiva (ROUXEL 2012; JOUVE, 2012), em diálogo intrínseco com uma postura crítico-analítica diante dos textos lidos.

A questão que se apresenta diante deste cenário diz respeito ao “como”. Que metodologias favorecem as especificidades e os sentidos do texto literário? Como ensiná-lo sem transformá-lo em um objeto inalcançável ou um espaço exclusivamente de fruição ou ainda um texto a serviço da compreensão de estruturas linguísticas com fins unicamente comunicativos?

Sabemos que, diante de um cenário político-educacional de precarização da escola, da formação e do trabalho docente, bem como do esvaziamento curricular da literatura por meio de reformas como o Novo Ensino Médio, as respostas não são simples. No entanto, na dimensão do possível, nesta busca pelos modos de fazer, propomos aos estudantes algumas práticas de escritas subjetivas, ou seja, exercícios de escrita em primeira pessoa, relacionados à experiência de leitura realizada naquele momento. A escolha por essa abordagem tem como objetivo promover tempo e espaço para a concretização de um ensino de literatura baseado em alguns princípios: Literatura como experiência estética (ZILBERMAN, 2009); subjetividade leitora como elemento intrínseco da leitura literária (ROUXEL, 2012; JOUVE, 2012), centralidade pedagógica da relação texto-leitor-mediação (COLOMER, 2007, SOUZA, 2019), escrita como prática contextualizada e produtora de conhecimento (FRUGONI, 2017); sala de aula como espaço de conversa literária (BAJOUR, 2012); direito à literatura enquanto um direito humano à imaginação (CANDIDO, 2004).

Assim, em 2017, começamos um projeto de ensino com diários de leituras e autobiografias de leitor em turmas do 1º ano do EM do Colégio de aplicação da UFRJ. O Cap-UFRJ é um colégio público federal, situado na cidade do Rio de Janeiro, cuja função social é atuar tanto na educação básica quanto na formação docente inicial, por meio do estágio supervisionado. Uma escola que, por seu histórico de democratização, possui estudantes das mais diversas localidades, classes sociais, raça e gênero, tomando-se um território bastante plural e, ao mesmo tempo, repleto de tensionamentos.

A experiência a ser relatada e discutida neste artigo diz respeito ao ano de 2018, a partir da leitura mediada e registrada no diário de leituras a respeito do livro “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago. A abordagem do trabalho elaborado a partir da leitura de Saramago pretende dar concretude ao que denominamos exercícios de crítica literária, explicitando alguns percursos comuns de construção de sentidos para a obra.

A percepção de que estávamos realizando crítica literária foi trazida à consciência justamente pelo diálogo subjetividade/análise instaurado de modo sistemático na prática com os diários. Consideramos, aqui, crítica literária como o exercício de enfrentamento do texto a partir de movimentos de estranhamento e mobilização de perguntas, com o intuito de construir conhecimento e sentidos possíveis sobre as obras. Dialogando com Compagnon (1999), não se trata de ensinar os estudantes a aplicar teorias ou conceitos a fim de se chegar à resposta, mas de compartilhar alguns códigos que podem contribuir para que o leitor construa conhecimento e não apenas atue no reconhecimento de determinadas categorias ou interpretações. Neste caminho, afirma o autor:

Não se trata, pois, de fornecer receitas. A teoria não é o método, a técnica, o mexerico. Ao contrário, o objetivo é tornar-se desconfiado de todas as receitas, de desfazer-se delas pela reflexão. Minha intenção não é, portanto, em absoluto, facilitar as coisas, mas ser vigilante, suspeito, cético, em poucas palavras: crítico ou irônico. A teoria é uma escola de ironia. (COMPAGNON, 1999, p. 25).

À medida que líamos os diários de leitura produzidos pelos estudantes, notávamos similitudes entre suas percepções críticas e as elaborações críticas de leitores especializados, pesquisadores da obra de Saramago, por exemplo, que eu, como professora leitora especialista, tive acesso e li como parte do planejamento da mediação literária. Em nenhum momento de nossas leituras foi lido ou apresentado aos estudantes textos acadêmicos, porém, no exercício da autoria foi possível notar que as vozes de estudantes de 14, 15 anos encontravam-se com vozes acadêmicas, referenciadas socialmente, compondo, ambas, a comunidade interpretativa de que trata Fish (1980).

É essa, portanto, a proposta neste artigo: compartilhar um recorte da experiência de realizar crítica literária com os estudantes do Ensino Médio, visibilizando que, nesse processo, não há um, mas vários caminhos mediadores adotados, inclusive partilhados com os estudantes que, ao registrarem no diário sua experiência leitora, atuam não só como mediadores

de si mesmos na construção de sentidos da obra, mas também mobilizam, tensionam e são tensionados pela intermediação promovida no coletivo da sala de aula. Além disso, mais do que propor que realizemos sistematicamente crítica literária na escola, o intuito principal é problematizar quem está autorizado a falar do texto, especialmente em uma cultura escolar que prioriza a leitura de admiração ou, ainda, que o estudante apenas reconheça no texto aquilo que já foi dito sobre ele. Mais importante é a construção de um espaço de relação inventiva com os textos, garantindo uma postura investigativa como direito dos leitores e leitoras.

UM ALIADO IMPORTANTE: O DIÁRIO DE LEITURAS

No caminho de conceituar e compreender o diário enquanto gênero, a primeira coisa que podemos afirmar é que ele, como o próprio nome revela, pressupõe um movimento cotidiano, que mobiliza e conjuga tempo, escrita e hábito. A partir da articulação desses três elementos, ocorre o que Lejeune denominou como registro de uma “série de vestígios datados” (LEJEUNE, 2014, p. 299). O diário é, assim, um espaço de testemunho cujo suporte pode tomar forma através de “cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas ou furtadas ao uso escolar” (Idem, p. 301). A palavra “vestígios” é bastante apropriada porque dá conta justamente da busca desta escrita cotidiana por apreender o tempo ainda em movimento, gerando outra característica fundamental destes escritos que é a descontinuidade e a fragmentação. Os escritos diaristas são feitos de uma série de entradas que marcam temas, assuntos e momentos diferentes: “Durante breves períodos, ele esculpe a vida ao vivo e responde ao desafio do tempo” (Idem, p. 335).

Foucault (1992), que também se debruçou sobre os estudos das chamadas escritas de si, por meio de um levantamento histórico de práticas de leitura e escrita, defende que estas escritas (dentre elas o diário) contribuem com os processos de subjetivação, necessários para a formação dos sujeitos, pelo exercício de tentar captar o lido, o observado, o vivido. “Escrever é, pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao do outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Desse modo, se um diário é uma ferramenta de expressão que se coloca a serviço do exercício de reflexão e autorreflexão, o que pretende ser um diário de leituras? Quais são suas especificidades? Qual o sentido de realizar um diário de leituras em contexto escolar?

Esta construção identitária, afirmada por Foucault, que parte do princípio de que “eu sou o outro”, também se encontra com todo pensamento a respeito dos fundamentos da educação literária que defendemos, bem como

dos princípios escolares necessários para a concretização deste projeto de ensino. Assim, em linhas gerais, podemos afirmar que o diário de leituras é um instrumento-testemunho da experiência dos sujeitos com o texto literário, capaz de conferir materialidade às noções de leitura subjetiva, leitura literária como experiência estética, construção coletiva dos sentidos, na medida em que forja um espaço de busca por elaboração da experiência com a literatura. Atendo-nos a uma conceituação mais estrutural, temos, nas palavras de Dolz (2018), que “o diário de leituras é um gênero reflexivo que combina a leitura estruturadora e crítica de textos com uma escrita dinâmica e reguladora de sentidos, de conhecimentos, de ações e sentimentos” (DOLZ, 2018, p. 10).

Nesse sentido, o diário introduz uma prática encarnada, ou seja, promove o advento de leitores e interlocutores reais em todas as suas complexidades; também realoca nosso olhar para o processo de leitura e construção de sentidos. Isso nos permite acompanhar tanto as singularidades da relação do estudante-leitor com o texto quanto a sua porosidade, já que esta relação é atravessada igualmente pela construção coletiva de significações, proporcionada pelas leituras em grupo, pelas conversas em sala de aula, pela mediação do professor, por outros atravessamentos textuais, além de sentimentos – tédio, raiva, paixão, medo – e acontecimentos de ordem concreta –, provas, calendário escolar, questões do cotidiano escolar e/ou pessoal de cada um. Dessa forma, o diário torna-se um potente aliado, que, além de todas essas possibilidades, pode ainda contribuir para remanejar e transgredir o tempo escolar, expandindo-o qualitativamente por meio deste exercício cotidiano de leitura associado à escrita. Sobre esta potência de transgressão, Machado afirma:

[...] os educadores entreveem as possibilidades de o diário ser não só um instrumento para o desenvolvimento geral e da capacidade de escrita como também um instrumento de ruptura com as normas pré-estabelecidas, de propiciador de comportamentos não desejados pelas instituições e de questionamento sobre os papéis sociais instituídos, e até mesmo de não aceitação desses papéis. (MACHADO 1998, p. 44).

A compreensão de que o diário de leituras é um instrumento que supera o mero registro e reverbera na concretude do real, com possibilidades de questioná-lo e transformá-lo, de que escrever é produzir conhecimento e inventar novos caminhos de pensamento que se desdobram em ação. Dessa forma, podemos pensar que, apesar de estarmos inseridos num sistema escolar que possui mecanismos de controle da experiência, os diários de

leitura são capazes de formar brechas que escapam ao domínio do sistema, do professor e inclusive do próprio estudante. Entretanto, vale lembrar que esta liberdade está circunscrita ao contexto pedagógico. Não é fruto de “espontaneísmo”, ao contrário, possui objetivos, regras, métodos avaliativos, porém, delineados sob paradigmas de avaliação e aprendizagem processuais, plurais e não-punitivos.

Podemos dizer, então, que o diário, por meio de seu caráter múltiplo, fragmentário, descontínuo e heterogêneo, abre espaço para esta busca que o pesquisador francês Gerald Langlade nomeou de “atividade ficcionalizante do leitor” (LANGLADE *apud* ROUXEL, 2012). Nela, o ato da leitura engendra uma escritura de si no texto lido, e este deixa de ser o texto somente do autor, passando a ser o resultado do encontro texto-leitor. Essa ação de ficcionalizar, que abarca tantas outras – articular, interpretar, recortar, negar, negociar, preencher – se encontra com as inúmeras possibilidades do diário – explicitação, citação, metalinguagem, crítica, relato –, constituindo este espaço inventivo que, de acordo com Raquel Souza, faz do leitor um “metaleitor” (SOUZA, 2019) ao conjugar subjetividade e análise. Além do mais, propõe ao leitor um encontro com sua face cambiante, sua identidade móvel que se faz e desfaz ao longo das leituras na busca incessante por significação e emancipação afetiva, cognitiva, estética e política. Passemos então para a experiência.

ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: CAMINHOS DE ELABORAÇÃO DE UMA CRÍTICA LITERÁRIANA ESCOLA

Evocamos, para a presente análise, principalmente as ideias de Bajour (2012) acerca da noção de *conversa literária* como situação de ensino, que propõe uma prática pedagógica baseada em movimentos significativos de fala e escuta com vistas a uma expansão cooperativa dos sentidos. Essa concepção dialógica das práticas de ensino e aprendizagem fortalece o trabalho com o texto literário precisamente em seu princípio instável, provisório e plural, e por isso, tornou-se a base para todo o trabalho realizado nas aulas de literatura. Afirma Bajour:

A democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso

supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

A construção de um exercício de crítica literária com os estudantes demanda algumas etapas que possibilitam à professora ou ao professor uma condução consciente, porém aberta à imprevisibilidade e à tomada de novos caminhos quando outros sujeitos se somam àquela leitura; como uma viagem, que planejamos com antecedência seu roteiro justamente para poder perder-se em essa ou aquela rua, sabendo, contudo, para onde voltar. Acerca desta antecipação necessária, comenta Bajour:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outro, etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, e certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe que as significações não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, neste caso o docente, que tenha a chave da verdade. (BAJOUR, 2012, p. 60).

Assim, parece-nos que, tão importante quanto dar a ver o exercício de crítica literária realizado com os estudantes, é compartilhar as ações, reflexões e escolhas que são realizadas antes, por nós, docentes, no ato de planejar. Não como uma receita, mas buscando mais uma vez dar relevo à dimensão prática da realização do trabalho com a literatura na escola, dentro dos princípios defendidos neste artigo que dizem respeito a oferecer centralidade pedagógica ao que é específico da literatura. Como é possível então conjugar antecipação e imprevisibilidade, subjetividade e análise, como manejar os conteúdos, quais serão os modos de ler e de avaliar mais coerentes com aquela experiência de leitura? Todos esses questionamentos constituem, assim, um desenho de planejamento para abordar o texto literário.

O ponto de partida deste processo diz respeito à leitura do texto, ao seu enfrentamento por parte do docente, a fim de compreender e apreender, a partir de sua própria experiência de leitor, em diálogo com seus conhecimentos de especialista, os pontos a serem trabalhados e as chaves de

leitura que lhe parecem interessantes de apresentar neste “ensinar *na* literatura”. Alguns deles foram:

- Ler integralmente um romance de estrutura desafiadora;
- Entender a estrutura narrativa no gênero romance;
- Experimentar e construir sentidos para a linguagem proposta pelo autor;
- Pensar as questões e dilemas de cada personagem;
- Construir sentidos para a perspectiva assumida pelo narrador;
- Relacionar o espaço do manicômio a outros espaços de coerção;
- Trabalhar a noção de herói moderno em relação a outros tipos de heróis;
- Aprofundar relações intertextuais;
- Construir sentidos/traçar relações para a metáfora da cegueira branca;
- Traçar relações com a cegueira do livro e com o que, em nossas vidas, não queremos enxergar;
- Refletir sobre a distopia da obra e a ambiguidade do desfecho.

Nessa elaboração dos objetivos, é interessante perceber que há o manejo de categorias e conceitos próprios da teoria literária, porém elas não representam um fim em si mesma ou, ainda, não significam um aprisionamento dos sentidos do texto por meio da tipificação do narrador ou qualquer outro elemento. Ao contrário, o intuito é fazer com que a teoria sirva ao leitor e a suas múltiplas formas de entradas naquele texto. Nota-se, também, que não se trata de chegar a este ou aquele sentido acerca do narrador, da cegueira ou das personagens, mas de buscar as significações, compartilhá-las, confrontá-las, expandi-las, desenvolvendo a atitude interpretativa como um aspecto fundamental a ser encarado enquanto conteúdo nas aulas de literatura. É o que reforça Bajour no seguinte fragmento:

Vale deixar claro que a problematização desse uso da teoria não implica negar seu valor (...) ao contrário, as teorias são caminhos frutíferos para entrar em diálogo com a leitura, levando-se em conta a liberdade dos leitores, por sua vez donos de suas próprias teorias e hipóteses no ato de ler. Isto é, teorias

não existem para serem aplicadas; antes, constituem visões de mundo que vale a pena conhecer de modo crítico para encontrar possíveis chaves de leitura e construir outras novas. (BAJOUR, 2012, p. 53-54).

Após a leitura do livro e o levantamento dos objetivos, foi essencial pensar e eleger alguns modos de leitura. Por se tratar de um livro de fôlego, optamos por dividi-lo em leituras individuais em casa e leituras coletivas em sala, ora realizadas por mim, ora realizadas pela turma, ora ainda por todos juntos. Foram instituídos clubes de leitura compostos por quatro a cinco estudantes escolhidos de modo aleatório por sorteio. Assim, antes de cada encontro, os alunos liam em casa um determinado número de páginas e/ou capítulos previamente determinados na aula anterior e outro capítulo seria lido e trabalhado em sala dando assim prosseguimento à leitura. Ao chegarem à sala de aula, a primeira ação que acontecia era a organização da turma em seus respectivos clubes para conversarem livremente por cerca de vinte minutos sobre as impressões, sentimentos e dificuldades que tivessem experimentado durante a leitura. Geralmente, após esse momento inicial, algum tipo de desafio ou provocação era proposto no sentido de alimentar o debate ou prepará-los para a leitura compartilhada que faríamos em seguida.

Rotina de leitura estruturada e compartilhada com os estudantes, diário incorporado a ela, contribuindo para a manutenção de uma prática cotidiana de leitura e reflexão, é o momento de começar. É importante reforçar, mais uma vez, que o referido processo não é em nada homogêneo e tampouco foi instituído sem resistência ou dificuldade. Uma coisa é o planejamento, outra é sua materialização. E como prática que depende da vinculação dos estudantes e de sua implicação, é de se esperar uma infinidade de modos de se vincular – inclusive não se vincular. Além disso, quando se propõe a ler um romance integralmente de modo cooperativo, dividindo a responsabilidade leitora entre momentos de leitura individual (em casa) e momentos de leitura coletiva (em sala), outros fatores entram em tensão e negociação: tempo e fôlego de leitura, maturidade para ler individualmente um romance de estrutura desafiadora, calendário escolar, excesso de tarefas, tornando a leitura apenas mais uma delas, tédio, cansaço etc. Ademais, não podemos nos esquecer do caráter heterogêneo das turmas, que tornava tudo ainda mais desafiador.

Os exemplos destacados e analisados a seguir foram retirados de distintos diários das três turmas do ano de 2018 e representam uma mostra qualitativa dos caminhos mais relevantes de significação que construímos através do exercício de leitura e conversa literária. Os subtítulos propostos

são uma tentativa de evidenciar algumas nuances desse percurso e trata-se, portanto, de um olhar que revisita, e de certa maneira reinventa, como pesquisadora, aquilo que foi planejado e realizado anos antes como professora.

LEVANTANDO A CABEÇA

Tomando emprestada a expressão “levantar a cabeça” de Barthes (1984), evidenciada por Bajour (2012), que nomeia o momento da leitura interrompida por “afluxos de ideias, excitações, associações?” (Barthes *apud* Bajour, 2012, p.18), podemos dizer que o início de nossa conversa literária se deu nesse intuito primeiro de ler e deixar fluir os pensamentos, sentimentos e sensações, aguçando o terreno da subjetividade. Para a leitura do primeiro capítulo, realizamos uma leitura compartilhada entre mim e os estagiários à época. Distribuímos-nos em distintos pontos da sala, pedimos aos estudantes que fechassem os olhos e, assim, lemos para eles o primeiro capítulo de “Ensaio sobre a cegueira”. Os impactos dessa experiência de leitura foram percebidos nos primeiros registros de vários estudantes e juntamente a outros aspectos serviram de entrada no universo da obra:

1 – hoje na aula de literatura houve uma atividade em que começamos a ler o livro *Ensaio sobre a cegueira*. *Achei muito estranho quando a professora mandou vendarmos nossos olhos com panos. Mas logo fiz uma referência com o título: o livro deve conter uma relação com a cegueira e fomos vendidos para ter a experiência de como é estar cego, de nos colocarmos no lugar deles*. No início da leitura eu achei “normal”. Um homem que estava em seu carro esperando o sinal abrir. E de repente ele fica cego. Do nada???? Que doidera! (S., leitora, grifo nosso, 2018).

2 – terminei o 4º capítulo e aparentemente a história já começou a andar. No livro, todos acham que a cegueira é uma epidemia, *mas eu ainda não tirei minhas conclusões sobre esse tema. (...) Tenho 3 hipóteses principais sobre o que esta cegueira pode ser: 1) Uma doença; uma metáfora (com efeito de sentido); uma intervenção (ação divina)*. (C, leitor, grifo nosso, 2018).

3 – agora quem está cega é a rapariga; ela parou de enxergar no meio do seu trabalho, coitada, ela tinha achado que era um efeito do prazer momentâneo. *Talvez não seja uma cegueira*

permanente, quem sabe? Assim como “do nada” pararam de ver “do nada” podem voltar a enxergar. Eu que estou me sentindo cega neste momento tentando entender o que está acontecendo. Uma loucura. (I, leitora, grifo nosso).

De maneira geral, os fragmentos correspondem à inquietação inicial instaurada em todas as turmas: o espanto diante do inexplicável e a busca por uma explicação concreta e razoável para o episódio da cegueira. Pouco a pouco, no entanto, por meio das sensações e sentimentos gerados tanto pela proposta de leitura, quanto pela conversa literária, houve a construção de hipóteses e os leitores, em seu trabalho investigativo, foram em busca dos indícios para construir os sentidos de sua leitura (MONTES, 2017).

No primeiro fragmento, a estudante relata como se sentiu diante da experiência de leitura proposta; seu estranhamento, seguido da percepção de conexão com o título e, por meio dessa conexão, a compreensão de que se tratava de uma experiência que ia ajudá-los a quem sabe, lidar de maneira empática com as trajetórias daqueles personagens que eles estavam a ponto de conhecer.

Além disso, a curiosidade, outro motor-chave dessa leitura, leva os estudantes dos trechos 2 e 3, tal qual vários de seus colegas, a formular hipóteses de distintas naturezas para o problema da cegueira. Nesse momento inicial da leitura, muitos fizeram o recurso do resumo e da paráfrase para se situarem na leitura e apresentarem suas hipóteses. Como não havíamos nos aprofundado no enredo tampouco na dimensão simbólica da cegueira, é interessante notar que as suposições de leitura se ancoram na ideia de epidemia, ponto este que é compartilhado com aquilo que os próprios personagens conjecturam a respeito, mas também flertam com a ideia do simbólico, com a possibilidade de ser uma metáfora, como nos coloca o leitor do trecho 4. Se formos pensar em termos dos objetivos propostos para esta obra, podemos afirmar que já começamos a construir sentidos para a cegueira e para a existência ficcional dos personagens que cegam, mesmo que alguns destes caminhos interpretativos sejam provisórios e mais adiante sejam tensionados ou até descartados no decorrer da leitura.

RECONHECENDO O NARRADOR E ALGUMAS ESTRATÉGIAS

A partir daí, fomos ancorando nossas leituras em determinadas estruturas e elementos da narrativa no intuito de enfrentar alguns caminhos de significação. Um deles foi pensar os modos de uso da língua pelo texto literário, além da configuração do narrador da história, por meio de perguntas

provocadoras: Há algo na estrutura desta história que te causa estranhamento? Por quê? Como é a figura do narrador? Existe um único ponto de vista adotado por ele? O modo como ele narra influencia nosso entendimento, pensamentos e emoções? Ele sabe e compartilha conosco tudo o que se passa? Essas e outras perguntas geraram frutos nos diários:

4 – A pontuação do livro é muito confusa! A única pontuação do livro são vírgulas e pontos finais, mas o problema começa na hora dos diálogos. As falas dos personagens ficam separadas só por vírgulas e no mesmo parágrafo. Então às vezes fica um tanto quanto complicado saber quem é quem. Problemas à parte, a história ainda está ofuscada pelos mistérios da cegueira branca, e quando o motorista que ficou cego tem seus pensamentos expressados pelo narrador eu fico angustiado pela situação do cego. Esse detalhe é um pouco ressaltado pelo modo como o narrador narra, pois ele nunca nomeia as coisas, por exemplo, na primeira página ele não diz o sinal ficou amarelo, ele diz “o disco amarelo iluminou-se”. Isso dá a impressão de que o narrador está realmente narrando para um cego por ter tantos detalhes. (C, leitor, 2018)

5 – achei muito interessante como, como os personagens, o narrador também parece cego e nos trata como cegos. Ele só sabia o que os personagens sabiam e nos descreve tudo como se não tivéssemos a capacidade de visualizar. Ele é como a mulher do médico que, por mais que veja não sabe tudo o que acontece fora do manicômio (por exemplo). (S, leitora, 2018).

Como podemos perceber, em termos de estrutura, chama a atenção dos estudantes a maneira não convencional de marcação dos diálogos, bem como a subversão com relação ao uso da pontuação. Ou seja, trata-se de uma narrativa que os desafia a pensar e reconhecer diferentes formas de narrar, de estabelecer as pausas e marcar a presença da fala dos personagens. Estamos em um momento predominante de descrição e compreensão da história, no qual os possíveis sentidos para esta ou aquela determinada característica seguem ainda em uma nebulosa, prevalecendo uma leitura subjetiva que vai Tateando significados por meio das sensações e sentimentos.

Em relação ao narrador, os fragmentos trazem a percepção de que as descrições minuciosas e a não nomeação direta das coisas forjam a sensação de cegueira que busca se estender aos próprios leitores. Esta ideia foi elaborada também sob a influência do modo como foi lido o capítulo 1, reforçada na leitura individual do capítulo 2 em casa, e representou uma

chave de leitura importante que contribuiu para que as descrições viessem atribuídas de sentido.

Outra chave importante evidenciada nos registros é a ampliação da noção de cegueira para o próprio narrador, chegando ao conceito de narrador perspectivado sem que tivesse sido necessário a explicação prévia deste tipo de narrador para sua compreensão. O narrador não só nos trata como cegos, mas parece igualmente cego, porque aparenta não saber de tudo o que se passa na trama, ao contrário do que poderia ser um narrador onisciente. A ideia de que “ele sabia o que os personagens sabiam” por meio da comparação feita entre os modos de ver da mulher do médico e do narrador nos ajudaram a começar a pensar as diferentes dimensões da cegueira, presente como tema e como linguagem.

CONSTRUINDO SENTIDOS

Ao construir sentidos ou elaborar o *texto do leitor*, não interessa tanto o ato de acertar a resposta esperada, mas vivenciar outros atos associados ao ato de ler: compreender, relacionar, analisar, interpretar, sentir, desvendar. Os modos de ler e interpretar dos estudantes são postos em jogo e em relação a modos de ler e interpretar já estabelecidos por recepções historicamente reconhecidas a fim de agregar, tensionar, confirmar, tanto as leituras já legitimadas, como as suas próprias. Desse modo, foram várias as interpretações que a leitura do livro de Saramago promoveu em nossas aulas e podemos começar retomando alguns aspectos das estratégias narrativas que ressurgiram nos diários de leitura com uma camada extra de reflexão:

6 – Acho que uma estratégia usada pelo autor ao não nomear as pessoas nem o lugar (São Paulo, Canadá) onde a história se passa é dizer que poderia ser qualquer um em qualquer lugar do mundo. O que me faz refletir qual seriam minhas atitudes. (I, leitora, 2018).

7 – O que podemos ver também é algo que já tínhamos reparado no início do livro, mas que agora os personagens falam explicitamente sobre, que é a dispensa dos nomes e saber de todos: “Que importam os nomes?” (G, leitor, 2018).

8 – “Tão longe estávamos do mundo que não tarda que comecemos a não saber quem somos”, mais adiante do capítulo quando os quatro novos cegos se apresentam, vê-se a concretização disso. A polícia, o motorista de táxi, o ajudante da farmácia e a empregada do hotel. Os próprios indivíduos se

definem a partir da função que exercem e isso me leva a pensar quanto tempo leva para que deixemos nossa identidade para trás? (N, leitora 2018).

A respeito da ausência de nomes próprios para os personagens e de um espaço-tempo definido, os dois primeiros trechos sugerem possibilidades não-excludentes de construção de sentidos, ambas ancoradas na relação texto-leitor. No fragmento 6, por exemplo, a leitora propõe que a indeterminação desses elementos da narrativa reforça a potência universalizante desta história, ou seja, onde quer que haja seres humanos, estas atrocidades poderiam acontecer, e ainda se propõe uma autorreflexão ética a respeito de sua própria conduta caso vivenciasse algo parecido, nos mostrando um importante movimento de retorno a si que a leitura subjetiva propõe, porém de um retorno reflexivo e em conexão com o coletivo. O leitor do fragmento 7, por sua vez, começa retomando essa percepção que tivemos acerca das estratégias narrativas e encontra no próprio texto, pela voz dessas mesmas personagens sem nome, os elementos que confirmavam as hipóteses de um processo de desvalorização da vida daqueles sujeitos que cegavam e eram postos no manicômio: “Que importam os nomes?”.

Processo semelhante fez a leitora do fragmento seguinte (8). Ela começa igualmente com a citação de um personagem sobre a condição de isolamento a que estavam submetidos, associa com os acontecimentos seguintes da trama como a chegada de mais cegos ao manicômio e, assim como a leitora do trecho 12, elabora uma pergunta-reflexão de maneira implicada, ou seja, ela mesma, a partir da sua experiência com o texto lido, se inclui no questionamento sobre perda de identidade que mais adiante passaríamos a denominar processos de desumanização.

O entendimento, como mencionado anteriormente, de que se opera na narrativa uma perda de identidade dos sujeitos desdobra-se na ideia de individualismo e de desumanização/animalização que pouco a pouco vai se intensificando por meio das ações do governo, da existência no manicômio, da relação estabelecida entre os cegos e outras relações registradas nos diários. Sobre isso, disseram os estudantes:

9 – O capítulo 6 foi simplesmente absurdo e agonizante. O desespero dos cegos pela comida já nos remete a uma ideia de instinto animal, e o modo como os soldados reagem (por medo) e massacram os cegos só reforça mais a falta de humanidade dos personagens naquela situação. E ainda no final do capítulo quando a mulher do médico faz a comparação dos cegos com porcos, essa ideia só se reforça mais. (...). No capítulo 7, as

comparações com animais continuam e parece que cada vez mais realmente os cegos perdem a humanidade. Quando entram os cegos novos no manicômio a cena é assustadora, todos se empurrando e pisoteando os cadáveres que sequer foram tirados de lá. (A, leitora, 2018).

10 – Outro detalhe interessante é que está havendo uma hierarquização dentro do manicômio, o que me deixa pasmo porque isso só vai criar ainda mais problema pra todo mundo. Talvez isso seja uma metáfora de como o ser-humano tende a criar uma sociedade separada e hierarquizada para manter seu individualismo. (B, leitor, 2018).

A leitura gerava uma recepção desconfortável na maioria dos estudantes na medida em que a representação de mundo construída ali oferecia poucas saídas de redenção e raros momentos de tomada de fôlego diante da crescente barbárie operada na trama. Talvez isso, somado à prosa filosófica de Saramago que, nas palavras de outro estudante, significava que “ele contava algum fato ocorrido que de repente vinha acompanhado de reflexões, frases de efeito e filosóficas”, influenciava a própria escrita dos estudantes em uma tendência quase mimética de acompanhar o autor em seu estilo fortemente reflexivo. No caso do fragmento 9, a leitora produz um registro analítico permeado de sentimentos de angústia e espanto localizados textualmente. Ou seja, ela identifica que elementos do enredo, ação dos personagens provocam aqueles sentimentos e descreve esses momentos também para comprovar a perda de humanidade que vai se instaurando, como a luta por comida, o medo gerador da violência, a explícita comparação dos cegos com animais e a alienação diante dos cadáveres.

A fim de ilustrar como os caminhos interpretativos dos estudantes se encontram com as leituras de especialistas, citamos Bueno, crítico literário, que em seus reconhecidos estudos sobre “Ensaio sobre a cegueira” também aponta a tensão civilização e barbárie identificada pelos jovens leitores:

Acompanhamos a dialética da experiência negativa, do mundo que parecia ordenado e revela, com violência, sua profunda desordem, guiados por um narrador muito presente e marcado, que comenta, ironiza, toma distância e indica a seu leitor belos momentos de humanização em plena experiência da barbárie, enriquecendo a narrativa e a lamentável condição dessa pequena amostra de humanidade frágil e desorganizada (BUENO, 2013, p. 12).

Nesse trecho, estão presentes vários dos pontos observados pelos estudantes em nossas leituras, a relevância da figura do narrador que justamente faz a mediação entre os leitores e esse mundo, que ora parece estar em ruínas, ora nos mostra lampejos de humanidade. O que Bueno denomina dialética *da experiência negativa* é percebido pelos estudantes que, por meio dos sentimentos de espanto, repulsa e indignação, mediados pela leitura coletiva, caminham em direção à uma elaboração crítica daquilo que estão lendo.

A CEGUEIRA COMO METÁFORA

As chaves de leitura construídas até aqui foram primordiais para abrimos a possibilidade de as/os estudantes compreenderem a cegueira como metáfora de uma determinada condição humana. A respeito disso, outra especialista em José Saramago, Figueiredo (2012) afirma o seguinte: “A cegueira é uma consequência da falha humana, uma dolorosa manifestação de tragicidade histórica que, poupando os necessários olhos da mulher do médico, indiscriminadamente atinge todos os homens.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 182). Figueiredo nomeia a cegueira, atrelando sua existência às ações falhas próprias do humano, ou seja, não se trata de algo externo como uma epidemia, mas é resultado das ações da humanidade ao longo da história. Esse entendimento é compartilhado com os estudantes, que em seus diários produziram reflexões como as dos fragmentos a seguir:

11 – “O medo cega, disse a rapariga de óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos.” – Gostei dessa frase e ela definiu muito nossas próprias conclusões em aula! Sobre tudo o que conversamos, sabe? De que basicamente no início achamos que era algo de saúde, mas significa mais do que isso. (L., leitora, 2018).

12 – “Quantos cegos serão precisos para fazer uma cegueira?” São trechos que estão me fazendo refletir e pensar cada vez mais na causa dessa doença. O excesso de algo te deixa cego e te faz não observar claramente a situação; mesmo sem a doença, deixamos de ver várias coisas que nos rodeiam. Muitas vezes não abrimos nossos pensamentos, impedindo que vejamos o mundo de outra forma e ângulo. Talvez nós não sabemos, mas somos cegos antes mesmo de sermos contaminados pela cegueira. Talvez a cegueira seja o acúmulo

de nossos fechares de olhos ou devido à nossa ignorância. (P., leitora, 2018).

13 – Acho incrível como o livro se relaciona com a realidade em tantos níveis. Achei muito legal como a cegueira do livro é algo que, por mais que literal, é metafórica. As pessoas ficam cegas porque já estão cegas, seja por ganância, orgulho, dentre outros. (M., leitor, 2018).

O fragmento 11 nos permite acompanhar um momento de virada na percepção acerca da cegueira. Sua compreensão inicial enquanto enfermidade física é substituída por outra, fruto das conversas em sala e do enfrentamento da leitora com as pistas que o texto oferece. Tanto é assim que ela, como ocorre em quase todos os fragmentos selecionados, faz uso combinado de citação mais comentário, mostrando que a “resposta” para a cegueira se encontra na própria narrativa e, claro, nas associações que foram possíveis de realizar com a realidade que vivemos. Cada estudante a seu modo, foi se deparando com a cegueira branca e alargando sua compreensão simbólica à medida que conseguia identificar o mundo em que vive – este, tragicamente forjado no curso da história, como afirmou Figueiredo – no mundo representado pela obra.

O trecho 12 traz uma citação que nos oferece uma perspectiva coletiva do fenômeno: uma coisa é uma pessoa estar cega, mas como saber que esse mal se tornou coletivo? A partir daí ela vai levantando algumas possibilidades que inclusive dialogam com a alienação, mas também vai em direção a elaboração de outra imagem metafórica, a dos “fechares de olhos” que nos levariam, segundo ela, à nossa ignorância.

Já o fragmento 13 não traz uma citação, mas apresenta uma síntese das facetas dessa cegueira que foram interpretadas nos demais fragmentos. E, para além disso, a estudante é uma das poucas que escreve em seu diário com sutileza o que seria conceitualmente uma metáfora: algo que é e não é. A compreensão de que a cegueira possui sentidos mais amplos não retira a materialidade da imagem, como bem reforçou a leitora, ou seja, as personagens estavam concretamente cegas, mas esta cegueira não se limita ao fato; expande-se e passa a nos dizer algumas coisas sobre esta própria humanidade que cegou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece oportuno retomar aqui o papel da teoria literária como demônio (COMPAGNON, 1999), a serviço do sentido, colocando-a em

diálogo também com a noção de teoria enquanto ferramenta invisível (TODOROV, 2010), uma língua que vamos aprendendo a falar e que, com ela, aprofundamos nossa relação com os textos a partir da experiência leitora sem o objetivo de categorizá-la, mas de expandi-la. Assim, o recorte da prática realizada, que denominamos de exercícios de crítica literária, diz respeito a um ensino de literatura ancorado na polifonia e na polissemia constitutivas do encontro entre leituras e leitores. Não se trata de uma escuta acrítica ou ausente de conceitos, mas da realização de movimentos reflexivos de escuta a partir da contribuição dos demais e do próprio sujeito-leitor. Trata-se de negociar significados partilhados, exercendo o consenso e o dissenso, lutando contra o que Bajour também denomina “superproteção por meio da explicação ou reposição de sentidos” (BAJOUR, 2012, p. 35). Isso se refere a uma dificuldade bastante conhecida de nós, professoras e professores, de renunciar ao controle da resposta certa, impedindo a atuação dos estudantes nas zonas ambíguas da interpretação. Como já sabemos, nem tudo o que é colocado pelo leitor se sustenta ao longo da leitura, mas tudo pode ser considerado parte constitutiva desta construção coletiva de sentidos.

Assim, por meio da experiência relatada e analisada, reiteramos a relevância da construção coletiva de crítica literária na escola, nos termos de Compagnon, a fim de propormos práticas de enfrentamento do texto que alavanquem e legitimem os caminhos singulares de cada sujeito, sempre amparados e inclusive expandidos pela construção coletiva de sentidos. Legitimar os estudantes enquanto sujeitos autorizados a ler, falar e escrever sobre os textos na escola e na vida é garantir, por meio da literatura, o direito revolucionário de imaginar outras realidades possíveis.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BUENO, André. O inominável existe. In: *A vida negada e outros estudos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DOLZ, Joaquim. O diário de leituras: um gênero reflexivo entre a leitura crítica e a escrita dinâmica reguladora. In: GOMES, Geam Karlo; BARRICELLI, Ermelinda (org.) *O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica*. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

FIGUEIREDO, Monica. Da cegueira à lucidez: o ensaio de um percurso. Algumas notas sobre a narrativa de José Saramago. In: *Revista Diadorim*, vol. 1, 2012.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press, 1980.

FRUGONI, Sergio. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2017.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógica das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2012. P. 53-65.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. P. 20-28, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Bogotá: Babel libros, 2017.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. Tradução: Rita Jover-Faleiros In: ROUXEL, Annie, REZENDE, Neide Luzia de; LANGLADE, Gérald (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2012.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Raquel Cristina Souza e. O sujeito-leitor, este enigma: investigando a recepção do texto literário na escola. *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

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

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, vol. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024