

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

ACÁCIA RIBEIRO DA SILVA OLIVEIRA

HORIZONTES DE LEITURA:

a leitura compartilhada do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior

Assis - SP

2025

ACÁCIA RIBEIRO DA SILVA OLIVEIRA

HORIZONTES DE LEITURA:

a leitura compartilhada do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Conhecimento: Literatura e Vida Social.

Orientador: Dr. Benedito Antunes

Assis - SP

2025

O48h

Oliveira, Acácia Ribeiro da Silva

Horizontes de Leitura : a leitura compartilhada do romance Torto Arado, de Itamar Vieira Junior / Acácia Ribeiro da Silva Oliveira. -- Assis, 2025

158 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientador: Benedito Antunes

1. Estética da Recepção e do Efeito. 2. Leitura Literária. 3. Formação do Leitor Literário. 4. Escrita Escripível. 5. Vieira Junior, Itamar / Romance Torto Arado. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Este projeto de pesquisa visa contribuir com as práticas de leitura literária e a formação do leitor, tendo como objeto de análise a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, com base na Estética da Recepção e do Efeito, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, resultando na escrita escriptível, de Roland Barthes.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research project contribute to literary reading practices and reader formation, analyzing the work *Torto Arado* by Itamar Vieira Junior, and was based on the Aesthetics of Reception and Effect by Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, and the concept of the “writerly text” by Roland Barthes.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ACÁCIA RIBEIRO DA SILVA OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 06 dias do mês de março do ano de 2025, às 14h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ACÁCIA RIBEIRO DA SILVA OLIVEIRA, intitulada **HORIZONTES DE LEITURA: a leitura compartilhada do romance Torto Arado, de Itamar Vieira Junior**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. VERA TEIXEIRA DE AGUIAR (Participação Virtual) do(a) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Prof(a). Dr(a). ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES

“Aos meus estimados pais, Sebastiana e Ludgero, ao meu amado esposo, Márcio, e à minha querida filha, Sara”.

AGRADECIMENTOS

É no ecoar e no ressurgir que as palavras enunciam e se mantêm sempre dialógicas, sempre em movimento. Assim, fulgura a gratidão a DEUS, e elas ecoam, retumbam e se agitam, pois foi ELE quem me deu forças para persistir e concluir, tanto as disciplinas quanto esta dissertação. Sem a Sua orientação e sem que colocasse as pessoas certas em meu caminho, este mestrado seria impossível. Obrigada, meu DEUS!

Agradeço também à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, campus de Assis, por me acolher e permitir que meus objetivos fossem concretizados.

Para agradecer às pessoas que me auxiliaram nesse processo, exorto a palavra que vive e revive em discursos que se promulgam pela vida afora, que reverbera e revolve na mais terna retribuição: GRATIDÃO!

Aos meus amados pais que descansam, Sebastiana Fernandes Cardoso e Ludgero Ribeiro da Silva, por me acolherem e amarem.

Ao meu amado esposo, Márcio Aparecido de Oliveira, por ser esse grande parceiro a quem Deus me conduziu.

À minha amada filha, Sara Ribeiro de Oliveira, por estar comigo em meu ventre, enquanto mamãe brincava com as palavras e tecia sonhos de argumentos.

À família Oliveira, por ser um ponto de apoio e luz nos momentos de atropelos.

Ao meu orientador, o professor Dr. Benedito Antunes, por acreditar em mim e dispendar crença onde eu via desalento.

À professora Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por crer que seria possível e contribuir ativamente pelo caminho.

Ao professor Dr. Álvaro Santos Simões, por dispor tempo à escuta e às considerações em minha qualificação.

À Dra. Vera Teixeira de Aguiar, por aceitar a participação em minha banca de defesa, dispondo tempo à leitura da dissertação e à escuta de minhas considerações.

Ao professor Dr. Márcio Orlando Seligmann-Silva, por resgatar meu desejo de persistir.

Ao professor Dr. Fábio Akcelrud Durão, por me receber em suas aulas e trazer novas expectativas sobre a Literatura em sala de aula.

Ao professor Dr. Rubens Pereira dos Santos, por resgatar a ancestralidade adormecida.

Ao professor Dr. Antonio Manoel dos Santos Silva, por reascender a filosofia em meu coração.

À professora Dra. Gabriela Kvacek Betella, por apresentar o cinema com novos olhares.

Às professoras, Dra. Daniela Mantarro Callipo e Dra. Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari, por serem um ponto de luz e mão amiga em momentos cruciais.

Às minhas amigas Solanja do Nascimento, Ângela Maria Ferreira Nunes e Valquíria da Silva Barbosa de Lima, por estarem comigo mesmo que distante, por suas orações e palavras de incentivo, o acreditar de vocês me deu forças.

Aos amigos, Romilda Brandão e José Roberto Moreira, por serem generosos e dispender apoio e o carinho em momentos decisivos.

Ao Anderson de Souza Andrade, se hoje concluo meu mestrado é porque antes, você apontou o caminho que deveria trilhar.

Ao Urhacy Faustino, por nos acolher e nos ceder expectativas e amparo.

À Cecília Barchi, Cláudia Trindade de Oliveira, Lara Helena Pinheiro Lopes e ao Marcos Francisco D'Andrea, por dispenderem um olhar de carinho e ascender um ponto de luz para a finalização de minhas atividades.

Aos meus alunos e alunas do primeiro ano Amarelo e Cinza, da Escola Estadual Felipe dos Santos, de Inconfidentes-MG, que estiveram comigo participando do projeto, vocês foram incríveis. Sempre me recordarei de vocês com muito carinho.

Aos/às colegas que compartilharam as aulas on-line, obrigada por estarmos firmes onde poderíamos ter fraquejado.

Aos amigos e amigas, que contribuíram direta ou indiretamente, seja na palavra amiga e no apoio sincero, para que eu obtivesse êxito.

“O romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar sua própria essência”.

Georg Lukács (2009).

OLIVEIRA, Acácia Ribeiro da Silva. Horizontes de Leitura: a leitura compartilhada do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. 2025. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2025.

RESUMO

Diante da dialogia das palavras, há um ato que permanece promulgando ecos e significações, o ato de ler. A leitura literária pertence a esse processo de liberdade interpretativa e criadora, de expansão do diálogo e de emancipação do leitor. Desta forma, o presente trabalho tencionou fazer um estudo sobre a recepção da obra contemporânea *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2021), pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A pesquisa teve como enfoque analisar os aspectos propostos pela Estética da Recepção em consonância com o ensino de literatura, a experiência estética de leitura literária na escola, a escrita escriptível e a formação do leitor, tendo como pressupostos teóricos Hans Robert Jauss (1979, 1994) e Wolfgang Iser (1979, 1996). A metodologia utilizada para aplicação em sala foi a do Método Recepcional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (2002). Nela, as autoras apresentam um método pedagógico com o intuito de refletir sobre o papel da escola na formação de leitores. A pesquisa analisou a obra quanto à sua relação com a época de produção e os efeitos produzidos por ela nos leitores. Também foram apresentadas algumas ponderações sobre a leitura que leva à escrita, conceito concebido por Roland Barthes (1978, 2004, 2007), segundo o qual o ato de pensar e produzir a escrita provém do desejo suscitado pela leitura, de forma escriptível. Essa escrita aconteceu por meio do gênero textual ensaio, após a apreciação de três gêneros literários – um conto, um miniconto, uma crônica e o romance *Torto Arado*. A escolha desta obra deveu-se aos levantes que se erguem em sua narrativa e se manifestam por meio de um discurso por ora silenciado. Isso demonstra o seu caráter histórico e traz à tona discussões relevantes sobre o período pós-escravidão, que ainda mantém a população negra imersa no cativeiro silencioso das disparidades sociais. A pesquisa confirmou a hipótese inicial do projeto: é, sim, possível que alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio depreendam sentidos profundos a partir da leitura de obras contemporâneas e que essa recepção possa culminar em uma escrita escriptível. Por meio da leitura compartilhada, os/as estudantes não somente atribuíram sentido à obra lida, mas ampliaram sua capacidade de interpretação à medida que vivenciaram o prazer estético, transformando-se em agentes ativos no processo de significação. Com isso, o processo de escritura passou a ser desejado e ampliado. Esses resultados confirmam as premissas do método recepcional e corroboram as premissas de Barthes, que apontam para a linguagem literária como processo revolucionário e libertador.

Palavras-chave: Estética da Recepção e do efeito; leitura literária na escola; formação do leitor; escrita escriptível.

OLIVEIRA, Acácia Ribeiro da Silva. Horizons of Reading: the shared reading of the novel *Torto Arado* by Itamar Vieira Junior. 2025. 159 f. Dissertation (Academic Master's in Letters) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2025.

ABSTRACT

In the face of the dialogism of words, there is an act that continues to promulgate echoes and meanings: the act of reading. Literary reading belongs to this process of interpretative and creative freedom, of expanding dialogue, and of emancipating the reader. Thus, this work aimed to study the reception of the contemporary work *Torto Arado*, by Itamar Vieira Junior (2021), by first-year high school students. The research focused on analyzing the aspects proposed by the Aesthetics of Reception in line with the teaching of literature, the aesthetic experience of literary reading at school, writable writing, and reader formation, having as theoretical assumptions Hans Robert Jauss (1979, 1994) and Wolfgang Iser (1979, 1996). The methodology used for application in the classroom was the Receptive Method proposed by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira Aguiar (2002). In it, the authors present a pedagogical method with the aim of reflecting on the role of the school in the formation of readers. The research analyzed the work in terms of its relationship with the time of production and the effects it produced on readers. Some considerations were also presented on reading that leads to writing, a concept conceived by Roland Barthes (1978, 2004, 2007), according to which the act of thinking and producing writing comes from the desire aroused by reading, in a writable form. This writing took place through the textual genre of essay, after the appreciation of three literary genres – a short story, a short story, a chronicle and the novel *Torto Arado*. This work was chosen due to the uprisings that arise in its narrative and are expressed through a discourse that has been silenced for the time being. This demonstrates its historical character and brings to light relevant discussions about the post-slavery period, which still keeps the black population immersed in the silent captivity of social disparities. The research confirmed the project's initial hypothesis: it is, indeed, possible for first-year high school students to infer deep meanings from reading contemporary works and that this reception can culminate in a writable text. Through shared reading, students not only attributed meaning to the work they read, but also expanded their capacity for interpretation as they experienced aesthetic pleasure, transforming themselves into active agents in the process of signification. As a result, the writing process became desired and expanded. These results confirm the premises of the receptive method and corroborate Barthes' premises, which point to literary language as a revolutionary and liberating process.

Keywords: Reception and Effect Aesthetics; Literary Reading in Schools; Reader Formation; Scriptable Writing.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Definição de leitor e não leitor.....	27
Figura 2 – Frequência de leitura por vontade própria.....	29
Figura 3 – Proficiência em Língua Portuguesa – Pisa 2022.....	29
Figura 4 – Foto: série <i>Nuovelle Semence</i> (2010), de Giovanni Marrozzini.....	41
Figura 5 – Capa do romance <i>Torto Arado</i>	41
Figura 6 – Fachada escola.....	57
Figura 7 – Um dos portões de entrada.....	57
Figura 8 – Dobraduras confeccionadas pelos/pelas estudantes – sala A.....	58
Figura 9 – Estudantes da sala A.....	58
Figura 10 – Dobraduras confeccionadas pelos/pelas estudantes – sala B.....	59
Figura 11 – Estudantes da sala B.....	59
Figura 12 – Caderno de uma das alunas – início do projeto.....	59
Figura 13 – Caderno de uma das alunas – anotações sobre <i>Torto Arado</i>	59
Gráfico 1 – Gênero dos/das estudantes.....	60
Gráfico 2 – Escolaridade das mães de alunos e alunas.....	61
Gráfico 3 – Escolaridade dos pais de alunos e alunas.....	61
Gráfico 4 – Moradia dos/das estudantes.....	62
Gráfico 5 – O que pensa sobre a leitura literária?.....	64
Figura 14 – Leitura e análise sobre o conto “O arquivo”, de Victor Giudice.....	77
Figura 15 – Leitura e análise sobre a crônica “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo.....	98
Figura 16 – Projeção da capa de <i>Torto Arado</i>	111
Figura 17 – Projeção de um trecho de <i>Torto Arado</i>	111
Figura 18 – Leituras coletivas de <i>Torto Arado</i>	112
Figura 19 – Anotações sobre a obra <i>Torto Arado</i>	112
Figura 20 – Leituras finais de <i>Torto Arado</i> utilizando Datashow.....	113
Figura 21 – Projeção do 3º capítulo de <i>Torto Arado</i>	113
Figura 22 – Produção do ensaio sobre <i>Torto Arado</i>	118
Figura 23 – Foto dos ensaios sobre o conto “O arquivo”.....	127
Figura 24 – Foto dos ensaios sobre <i>Torto Arado</i>	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – LITERATURA E RESISTÊNCIA	24
1.1 Panorama breve da leitura e da leitura literária	25
1.2 A literatura de autoria negra	30
1.3 Itamar Vieira Junior, o autor, a crítica	35
1.4 O romance <i>Torto Arado</i> – uma literatura de resistência	38
CAPÍTULO II – HORIZONTES DE LEITURA: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO EM SALA DE AULA	51
2.1 O leitor em sala de aula: a determinação dos horizontes de expectativas	52
2.2 A leitura e o desejo de escrever: o ensaio como prática de escritura	67
2.3 Horizontes que se abrem: atendimento das expectativas	72
2.4 A recepção do conto “O arquivo”, de Victor Giudice	75
2.5 A recepção do miniconto “O impossível canteiro”, de Maria Lúcia Simões	86
2.6 A recepção da crônica “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo	95
CAPÍTULO III – O ROMANCE <i>TORTO ARADO</i> E A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITURA	106
3.1 A recepção do romance <i>Torto Arado</i> no Ensino Médio	107
3.2 Vazios que não se esgotam: questionamento dos horizontes de expectativas	126
3.3 As várias nuances do segredo: ampliação dos horizontes de expectativas	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	150
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

A escola, em especial a sala de aula, permanece como palco de enunciação leitora de grande parte de alunos e alunas, pois é no banco da escola, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio que, por entre lousas, mesas e cadeiras, os/as estudantes têm seu primeiro contato com o ato de ler. Alguns a terão apenas como fonte didática; outros conseguirão extrair dela material necessário para a emancipação de seu pensamento e ampliação de suas habilidades comunicativas e críticas.

Desse modo, é imprescindível que, ao adentrarem os portões das escolas, crianças e adolescentes tenham contato com a leitura em seu cotidiano. Que tenham seus momentos de silêncio nas leituras individuais; que a voz do professor ecoe em sala nas leituras feitas oralmente; e que ela ultrapasse o didatismo. Que esses/essas estudantes tenham acesso a uma diversidade de produções literárias, para que se apropriem da ampliação de sua criticidade, atitude que só o contato com os livros pode despertar. O ato de ler, se compreendido em seu caráter emancipador, traduzirá ao ser humano que interesse um poder antes relegado a uma minoria, pois a maioria sequer percebe que, por meio do ato de ler, mantém-se o ideal de afã libertário e mantenedor da igualdade.

A leitura abriga oceanos de significados e se abre às esferas de um discurso “dialógico”, vinculado às múltiplas interpretações que a palavra permite. Essa “dialogia” atravessa o indivíduo, tornando-o um ser pensante, capaz de atuar, deduzir e se contrapor. Assim, a enunciação se apresenta como um “dialogismo infinito” (Bakhtin, 1992).

O ato de ler é deveras político na sua capacidade de emancipar o ser humano, no intuito de compreender o que o cerca e transformá-lo. É igualmente ideológico, à medida que dispõe olhares sobre questões sociais, psicológicas, históricas e discursivas. É denotativo, à medida que o real se pauta nas questões que inferem conceitos do dia a dia, discutindo denúncias, contrapelos e resistências. É conotativo, à medida que os vazios deixados por autores e autoras são preenchidos por novas palavras e novos conceitos revestidos de múltiplas polissemias.

Contudo, o ato de leitura, na escola ou em casa, tem perdido seu espaço para o imediatismo das imagens visuais, sejam em vídeos de curta duração ou nas redes sociais. Por mais que a internet mantenha acesso direto a uma diversidade de gêneros textuais, uma grande parcela da população opta por esses vídeos. As conversas nas redes sociais são pautadas por uma linguagem abreviada e despojada de correção. Os textos geralmente são curtos, mantendo o mesmo conceito de imediatismo. O que se tem percebido é que esses acessos

momentâneos mantém o cérebro em constante aceleração, e um cérebro acelerado terá dificuldades para se concentrar em momentos de leitura. No entanto, se bem aproveitadas, as tecnologias da informação e comunicação podem e devem ser aparatos de propagação leitora, pois muitas são as opções para se buscar livros em contextos gerais, em bibliotecas virtuais ou até mesmo em aplicativos.

É necessário, então, que a escola procure despertar nos alunos o interesse em buscar novas leituras, sendo a leitura literária uma chave para que a concretude de uma interpretação mais ampla se efetive, pois “a literatura pode sempre surgir como força transformadora” (Durão, 2022, p. 12). Com isso, não estamos apenas apontando o fato de que a leitura auxilia na capacidade mobilizadora de produção, pois quem lê coordena melhor as ideias que deseja discutir.

Quando a obra literária é compreendida e interpretada, amplia a capacidade do indivíduo de mobilizar novas visões do mundo que o cerca, pois a obra também tem o ensejo de “enriquecer os saberes do leitor, obrigando-o a tecer hipóteses interpretativas que excedem a literalidade dos enunciados” (Maingueneau, 1995, p. 43). Propor uma ampliação ao que já se traz como bagagem é fundamental, pois internamente há o discurso atrelado às suas vivências, que entrarão em acordo ou desacordo com outras leituras.

Esse leitor terá direito às suas escolhas e à compreensão dos efeitos de sentido gerados pela interação e interpretação, a fim de se cumprirem os objetivos da comunicação. Dessa forma, diante de suas próprias experiências, o que é permitido ao leitor? Quantas janelas podem ser abertas às histórias que concernem à mimese da vida real? Quantas forem possíveis e passíveis de interpretação, uma vez que histórias são perpetuadas por meio dessa reconstrução de realidades possíveis e impossíveis, e, quando transferidas para as páginas de um livro, propõem instâncias diversas de interpretações e recepções mediante a sua multiplicidade.

Pensar em uma análise em que a proposta se fundamenta na recepção é atrever-se a novas proposições, em que a interação entre autor, leitor e obra pode, muitas vezes, extrapolar compreensões mais simplistas do ato de ler. Podemos, então, retomar o termo “transtextualidade” que, concebido por G. Genette, também é citado por Maingueneau (1950) em seu livro *Pragmática para o discurso literário*. Dessa forma, a transtextualidade, como propriedade textual, traduz a transmutação que a leitura pode provocar. E até que ponto é permitido ao leitor depreender sentidos, tornando o ato de ler um ato *transmutacional*, em que a apreensão de uma obra gere interpretações diversas e até mesmo um novo produto, uma nova obra, como um poema ou uma letra de música? Sendo essa leitura renascida em

proposições barthesianas, trata-se de uma literatura que pede outra escritura, “essa escriptível, trapaceada, a prática da escrita sobre o escrito” (Barthes, 1978, p. 16), ou seja, a leitura provoca essa transtextualidade, que será concretizada mediante a um novo produto, uma produção textual, por exemplo.

E para que essa nova escrita se concretize, o ato de ler é fundamental. Nele, são necessárias as convenções entre autor, obra e leitor, para que exista a multiplicidade de sentidos que evoca. Desse modo, até que ponto essa tríade exerce a transformação do meio, sai dele e retoma para si mesma? Pois, se “o leitor é um caçador que percorre terras alheias” (Chartier, 1999, p.77), o autor deixa de ser o possuidor dessa terra para compartilhar com esse leitor ávido, que fará dela o que bem entender e mobilizará uma gama de conhecimentos, de vivências de outras leituras para trazer sentido ao que está lendo.

Pensar os processos que envolvem o ato de ler, vinculados a questões sociais, ideológicas, educacionais e, sobretudo, políticas, é fundamental para compreender a leitura como um todo. Contudo, até que ponto é realmente permitido o acesso à leitura? Até onde questões histórico-discursivas que envolvem esse ato, subentendido aqui nos mais diversos tipos, gêneros e aspectos, são realmente dispostas? Recortemos, então, para a leitura literária. Até que ponto é permitido ao sujeito-leitor ter acesso às obras literárias para retomar, alterar e promover um processo transtextual que transforma o meio e a si? Se há o acesso, as possibilidades expandem-se, já que:

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Candido, 2011, p. 84).

A apreciação estética de uma obra envolve diversos aspectos que vão desde seus elementos constitutivos até as provocações que a mesma exerce, pois “é possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio” (Eco, 1994, p.98). Antonio Candido vai além, pois “o autor, do seu lado, é intermediário entre a obra, que criou, e o público a que se dirige; é o agente que desencadeia o processo, definindo uma terceira série interativa: obra-autor-público” (2011, p. 85). Essa tríade conflui para o êxito da obra literária e seu poder de promover deduções, ampliar o repertório cultural e mobilizar conhecimentos sócio-históricos para promover uma leitura crítica.

O universo literário provoca olhares diletos acerca das proposições e observações do que nos rodeia. A literatura é uma arte polissêmica e dialoga com outras artes para, assim, compor os universos que subjazem às tessituras do texto, pois ela corresponde às manifestações culturais do povo. Essas manifestações vão desde textos simples até textos mais elaborados, nos quais se utilizam diversos recursos figurativos para compô-los. Todos nós produzimos literatura, estamos nela e ela em nós, assim que as palavras se tornam vivas no papel. De tal modo, a literatura toma preâmbulos de imensidão: poesias, músicas, novelas, contos, romances, tramas e mais tramas de textos, que vão compondo a colcha do fazer literário, suas interpretações e recriações. A visão barthesiana de literatura concretiza-se com a prática de leitura, e essa leitura, diante das várias possibilidades interpretativas, predispõe à prática de escrever, pois

só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. (Barthes, 1978, p. 16).

A leitura é parte desse processo de liberdade criadora, de expansão do diálogo e de emancipação do leitor no que concerne aos sentidos que se depreendem da obra, já que “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (Iser, 2001, p. 83). Isso porque a leitura capacita o indivíduo a construir hipóteses e a gerar proposições; dessa forma, respeita sua análise individual e se projeta num debate coletivo. Desse modo, a obra não é “encarada como veículo civilizador, mas como obra a ser questionada” (Durão; Cechinel, 2022, p. 18), e, sendo questionada, amplia saberes e horizontes.

Enquanto as proposições de leitura se tornam vãs nos bancos da escola, o ensino de literatura está pautado na história da literatura, a partir dos estudos relacionados aos períodos literários. Essa perspectiva tem sua relevância, até mesmo para que o aluno saiba que, “como toda a cultura dominante no Brasil, a literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento” (Candido, 2013, p. 13). Contudo, essa perspectiva mantém-se em detrimento do leitor e de suas atribuições de sentido à obra.

Fadada ao formalismo, a literatura no Ensino Médio é um pequeno “Frankenstein”, em que recortes temporais são difundidos brevemente ao aluno e as obras literárias, parcamente exploradas, são citadas como arcabouço ilustrativo do período. O prazer do ato

despretensioso, a fruição, o olhar estético, intuitivo e interpretativo, são deixados de lado. Com isso, presume-se o inevitável: fracassa a literatura, que deveria manter “o seu caráter de recusa, de intransitividade, de resistência ao pedagógico e de materialidade que reivindica atenção profunda e introspecção para funcionar” (Durão; Cechinel, 2022, p. 83).

Segundo uma reflexão feita por Paulo Franchetti, na obra *Sobre o ensino de Literatura*, na qual o autor discorre sobre o ensino literário, é “que sem o impacto emocional, sem a experiência do novo, do desafio do entendimento, a literatura na escola, ainda mais nos tempos atuais, de onipresença do mundo digital e das redes sociais, é matéria morta” (2021, p. 12), pois o desinteresse do aluno leva ao enfado com a aula, bem como ao insucesso do professor.

É bem verdade que o Ensino Médio no Brasil coleciona mais práticas de insucesso do que o contrário, haja vista as constantes reformulações que, na maioria das vezes, pioram o caso do enfermo. O aluno permanece desmotivado e o professor, além da recíproca, não consegue, com sua prática, acessá-lo em seu mundo digital e imediatista. Assim, para Durão:

A literatura não é capaz de competir de igual para igual, no mundo do entretenimento, com a televisão, o cinema, a internet ou o universo dos games, e as constantes tentativas de equacionar literatura e diversão estão fadadas ao fracasso, senão ao ridículo. [...] De fato, nem mesmo o âmbito escolar parece mais precisar dela, haja vista as sucessivas reformas de currículo do ensino fundamental e médio no Brasil, que diminuem sua importância, colocando a competência literária ao lado de outros meios, como se fosse tão difícil ver um filme ou ouvir uma canção quanto ler um romance. (2020, p. 16-17).

Mesmo os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), criados com o objetivo de que “a educação pública e privada caminhem juntas para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (SAE, 2024)¹, não apresentam com clareza como o professor terá amparo para efetivar um trabalho entre leitor e obra, e quais habilidades de leitura seriam realmente concretas em sala de aula.

Como, então, desenvolver em sala de aula atividades ou, como foi nomeado o projeto para os alunos, “Oficina de leitura: Ampliando saberes”, nas aulas de literatura? Manuais que se propõem como guias há diversos, mas, quando a prática é de fato inserida na sala, frustra-se o professor, que não alcança os objetivos propostos, “pois é importante trazer para a sala de

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2024.

aula o sentido da atualidade necessária de uma literatura viva, não uma sucessão de monumentos inertes” (Durão, Cechinel, 2022, p. 20).

Esse desafio tem sido uma constante para os professores, que têm sua prática posta em análise quando trabalham uma obra literária, pois fica sempre a questão que não se cala: como despertar o interesse do aluno? Em especial, dos/das estudantes que ingressam no Ensino Médio, pois adentram esse nível de ensino ainda com expectativas do porvir, além de serem o alvo desta pesquisa.

Sim, a sala de aula pode ser um campo onde o aluno possa explorar sentidos e debater com seus pares as diversas questões que uma obra suscita. A pergunta resume-se no como? E não há uma pílula que restrinja todas as dores ou que revogue todas as doenças; o que há é a disposição do professor em buscar alternativas diversas e adequá-las à sua prática, observando as mais exitosas, pois “os mecanismos de decodificação (‘o quê’) e a formulação de hipóteses (‘por quê’) funcionam, com as devidas adaptações, para todos os espaços de interação [...], sendo que a sala de aula pode ser um dos mais profícuos” (Durão; Cechinel, 2022, p. 16), pois, como já dito, há a possibilidade de confrontar ideias e interpretações diversas do mesmo objeto.

Diante dessas proposições, optei por desenvolver esta pesquisa com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, por ter tido a oportunidade de acompanhá-las desde o sétimo ano do Ensino Fundamental II. Só não lecionei para essas classes no oitavo ano; depois, estive com elas durante a pandemia, no nono ano, e, no ano de 2022, no primeiro ano do Ensino Médio. Portanto, trabalhar a recepção de uma obra literária integralmente permitiria que eu observasse detalhadamente o potencial das turmas, que sempre foram muito críticas e abertas às discussões.

Este estudo também permitiria observar se o leitor em formação pode adentrar os portões do Ensino Médio depreendendo sentidos mais profundos nas obras que lê, valendo-se da premissa de que alunos motivados conseguiriam fazê-lo. Então, participaria não só como observadora do objeto investigado, mas também como pesquisadora, uma coparticipante da ação desenvolvida em sala de aula. A pesquisa proporia práticas de investigação literária, com o intuito de formar leitores mais participativos nas aulas, ampliando suas práticas de leitura por meio de diversas experiências literárias, pois a formação literária e o prazer estético permitem que leitores e leitoras escolham compactuar ou não com a obra, haja vista que “seu aprofundamento na discussão em sala de aula baseia-se na aceitação dos argumentos lastreados na configuração formal do texto lido, em que os conhecimentos sobre a literatura se tornam necessários e fecundos” (Antunes, 2016, p. 219).

Em resumo, a pesquisa avaliaria os alunos pós-pandemia e, mesmo não sendo inovadora, quando tratamos de uma proposta pautada na recepção, desafiaria alunos que ficaram por dois anos nas aulas on-line a retomarem os processos de leitura e produção, pois o produto extraído, a *transmutação*, viria dos ensaios que fariam sobre as obras lidas em sala. E, nessa produção, sigo a lição de Barthes: se li, escrevo, e se “escrevo porque li” (2005, p. 11).

Barthes propõe uma escritura provinda da leitura literária, que se apresenta como um produto que salta, que quer ser vivo à medida que procede das interpretações. Diante dessa nova produção, Benedito Antunes comenta: “essa leitura autoral, que implica a ‘admiração’ do texto lido, conduz à leitura ‘escriptível’, que se expressa por meio de um texto produzido após a leitura” (Antunes, 2016, p. 219).

Desse modo, o presente trabalho procura apresentar a recepção estética da obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, junto aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Felipe dos Santos, situada no centro da cidade de Inconfidentes, no estado de Minas Gerais, culminando na escrita escriptível, proposta por Barthes, mediante a produção do gênero textual ensaio. Busca-se, assim, desenvolver o objetivo da pesquisa, que é ampliar os horizontes de leitura de alunos que estão ingressando no segundo grau, em uma proposta de formação estética que responda à premissa da seguinte hipótese: É possível que alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio possam depreender sentidos mais profundos no que leem e promover a recepção de obras contemporâneas culminando na escrita escriptível?

A escolha desse público leitor deve-se ao caráter de urgência de olhares específicos sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, não só em Minas Gerais, mas no Brasil como um todo, visando à ampliação dos universos de leitura. A opção pela obra *Torto Arado* deve-se ao fato de que, além de ser um romance contemporâneo, ele trata de questões oriundas de uma sociedade desigual, tema esse que foi previamente sondado como de interesse dos alunos. É um romance representativo e impactante, pois trata dos descendentes de escravos, para os quais a abolição significou muito pouco, haja vista que muitos apenas sobrevivem, sem terem, de fato, voz e vez, pois “o negro vive quase na invisibilidade. É bem tratado pelos brancos, desde que não queira sair de sua condição de subalterno” (Lourenço, 2006, p. 5).

A obra apresenta o universo das irmãs “Bibiana e Belonísia”, universos que se contrastam em alguns momentos e se aproximam em outros, pois Itamar escreveu uma obra com o viés memorialista, que propõe o resgate de valores e tradições de um povo que se adequou à situação imposta pela liberdade aprisionada. Os levantes que se erguem se dão por meio de seu discurso silenciado. Barthes, ao discutir o poder do discurso, comenta: “na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade

não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e, sobretudo, a de não submeter ninguém, pois não pode haver liberdade senão fora da linguagem” (1978, p. 15-16).

Não só o tema, mas a opção por narrar o romance sob a perspectiva de três narradoras atrelados ao espaço e às vivências das personagens torna *Torto Arado* um romance fundamental para ser debatido em sala de aula, além de promover uma evolução leitora, pois um texto dotado de “esteticidade” propõe a esse jovem leitor diversas reflexões, levando-o a “preencher os vazios” deixados pelo autor. Esses atributos presentes na obra suscitam debates diversos que apontam para dois aspectos cruciais: as personagens verossímeis e suas ações cotidianas, na forma da luta de classes, pois o ambiente centra-se no habitar dos povos recém-libertos em terras de senhores, que perpetuavam uma escravidão silenciosa e reiterada socialmente.

Para aplicação da pesquisa em sala de aula, a metodologia utilizada foi o Método Receptional proposto na obra *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1993), das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar. Nela, as autoras apresentam um percurso de pesquisa de caráter teórico-pedagógico com o intuito de refletir sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação de leitores. No decorrer dos capítulos, elas apresentam propostas metodológicas que podem ser trabalhadas em sala de aula, dentre elas, a recepção. É preciso deixar claro que há outras propostas para trabalhar a leitura, o que se requer é pôr as práticas em efetivo na escola. O percurso da pesquisa segue os seguintes passos em sala de aula: a determinação do horizonte de expectativas, o atendimento ao horizonte de expectativas, a ruptura do horizonte de expectativas, o questionamento do horizonte de expectativas e a ampliação do horizonte de expectativas, percurso esse que está pautado na Estética da Recepção e do Efeito, proposta por Hans Robert Jauss.

O método receptivo é fundamentado na Estética da Recepção, uma teoria concebida a partir do trabalho realizado pelo teórico alemão Hans Robert Jauss (1921–1997) em colaboração com outros integrantes da Escola de Constança no fim da década de 1960, dentre eles, Wolfgang Iser (1926-2007), que trouxe nova abordagem colaborativa a Jauss, destacando o papel ativo do leitor como co-criador de significados, o que trouxe novas perspectivas de análise aos estudos literários. Jauss (1994) propõe à Teoria da Literatura a expressão “estética da recepção”, porque, segundo ele, a teoria da literatura deve levar em consideração as perspectivas do leitor e do autor e suas interações, bem como a observação da arte em sua função social e sua ação no tempo.

Portanto, ensinar literatura vai além da premissa do simples recorte de períodos literários ou de que as obras sejam arcabouços para recortes das características desses

períodos, pois, mesmo que o autor ao escrever a obra tenha sido condicionado por um tempo e um espaço, quando a obra chega ao leitor, são as suas expectativas e as suas interpretações que serão servidas à mesa, pois “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (Chartier, 1999, p. 77). Desse modo, na sala de aula:

Cabe ao professor diferenciar os tipos de hipóteses de leitura segundo os níveis de ensino e as experiências prévias dos alunos, considerando questões como abrangência e a profundidade da bibliografia, a solidez e a complexidade dos conceitos utilizados, e a familiaridade com o campo no qual o trabalho se insere. (Durão; Cechinel, 2022, p. 20).

Levando em consideração essas premissas, a apresentação da pesquisa dar-se-á por meio de três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a caracterização da pesquisa, em que apresento algumas ponderações sobre a leitura e a leitura literária, bem como teço algumas considerações sobre a literatura de autoria negra, sobre o autor e sua fortuna crítica, apresento ainda uma breve análise do romance, relacionando essa análise aos conceitos propostos por Jauss, Iser e Antonio Candido, também ao motivo de escolha da obra para ser trabalhada no Ensino Médio, haja vista que o foco da pesquisa é a sua recepção com os alunos.

O segundo capítulo terá uma abordagem voltada ao leitor e a sala de aula, onde será discutida a formação do leitor e a aplicação da Estética da Recepção e do Efeito em sala, bem como algumas ponderações sobre a leitura que leva à escrita, conceito concebido por Barthes, em que a escrita provém do desejo suscitado pela leitura, de forma escriptível. Também são apresentadas as primeiras impressões dos alunos sobre os textos iniciais, que atendem aos seus horizontes de expectativas, por meio de um conto intitulado “O Arquivo”, do autor Victor Giudice, um miniconto intitulado “O impossível Canteiro”, da autora Maria Lúcia Simões e uma crônica intitulada “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo. O terceiro capítulo apresenta a ruptura de horizontes, por meio da recepção de *Torto Arado* e a análise da produção dos ensaios em sala de aula como prática “escriptível”, seguida do questionamento e da ampliação dos horizontes iniciais, por fim o encerramento com as considerações finais.

Busca-se com essa pesquisa atrair o olhar também dos professores, que diariamente procuram digerir a profusão do didatismo e os empecilhos impostos pela educação, que segue as regras de quem governa no momento, sem que haja preocupação com a educação de fato. E esta, silenciada pelos entraves das reformulações, segue em arraste, sem dar conta do enfado do aluno e do desânimo do professor, ficando a esse ator/professor o encargo do despertar, não só o interesse pela leitura, mas despertar o próprio aluno. “A leitura crítica insistiria em um caráter autorreflexivo, que se pergunta continuamente sobre a razão de ser do significado

(“por que isso, por que dessa maneira?”), não se satisfazendo com a primeira aparência” (Durão; Cechinel, 2022, p. 85), portanto, aos professores, quando não conseguem despertar esse interesse, resta o didatismo.

Seja pelas salas superlotadas, seja pelo descrédito de muitos pais com o ensino, seja por governos ineficientes, que investem pouco na educação e mantém escolas em estado precário e salários desatualizados, apesar da aprovação de um piso nacional, nas escolas, o que se nota são professores sufocados e alunos desanimados. Mesmo os que chegam à universidade fraquejam.

Logo, pensar a leitura literária em sala de aula é, hoje, o primeiro passo para conscientizar os alunos e alunas sobre o mundo ao seu redor e o que está além dele, acolá dos muros implantados pela sociedade reinante, para que eles queiram saber mais e desejem romper com os grilhões invisíveis que os cercam por meio da leitura e escrita. “É abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 12).

E que essas armas possam trazer-lhes, senão o ato de serem melhores, ao menos a atitude de não se manterem incólumes frente às vozes que se levantam a cada leitura, já que “a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático” (Barthes, 1978, p. 19) e, sendo dramático, propõe-se emancipatório e consciente de sua criticidade *dialógica*.

**CAPÍTULO I –
LITERATURA E RESISTÊNCIA**

1.1 Panorama breve da leitura e da leitura literária

As práticas de leitura no Ensino Médio beiram o ostracismo, pois, infelizmente, boa parte dos alunos não lê e, quando lê, é por pura obrigação, para obtenção de nota, sendo a leitura despreziosa um hábito de poucos alunos. A leitura literária, então, é relegada à prática de leitura de resumos ou excertos, a fim de situar um período ou corroborar esta ou aquela característica de autores e autoras, prática essa que “resulta, no melhor dos casos, na assimilação de informações sobre autores, obras e estilos de época que servem principalmente para prestar exames vestibulares ou concursos públicos” (Antunes, 2015, p. 224).

Quando observamos o panorama da leitura no Brasil, há um paradoxo. Por um lado, desânimo, porque, de acordo com a última pesquisa da Câmara Brasileira do Livro (CBL, 2023), a parcela maior da população que lê não está entre os mais jovens; por outro lado, otimismo, pois há uma parcela de brasileiros que ainda lê e que, mesmo mediante a profusão tecnológica, ainda tira um pouco do seu tempo para dedicar-se à leitura e a um momento particular consigo e com esse universo repleto de significações que é o ato de ler.

Conforme a última pesquisa, realizada com dezesseis mil pessoas, com 18 anos ou mais, entre os dias 23 e 31 de outubro de 2023, pela *Nielsen BookData* (2023), encomendada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL, 2023)², que mede o panorama de consumo de livros, o brasileiro, quando se trata de consumo, coloca o hábito de comprar livros na quarta categoria de opções. Os livros perdem para roupas, que vêm em primeiro lugar; para os celulares, em segundo; e para brinquedos, em terceiro.

A liderança de consumo é das mulheres, com 57%, enquanto os homens representam 43%. Em matéria de idade, o público que mais lê tem, em média, de 35 a 44 anos, num total de 24%. Já o público de 18 a 24, mais próximo do público do Ensino Médio, fica em parcos 12%. As classes³ que mantêm a roldana do consumo de leitura girando são a classe B, com 39%, e, liderando, a classe C, com 43%, o que aponta para um aspecto importante: a classe C está em busca de ampliar suas leituras. No quesito lazer, o uso de redes sociais e frequência aos canais de streaming lideram a preferência, vindo a leitura de livros em seguida. O Sudeste lidera o consumo, com 15%, seguido do Sul, com 14%. Dois índices da pesquisa que merecem ser referidos são a quantidade de livros, uma vez que a grande maioria lê de 3 a 5 livros por ano (o que é pouco, mas considerável, pois temos uma cultura de poucas práticas de

² Disponível em: <https://cbl.org.br/2023/12/brasil-tem-25-milhoes-de-compradores-de-livros-69-deles-adquiriram-ate-5-obras-nos-ultimos-12-meses/>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

³ Os conceitos “classe A, B, C e sucessivamente” estavam referidos na pesquisa, que está disponível no site da Câmara Brasileira do Livro (CBL, 2023), citado acima.

leitura, mesmo nas escolas). Os livros não didáticos lideram, e os livros impressos ainda são a preferência, apesar de haver plataformas destinadas à leitura. O bom e velho hábito de sentar-se, tomar em mãos um livro e desfrutá-lo ainda é o favorito. Se a leitura segue a passos lentos, novamente o olhar se volta à escola que, em seu papel formador, deveria dar o alicerce inicial para que o aluno mantivesse, em sua vida cotidiana, hábitos de leitura. Como já citado, a esse fomento se tem voltado pouco os olhos. Contudo, é lícito dizer que muitos alunos e alunas têm seus primeiros contatos de leitura na escola. Portanto, práticas escolares que valorizem e promovam a leitura são fundamentais em todas as fases da educação.

Em Minas Gerais, estado onde resido e se deu a pesquisa, os conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa (a disciplina de Literatura estava condensada em Língua Portuguesa) são medidos pelas avaliações aplicadas pelo Simave⁴, em nível estadual; pelo Saeb, em nível nacional; e pelo Pisa, em nível internacional. Desde 2000, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais realiza o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave, que corresponde ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Trata-se de uma avaliação para alunos do 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental, que tem por objetivo medir o desempenho em leitura e escrita, bem como em matemática básica. Mantém também o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que é uma avaliação anual, destinada a observar as competências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no 5.º, 7.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e 1.º e 3.º anos do Ensino Médio.

A avaliação consiste em quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Na última avaliação, realizada em 2022 e cujos dados estão disponíveis no site do Simave, do total de 59.915 alunos previstos, 56.403 foram avaliados, sendo que 10% ficaram no nível baixo, 28% no intermediário, 35% no recomendado e 27% no avançado. O que se permite concluir é que os alunos mineiros estão dentro da média recomendada nas avaliações estaduais, embora, na proficiência geral, que vai de 0 a 500, eles estejam abaixo do esperado, com 218. Por outro lado, no último Saeb, realizado em 2021, o nível de proficiência dos mineiros foi de 283,8. Os dados só comprovam o que já se sabe: que a capacidade de ler, interpretar e inferir sentidos mediante a leitura do texto precisa ser ampliada. Avaliações centradas nas margens de erro e acerto podem, muitas vezes, não corresponder a dados reais, pois, entre as variantes, há situações que podem interferir nesses percentuais, como o nervosismo do aluno ao realizar a prova, interferindo em sua capacidade

⁴ Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

de concentração, assim como muitos que fazem as provas por fazer e outros, que respondem à revelia.

Outra pesquisa que apresenta dados sobre a leitura no Brasil é a do Instituto Pró-Livro Fomento à Leitura e Acesso ao Livro⁵ (Pró-Livro, 2020), em parceria com o Itaú Cultural. A pesquisa apresentada em 2020 expõe dados colhidos entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em 208 municípios, com 8.076 entrevistas, abrangência nacional e que tomou como parâmetro a comparação com os dados de 2015. A 5.^a edição “teve como foco identificar hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura” (Pró-Livro, 2020), o que nos possibilita observar os hábitos de quem lê literatura de fato e contribui para traçarmos um panorama dos leitores que estão no Ensino Médio.

O público entrevistado mantém a predominância feminina (52%), ficando a masculina com 48%. O nível de escolaridade da maioria dos entrevistados é o Ensino Médio, sendo a classe C o maior público (47%), seguida pelas classes A e B (25%) e D e E (28%)⁶. Para definir aquele que lê do que não lê, fixaram a leitura de ao menos um livro nos últimos três meses. A figura 1, disponível no site da pesquisa, apresenta a definição de leitor e do não leitor.



Figura 1 – Definição de leitor e não leitor.

Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

⁶ Os conceitos “classe A, B, C e sucessivamente”, novamente, estavam referidos na pesquisa, que está disponível no site do Instituto Pró-Livro Fomento à Leitura e Acesso ao Livro (Pró-Livro, 2020), citado acima.

O que se pode observar, e nos serve para reflexão, é que, de 2015 para 2019, a porcentagem de leitores diminuiu de 56% para 52%. Os brasileiros que não leram nenhum livro nos últimos meses, considerados não leitores, somaram 48%, uma porcentagem alta, pois equivale a cerca de 93 milhões de brasileiros. A média de livros lidos foi de cinco por ano, o que reforça a pesquisa feita pela *Nielsen BookData*, citada anteriormente, sendo que 2,5 das obras foram lidas na íntegra e 2,4 parcialmente. Um dado interessante, e que corrobora a pesquisa realizada com meus alunos, aponta que o livro mais lido pelos entrevistados foi a Bíblia, também citada por grande parte dos pais de meus alunos como leitura principal.

Fato importante na pesquisa refere-se à motivação para a leitura, indicando que 26% (porcentagem maior) leem apenas uma obra por gosto, o que corrobora a necessidade de se criar o hábito de leitura. Se o aluno gosta, vai ler, pois o prazer da leitura é um requisito importante para se desenvolver o hábito. Contudo, a própria pesquisa aponta que houve decréscimo em todos os tipos de leitura, em especial no tocante aos livros de literatura lidos por vontade própria. Outra informação que confirma minhas observações, de que no Ensino Médio a leitura foi deixada de lado, mas que, entre os que leem, a temática é grande influenciadora na hora da escolha, é o fato de que, na pesquisa, ao escolherem uma obra, o primeiro interesse está no tema ou assunto (33%), escolha também da maioria dos meus alunos, como poderá ser observado no “Horizonte de Expectativas” da turma.

Um dado relevante, e que também merece destaque, pois novamente reitera minhas proposições iniciais, é que o público leitor com idade entre 14 e 17 anos, que é o público do Ensino Médio, quando se refere à frequência com que lê livros de literatura (seja no formato digital ou impresso) por vontade própria, apresenta as seguintes porcentagens: 14% leem todos ou quase todos os dias, 19% leem uma vez por semana, 22% uma vez por mês, 14% menos de uma vez por mês e 31%, não lê, o que novamente corrobora minhas hipóteses de que o público do Ensino Médio relegou a leitura ao ostracismo.

A figura 2 apresenta a frequência de leitura dos brasileiros, principalmente quando esta é feita por vontade própria, sem o apelo de estudos ou trabalho.

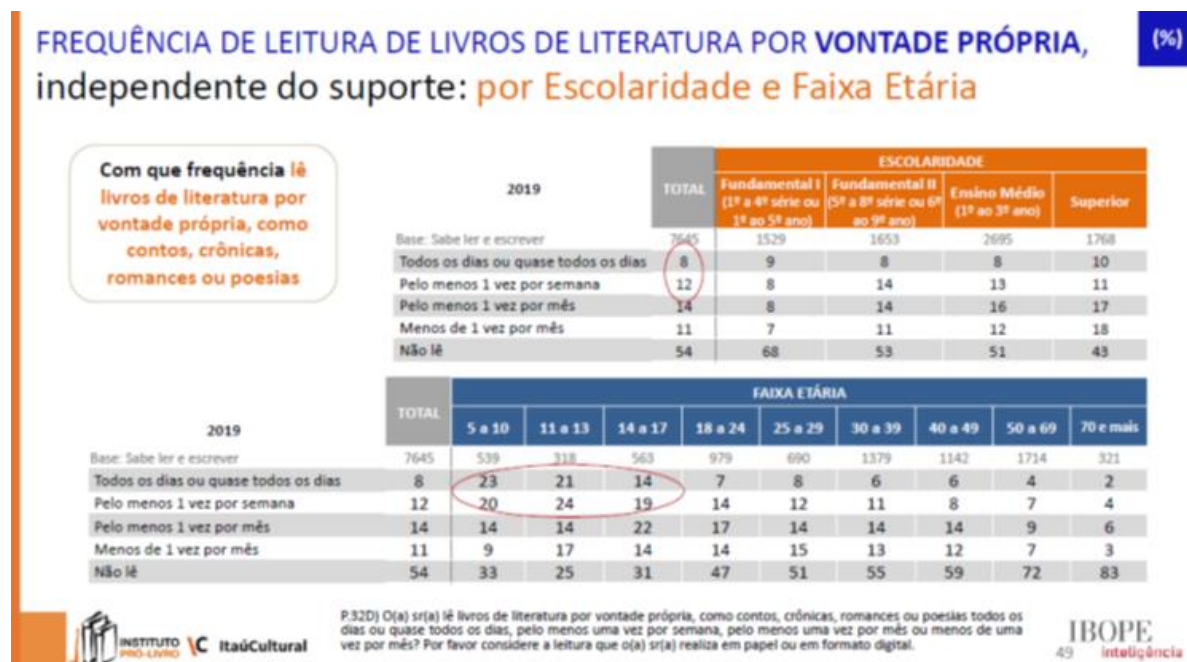


Figura 2 – Frequência de leitura por vontade própria
Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em 22 de janeiro de 2024.

Diante das pesquisas e da proficiência em leitura, no último Teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁷ (PISA, 2022), realizado em 2022, a capacidade leitora está em 410. Decaimos três pontos em relação a 2018. Embora tenhamos avançado em nosso ranking, ficamos atrás da média do Chile, que está com 448, e do Uruguai, com 430. Se pensarmos nos fatores que fizeram os leitores recuarem, a pandemia não poderia ser citada, pois o ato de reclusão em si deveria possibilitar meios de acesso à leitura. Contudo, o declínio foi visto exatamente nesse período, pois o acesso à internet tornou-se preferência de uma grande parcela da população. A figura 3 apresenta o ranking da proficiência em leitura do Brasil, nos anos de 2018 e 2022.



Figura 3 – Proficiência em Língua Portuguesa – PISA 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em 22 de janeiro de 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em 22 de janeiro de 2024.

Enfim, o retrato da leitura e da leitura literária vista anteriormente não é o desejado. Contudo, há uma parcela de brasileiros que ainda emprega o seu tempo para adentrar nos horizontes amplos da literatura, buscando com ela ampliar seus próprios horizontes e confrontar suas reflexões suscitadas pela concretude de suas interpretações. Porém, é necessário voltar os olhares a um público que manifesta desânimo, não só em relação às práticas de leitura, mas em relação à própria escola em si, como é o caso dos estudantes do Ensino Médio, onde se observam mais práticas de insucesso do que o contrário, quando nos referimos à leitura literária ou não.

1.2 A literatura de autoria negra

Com a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se obrigatória na educação brasileira, principalmente nas aulas de história, bem como nas demais disciplinas, a inserção de conteúdos sobre a “história e a cultura africana e afro-brasileira”, tanto nas instituições públicas quanto privadas. Isso proporciona aos alunos e às alunas a oportunidade de observar a contribuição dessas matrizes na construção de nossa sociedade, possibilitando um ensino sem o viés do estereótipo ou de representações nas quais o negro é reduzido a um papel de subordinado. Assim, podem-se transformar vieses de preconceito e incutir nas salas de aula olhares antirracistas, pois não é possível falar em sociedade brasileira sem dar voz e vez ao povo que ergueu, sobre o sangue e o suor, um país que ainda hoje mantém a discriminação e a falta de oportunidades ao povo negro, como pauta do cotidiano.

É fundamental que autores africanos e brasileiros de literatura negra sejam amplamente conhecidos no Brasil e que suas obras se tornem familiarizadas por alunos e alunas nas escolas. Mesmo após a reformulação curricular com a Lei nº 10.639, o trabalho real com as literaturas africanas e negras nas escolas brasileiras ainda é escasso. Conhecer e vivenciar a escrita literária afro-brasileira é revisitar e compreender a busca por liberdade e voz.

Desse modo, a educação volta seu olhar à história e à produção da literatura negra ou afro-brasileira e às figuras negras que escreveram seus nomes na história do país, seja na luta pela liberdade, em defesa de direitos, ou na literatura oral e escrita. Este é o ponto crucial para entendermos como e de que forma se deu a contribuição da literatura negra em nosso país, pois, como afirma Pereira (2022), “a partir dessa definição do sujeito social, que se torna ator do próprio discurso, a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira se constitui, simultaneamente,

como elaboração artística e como convite à mobilização política dos afrodescendentes, que se organizam para reivindicar os seus direitos sociais”.

Não é possível resgatar uma literatura de autoria negra no Brasil sem antes rememorar o percurso dos ancestrais africanos, que forçosamente vieram ao nosso país para submeterem-se às agruras, maus-tratos e destituição de sua própria cultura. Na história da literatura brasileira, o negro era, muitas vezes, representado como o perigo, a indolência ou o serviçal; as figuras femininas negras eram associadas ao servilismo, à ama de leite, à preta velha ou, se jovens e belas, eram hipersexualizadas. Dessa forma, eram sempre subalternas ou representadas de maneira irrelevante, em uma literatura de cunho eurocêntrico, que mantinha o negro na invisibilidade ou em posição de ameaça a uma ordem estabelecida pela cultura dos senhores. Sílvia Barros da Silva Freire em sua obra, *Literatura de Autoria Negra*, discorre justamente sobre o resgate desse passado por meio da literatura, comentando que:

esse ato de voltar-se para o passado é um tanto reparador, pois no passado nossos ancestrais não tiveram direito à voz ou à escrita, quanto inspirador, porque são os saberes ancestrais que nos trouxeram até aqui por meio da oralidade, das danças, da culinária, das curas naturais, da espiritualidade, etc. (2023, p. 24).

Quando nos referimos às Literaturas Africanas de língua portuguesa, lembramos que esse processo de identidade foi construído entre sussurros e gritos que ecoaram por uma literatura silenciada pelo longo processo de colonização e pela tardia liberdade conquistada em busca de identidade. Esses atores sociais, que deram voz a essa literatura, estavam ávidos por serem ouvidos. Mesmo que, por um tempo, a voz que se ergueu tenha sido para cantar a dor de um processo de escravização e anulação cultural, eles buscavam “produzir uma literatura com o objetivo de denunciar a violência colonial e destacar as riquezas e a diversidade das civilizações negras” (Bano; Demartini, 2021, p. 13).

A identidade de um país se constrói pela cultura presente em seu povo, pelas tradições, pela literatura, pela música, pela dança, pela pintura, enfim, por uma gama de fatores artísticos que os unem como um povo. Como afirma Candido (2011, p. 31), “sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana”; assim, um povo mantém sua identidade por meio da arte e, dentre elas, a literatura, que delinea o apelo por essa identidade. Portanto, não é apenas necessário refletir sobre as produções literárias negras em nosso país, mas também dar voz a elas.

A identidade da literatura afro-brasileira é construída aos poucos, no cotidiano das escolas, pois, mesmo nas casas de afrodescendentes, essa literatura ainda é pouco explorada.

A educação regular, mesmo com a garantia constitucional de ser acessível a todos, sempre foi um privilégio de poucos. Como destaca Freire, “em 1854, por exemplo, ficou estabelecido, pelo Decreto nº 1.331, que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e que a admissão de adultos negros livres dependia da disponibilidade de professores” (2023, p. 11), o que demonstra claramente os vários "nãos" aos quais os negros e afrodescendentes sempre foram submetidos.

A herança escravagista sempre foi uma sombra que pairou sobre a luta antirracista. O projeto de escravidão era um ideal do colonizador, que, por meio do medo, da violência e da fome, capturava pessoas para a expansão marítima e comercial europeia. É importante que se retomem alguns desses fatos, até mesmo para se compreender a trajetória que perpassa o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. No entanto, desde o princípio, os africanos demonstraram resistência, contudo eram aprisionados devido à manutenção de suas próprias guerras, que os tornavam frágeis e à mercê dos caçadores:

Inicialmente, eram os próprios europeus que invadiam as aldeias africanas para capturar pessoas. Mas, vendo que os africanos ofereciam dura resistência, passaram a contratar mercenários de diferentes origens para esse tipo de serviço. (...) Uma das consequências mais trágicas da chegada dos europeus à África foi justamente o aumento das guerras no continente negro. As guerras causavam uma insegurança muito grande, fazendo com que as pessoas deixassem de plantar. Daí passou a faltar alimentos. Então a fome, as doenças e a pobreza atingiram fortemente o continente negro e o medo passou a fazer parte do dia a dia de seus habitantes. (Boulos, 2002, p. 8).

Essa fragilidade provocada pelas guerras permitiu que o horror da escravidão adentrasse as aldeias, subjugando as pessoas a uma vida de servilismo, miséria e sofrimentos que marcaram centenas de anos em diversos países, com um número alto de escravizados. Em nosso país “são várias as hipóteses que procuram fornecer um número real dos escravos negros no Brasil-colônia: Pandiá Calógenas calcula em mais de 15 milhões” (Silva, 1987, p. 13).

Mas, em meio aos impropérios, às negativas, à violência e à discriminação, o povo negro, por meio da resistência, manteve viva sua cultura, persistindo diante do apagamento de suas tradições e da destituição de sua própria humanidade. Como afirma Boulos, “apesar de toda a violência cometida contra os africanos e seus descendentes, a história deles não pode ser reduzida à história das crueldades cometidas contra eles. Há outro lado que precisa ser mais conhecido e divulgado: a resistência à opressão” (2002, p. 5). E essa resistência se manifestava por meio da manutenção de suas tradições nas senzalas, na preservação de suas religiões de matrizes africanas, na luta pela liberdade, na criação de quilombos, e em vozes literárias ou não, que se erguiam em meio às tentativas de silenciamento. Uma forma de

repassa das tradições da história do povo africano era pela oralidade, pela transmissão de boca a boca de seus ancestrais, como afirma a autora Sílvia Barros:

Saber e aprender passam, na tradição africana, pela oralidade. Esse processo não se dá apenas por instruções objetivas e diretas, mas também pelo jogo, pela magia, pela criação de adivinhas, rimas e provérbios que são resguardados pela memória e se reinventam na literatura. Um termo bastante conhecido para denominar aqueles que dominam a arte de transmitir conhecimentos por meio da oralidade é o griot (ou griô). Tal palavra foi criada no contexto colonial francês (em países como Gana e Mali, por exemplo); contudo, essa figura da cultura africana é reconhecida nos mais diversos territórios, recebendo outros nomes que guardam os mesmos significados: narrador de histórias e tradições. (2023, p. 32).

Assim, a história da literatura negra em nosso país perpassa por autoras como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), que ficou órfã aos cinco anos e foi criada por uma tia que lhe proporcionou condições para adquirir conhecimento. Firmina tornou-se professora e a primeira romancista negra, com a publicação do romance *Úrsula*, em 1859. Esse romance não só foi o primeiro a ser publicado por uma mulher, como também o primeiro romance abolicionista em língua portuguesa, narrando, em primeira pessoa, as violências às quais o povo negro era submetido, desde a vivência nos porões fétidos dos navios até o servilismo nas fazendas. *Úrsula* é considerado um romance de fundação, pois “diz respeito à produção do texto como lugar de reflexão acerca das experiências do sujeito negro” (Pereira, 2022).

Essa reflexão se estende a outros nomes que marcam a trajetória negra, como Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), Luiz Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908), Cruz e Souza (1861-1898), Lima Barreto (1891-1922) e Astolfo Marques (1876-1918). Esses autores percorreram um caminho árduo no percurso literário, para que hoje, outros autores e autoras busquem o resgate, o orgulho de um povo que se viu aviltado, despojado de sua terra-mãe, e que, vivendo em terra alheia, encontrou incompreensão, violência e morte.

Esse percurso chega até aos dias atuais, onde podemos citar autores de relevância, como Ruth Guimarães (1920-2014), Conceição Evaristo (1946), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Djamila Ribeiro (1980), Jeferson Tenório (1977) e Itamar Vieira Junior (1979), autor do romance *Torto Arado*, objeto de estudo e recepção no presente trabalho, entre muitos outros. Mesmo assim, se pensarmos na abrangência desses autores nas escolas, ela é pequena e até mesmo irrisória. No entanto, a resignificação da literatura de autoria negra na atualidade abre perspectivas para reflexões acerca das vivências negras, da diáspora e de sua autoafirmação identitária, frente a uma cultura literária de viés eurocêntrico.

Nossa história literária é marcada pela tradição de um cânone literário, formado majoritariamente por homens brancos. Há, entremeadas, algumas mulheres e, parcamente, homens negros; mais parcamente ainda, mulheres negras. Dessa forma, adentrar o campo das letras não é apenas um desafio para a escrita em si, mas também para ingressar no cânone. Consequentemente, as discussões em torno da produção literária negra são mais do que fundamentais para consolidar o processo de negritude e autorrepresentação, pois a literatura produzida por negros faz parte da construção da Literatura Brasileira, mesmo que pouco estudada ou reluzente no cânone marcadamente branco.

A inserção desses nomes do cânone negro seja nos bancos escolares, acadêmicos, seja na sociedade como um todo, é fundamental para a identidade do país, que necessita dissolver práticas racistas, afirmadas pelo processo de escravidão, como o projeto eugenista, que privilegia uma raça em detrimento de outra, o preconceito e a discriminação.

No entanto, as possibilidades aumentam, a academia tem voltado seus olhares, ainda que lentamente, a essa produção, que busca seu espaço, na intenção de resgatar memórias e situar, além das marcas da violência, sua posição de luta, resistência e igualdade. Trata-se de uma produção literária que pode e deve ser avaliada e estudada na academia, pois seu valor não é apenas simbólico para nossa história. De antemão, narra as agruras, venturas e desventuras de um povo, povo nosso que, forçosamente, construiu as bases deste país. O sangue negro corre em nossas veias miscigenadas; sua cultura resiste.

Não é admissível que a sociedade permaneça alheia ao valor cultural e estilístico da literatura produzida por escritores negros e negras, pois sua linguagem dialoga com a nossa, há termos específicos que exaltam a cultura de origem africana, mas a língua com a qual nos comunicamos é o português. Nesse sentido, podemos até nos referir a uma comunicação brasileira, própria, derivada da diversidade cultural e da riqueza vocabular herdada da ancestralidade africana e indígena. Somos, atualmente, brasileiros que, no processo de colonização, herdaram não apenas a cultura europeia, mas também as tradições culturais de povos negros e indígenas, que mantiveram vivas suas práticas e saberes, mesmo diante das tentativas de silenciamento e apagamento dessas heranças.

Pensar em uma literatura negra, afro-brasileira, é pensar e rememorar as vozes da África, que buscam situar-se em um espaço-tempo que lhes foi tirado, preencher lacunas que foram aviltadas, para que possam cantar as narrativas de seu povo. Mesmo que esta seja marcada pela dor e pelo sangue que tinge o solo ancestral, ela também se agita e recorda um passado de resistência e luta por liberdade, igualdade e justiça. Ao mesmo tempo, se renova e fulgura célere na prosa e no verso, que não mais serão silenciados.

1.3 Itamar Vieira Junior, o autor, a crítica

Itamar Vieira Junior não apareceu como um ponto reluzente no meio das letras. Muito pelo contrário, o autor não é desconhecedor das práticas literárias, pois já havia lançado, em 2012, um livro de contos intitulado *Dias*, que venceu o *XI Prêmio Projeto de Arte e Cultura na Bahia*. Além disso, teve outra obra finalista do *Prêmio Jabuti*: o livro de contos *A oração do carrasco*, que venceu o *Prêmio Humberto de Campos da União Brasileira de Escritores* e obteve o segundo lugar no *Prêmio Bunkyo de Literatura*, em 2018.

Nascido em 1979, em Salvador, Bahia, o autor é um pesquisador social, formado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde também concluiu o doutorado em Estudos Étnicos e Africanos. Sua tese de doutorado, intitulada *Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo de Iuna* (2017), desencadeou o processo de continuidade da obra que começara a escrever aos 16 anos. Em entrevista ao jornal *Estado de Minas*, o autor comenta: "Escrevi 80 páginas, mas essas páginas se perderam numa mudança de casa. Ainda bem que se perderam"⁸. Contudo, ele também afirma que ficou com um sentimento de frustração pela perda, o que, no entanto, não o impediu de retomar o processo, integrando à narrativa a pesquisa acerca das comunidades quilombolas do nordeste baiano. Esse aprofundamento foi favorecido por sua atuação como servidor público no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão estatal responsável pela condução da reforma agrária no país. Sua vivência e estudos sobre as questões sociais, étnicas e territoriais influenciaram profundamente sua trajetória como escritor.

Além de atuar no INCRA, Itamar esteve em contato direto com comunidades rurais, especialmente no sertão baiano. Essa experiência moldou sua percepção das desigualdades históricas e sociais que permeiam o Brasil, temas centrais em suas obras. Como autor, Itamar estreou com *Dias* (2012), um livro de contos que já apontava para seu interesse em explorar as complexidades das relações humanas e a vivência de comunidades marginalizadas.

Seu segundo romance, *Torto Arado*, surgiu como um marco editorial em 2019, quando foi publicado pela Editora Todavia. Um ano antes, havia angariado, em Portugal, o *Prêmio LeYa*, em 2018. No Brasil, recebeu os prêmios *Oceanos e Jabuti* em 2019. A obra entrou na lista dos mais vendidos na categoria ficção em janeiro de 2021, alcançando a marca de mais de 340 mil cópias vendidas, um feito histórico em um país onde uma grande parcela da

⁸ *Jornal O Estado de Minas*. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/05/13/noticiadiversidade,1366366/itamar-vieira-junior-defende-as-cotas-raciais-para-efetivar-a-abolicao.shtml>. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

população é pouco afeita à leitura. No entanto, entre aqueles afeitos à leitura, o romance tornou-se um sucesso no universo literário. Observando autores brasileiros contemporâneos, mesmo os que receberam prêmios semelhantes, poucos obtiveram o mesmo êxito. No site do *Prêmio LeYa*, está disponível para consulta a lista de vencedores de 2008 a 2023. Sobre *Torto Arado*, o texto registra:

O romance *Torto Arado* tornou-se um caso sério de sucesso no mundo de língua portuguesa. Depois de ter vencido o Prêmio LeYa e revelado o grande talento literário do geógrafo e Doutor em Estudos Étnicos e Africanos Itamar Vieira Junior, seguiu o seu caminho, venceu o Jabuti e o Oceanos, os dois prêmios mais importantes do Brasil, onde vendeu mais de 400 mil exemplares e se tornou num “fenômeno” de popularidade e símbolo da luta contra as desigualdades que se estendem até hoje naquele país. Com direitos cinematográficos já vendidos e adaptados ao teatro, o livro foi vendido em 18 países e em 15 línguas. E a história de Bibiana e Belonísia, filhas de trabalhadores de uma fazenda no Sertão da Bahia, descendentes de escravos, ainda agora começou a conquistar os corações dos leitores. (Leya, 2023).⁹

Essa fórmula de sucesso atraiu tanto o público em geral quanto a academia. A crítica amplia-se a cada ano e, majoritariamente, é favorável ao romance, aludindo ao viés político, ao drama vivenciado pelas personagens e à narrativa incomum das três narradoras. Além disso, como afirma Antunes, “trata-se de uma narrativa muito bem estruturada e dotada de linguagem clara e envolvente” (2023, p. 74). Seu terceiro trabalho, o livro de contos *Doramar ou a Odisseia* (2021), reafirma seu talento para explorar as vivências das populações invisibilizadas, trazendo histórias marcadas por profundas reflexões sociais e históricas.

Salvar o Fogo é o mais recente romance, de Itamar Vieira Junior, publicado em 2023. A obra mantém a profundidade característica do autor, explorando temas como desigualdades sociais, disputas de terra e questões de gênero no sertão baiano. Embora *Salvar o Fogo* compartilhe temáticas com o romance *Torto Arado*, como a luta pela terra e os impactos das desigualdades estruturais, ele aprofunda questões sobre o papel da Igreja e sua conexão com disputas de poder e violência no sertão. A crítica literária reconhece que, apesar de não apresentar inovações significativas em relação à obra anterior, o romance reafirma o compromisso do autor em dar voz a comunidades esquecidas e em destacar as feridas sociais do Brasil contemporâneo, consolidando-o como uma figura central da literatura brasileira atual.

Hoje, é possível que haja maior conscientização sobre questões de denúncia e injustiças. Trabalhos acadêmicos, revistas e a internet como um todo apontam para essa

⁹ Disponível em: <https://www.leya.com/pagina/paraescritores#premioleya>. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

crecente percepção. Uma análise do banco de teses e dissertações da CAPES revela que o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, já é tema de doze dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Esses trabalhos se distribuem por diversas áreas do conhecimento, como Linguística, Letras, Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Estudos Multidisciplinares. Embora tenha sido publicado recentemente, em 2019, é uma obra que já alcançou reconhecimento na academia, não apenas por seu viés temático, mas também por sua originalidade.

Em outras plataformas, como Google Acadêmico e repositórios de diversas universidades do país é possível encontrar artigos, resenhas e mesmo menções ao romance *Torto Arado* e ao autor. No Google Acadêmico, por exemplo, ao mencionar o nome do romance *Torto Arado* e do autor, Itamar Vieira Junior, no período de 2019 a 2024, surgem oitenta e três páginas com menções, sejam em trabalhos acadêmicos como dissertações e teses, sejam em artigos em revistas, resenhas e críticas, num total de oitocentas e trinta e três menções. Isso possibilita observar o quanto o romance tem alcançado êxito socialmente, seja na academia, seja em revistas especializadas ou na sociedade em geral. Os prêmios recebidos pelo autor têm relevância nessa ascensão e, além disso, a temática, a arbitrariedade do momento político vivido no país, quando o romance foi publicado, e o fomento em mídias sociais e nos meios de comunicação interferiram positivamente para que o autor e a obra ganhassem projeção.

Na plataforma da SciELO, o romance *Torto Arado* tem sido objeto de estudo em diversos trabalhos acadêmicos. Dentre eles, há dossiês, resenhas e artigos que destacam as discussões em torno da relevância cultural e literária do romance. Portanto, é possível identificar diversas abordagens que demonstram a multiplicidade de interpretações que a obra permite.

Esses trabalhos evidenciam como o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, transcende uma simples narrativa literária, tornando-se uma ferramenta rica para discussões interdisciplinares que englobam temas sociais, históricos e discursivos. As análises reforçam o impacto da obra na crítica literária contemporânea e sua capacidade de inspirar debates sobre igualdade, justiça social e os múltiplos significados do silêncio como forma de resistência e expressão.

Fui questionada: a quem serviria o sucesso de *Torto Arado*? Maquinei inúmeras respostas. Contudo, se há uma resposta simples, sem viés ideológico, é que o sucesso serve à obra e ao próprio autor, que vê seu trabalho lido e debatido em diversas instâncias: do aluno ao acadêmico, do professor do Ensino Básico e Médio ao livre-docente, de um ensaísta

comum ao crítico literário. "Interessa tanto ao leitor em busca de uma boa história, com toques de magia e algo sobrenatural, quanto ao leitor crítico, que penetra no universo representado procurando um sentido mais profundo na fabulação literária" (Antunes, 2023, p. 77).

E, se formos pensar no veio ideológico e político, interessa a uma parcela da sociedade que ainda não é ouvida e tem seus direitos subjugados na fingida hipocrisia de pretensa igualdade. "Em outras palavras, o discurso sobre a literatura é, por definição, ideológico e, como tal, a serviço das ideologias. Daí a utilização que dele fazem" (Kristeva, 1976, p. 129). E se o fazem, isso serve ao fim primordial de contestação, de um discurso voltado ao testemunho de silenciamento e apagamento da violência que ainda é exercida contra a população negra, pois ainda é imperioso "estimular a luta desse povo que, no valor pela sua negritude, é, ainda, espoliado nas diversas relações de injustiça estabelecidas no contexto da sociedade brasileira [...], vivida no direito de voz e vez para todos" (Silva, 1987, p. 7).

Hoje, Itamar Vieira Junior é amplamente reconhecido por sua sensibilidade literária e por dar voz a personagens e narrativas que revelam as camadas mais profundas da sociedade brasileira, consolidando-se como uma das figuras mais relevantes da literatura contemporânea do país.

1.4 O romance *Torto Arado*: uma literatura de resistência

O romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, é uma obra que pressupõe um caráter memorialista e testemunhal, indo ao cerne de uma ferida aberta e enclausurada na memória moderna. O passado decolonial¹⁰ soergue-se na narrativa como um grito lancinante, bem como o viés político e social, ao retratar as condições de vida de comunidades rurais do sertão baiano. O romance atua como denúncia dessas injustiças enquanto propõe resistência e visibilidade a esse povo, resgatando um passado marcado pela dor e pela resiliência. Diante dessa premissa, obras com esse viés resgatam recordações críticas, pois “isso tem a ver também com o fato de que somos seres políticos, vivemos em sociedades, e as memórias

¹⁰ O passado decolonial em *Torto Arado* manifesta-se na abordagem que o romance faz das questões ainda não resolvidas do período colonial, como a perpetuação do modelo escravocrata. Essa herança se revela, por exemplo, na exigência de trabalho árduo, de sol a sol, sem remuneração, oferecendo apenas o direito precário de habitar a terra. Para Bruno Leal, “o termo decolonial refere-se a uma corrente do pensamento que surgiu na América do Sul na virada do século XXI. A partir da crítica à modernidade e ao eurocentrismo, seus principais teóricos analisam as cicatrizes, as sequelas e as recorrências contemporâneas da dominação colonial e refletem sobre a necessidade de descolonização do poder, do saber e do ser”. In: LEAL, Bruno. Decolonial. *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/glossary/decolonial/#:~:text=O%20termo%20decolonial%20refere%2Dse,do%20saber%20e%20do%20ser>. Acesso em 23 de janeiro de 2025.

forneem nossos dados, que estão na base dos pactos morais e de nossos hábitos” (Seligmann-Silva, 2022, p. 16).

A obra de Itamar Vieira Júnior apresenta uma narrativa poderosa sobre a luta pela terra, as desigualdades sociais e a herança da escravidão no sertão baiano. O romance *Torto Arado* acompanha a vida de Bibiana e Belonísia, duas irmãs cujas trajetórias estão profundamente entrelaçadas com a história de uma comunidade rural marcada por opressão, desigualdade e resistência. Dividido em três capítulos, o livro traz narrativas distintas: o primeiro, “Fio de Corte”, é narrado por Bibiana; o segundo, “Torto Arado”, por Belonísia; e o terceiro, “Rio de Sangue”, pela entidade Santa Rita Pescadeira.

Ambientado no sertão da Bahia, o cenário central do romance é a fazenda Água Negra, que simboliza a continuidade da opressão herdada do período colonial. Nela vivem famílias de trabalhadores descendentes de escravizados, submetidos a condições de exploração semelhantes ao modelo escravocrata, apesar da abolição formal da escravidão. Esses trabalhadores dedicam suas vidas ao cultivo da terra em troca de moradia precária, sem direitos trabalhistas ou acesso à propriedade. A relação com a terra é ambivalente: ao mesmo tempo em que ela é fonte de sustento e identidade para a comunidade, também é palco de violência e desigualdade. Contudo, a fazenda é também um espaço onde as tradições afro-brasileiras e a resistência cultural florescem, sendo cenário de lutas por justiça e dignidade, refletindo as profundas desigualdades sociais e raciais que marcam a sociedade brasileira.

As personagens centrais, Bibiana e Belonísia, são filhas de Zeca Chapéu Grande e Salustiana, e netas de Donana. Zeca é um líder espiritual respeitado na comunidade, que mantém viva as tradições religiosas e culturais afro-brasileiras, sobretudo por meio das práticas do jarê. Ele simboliza a conexão com a ancestralidade e a resistência cultural, sustentando tanto sua família quanto a comunidade.

Salustiana, por sua vez, é uma mulher forte e dedicada, responsável por cuidar da família em meio às adversidades da vida rural. Além disso, como parteira e mediadora de conflitos, desempenha um papel central no equilíbrio familiar e comunitário. Donana, a avó, é a guardiã das memórias e tradições familiares, funcionando como elo entre o passado e o presente. Sua sabedoria ancestral e ligação com a terra simbolizam a resiliência e a luta de gerações marcadas pelas cicatrizes da escravidão.

No capítulo “Fio de Corte”, a infância de Bibiana e Belonísia é marcada por um acidente com uma faca guardada pela avó Donana, pois o objeto sempre despertara curiosidade nas netas. Em um momento de curiosidade, ambas manuseiam a faca, resultando em um acidente que corta a língua de Belonísia, deixando-a muda. O evento traumático une as

irmãs por um laço de cumplicidade e culpa, tornando uma a voz da outra. Esse episódio simbólico explora os silêncios e as violências que moldam suas vidas.

O capítulo “Torto Arado”, narrado por Belonísia, retrata a vida na comunidade, composta majoritariamente por descendentes de escravizados que vivem em condições de exploração. A adolescência das irmãs é marcada por um afastamento: ambas despertam o interesse do primo Severo, que acaba se apaixonando por Bibiana. Influenciada pelos ideais de Severo sobre terra e liberdade, Bibiana deixa a fazenda para construir uma vida diferente. Belonísia permanece em Água Negra e se envolve com Tobias, um homem mais velho e rude, que com o passar dos dias começa a agredi-la verbalmente. No entanto, acaba morrendo em um acidente com o cavalo, antes de concretizar a violência física contra ela. A narrativa explora a ligação com a terra e as tradições afro-brasileiras, destacando rituais e crenças que sustentam a identidade da comunidade.

No terceiro capítulo, “Rio de Sangue”, narrado por Santa Rita Pescadeira, as tramas se entrelaçam. A entidade rememora o passado colonial, refletindo sobre as injustiças e violências impostas ao povo negro e traçando novos horizontes para a comunidade. A vida adulta das irmãs é apresentada: Bibiana, agora casada com Severo, emerge como liderança comunitária, lutando por melhores condições para os trabalhadores. Belonísia, por sua vez, permanece conectada à terra, sendo uma observadora sensível e uma figura resiliente. O capítulo expõe os conflitos de poder, a luta pela posse da terra e os laços familiares, evidenciando as cicatrizes do passado colonial e a busca por autonomia.

O romance também se destaca como uma crítica contundente às desigualdades sociais e às injustiças históricas que persistem no Brasil contemporâneo. Ao dar voz a personagens marginalizados, Itamar Vieira Júnior provoca reflexões sobre os desafios da reforma agrária, a invisibilidade das populações rurais e a necessidade de reparação histórica. Diante do exposto, é evidente que as potencialidades da obra iriam propor um rompimento com os horizontes de expectativas iniciais de alunos e alunas. Mediante o interessante viés de resistência de *Torto Arado*, o romance promoveria uma ruptura das convenções ao apresentar mulheres negras e quilombolas como protagonistas, como agentes de seu próprio destino e responsáveis por intervir no destino de uma comunidade inteira.

A *Teoria da Estética da Recepção e do Efeito* foi selecionada por propor uma abordagem colaborativa desses leitores e leitoras. Hans Robert Jauss vislumbra no processo de leitura uma interação entre o texto e o leitor, mediada pelas expectativas e experiências que a obra literária pode provocar. Wolfgang Iser corrobora a teoria de Jauss ao propor uma abordagem interativa e colaborativa, destacando o papel ativo do leitor como cocriador de

sentidos, pois “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (1979, p. 83).

E essa reciprocidade proposta pela obra é observada na própria capa do romance *Torto Arado*, nas figuras 4 e 5, pois é um elemento significativo que dialoga diretamente com o conteúdo da obra, convidando o leitor a uma primeira reflexão antes mesmo de abrir o livro. A ilustração produzida por Elisa V. Randow, apresenta tons terrosos e figuras que remetem à ancestralidade trabalhadora, evoca a conexão profunda entre os personagens e a terra, elemento central do romance, a ilustração da capa foi inspirada na fotografia do italiano Giovanni Marrozzini, que retrata duas mulheres trabalhadoras em uma região de lavoura no Camarões, a foto faz parte da série *Nuovelle Semence* (2010)¹¹.



Figura 4 – Foto: série *Nuovelle Semence* (2010), de Giovanni Marrozzini

Figura 5 – Capa de *Torto Arado*, de Elisa v. Randow

Disponível em: <https://culturadoria.com.br/torto-arado/2torto-arado/>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

Outro elemento de interação que é fundamental para a construção do romance refere-se ao foco narrativo, pois as três narradoras intercalam vozes que se alternam para compor as tessituras de uma narrativa que rememora a clara intenção de silenciamento do povo de Água Negra, resultante do colonialismo ainda imperante. Por meio de Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira, a perspectiva múltipla das narradoras permite ao leitor compreender, a partir de diferentes pontos de vista, as realidades vividas em sua comunidade. Essa focalização múltipla, em primeira pessoa, enriquece a narrativa e proporciona ao leitor implícito uma experiência única de leitura, ao trazer para essa análise suas respostas intelectuais, imaginativas e emocionais.

¹¹ Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CiavWINDryT/?img_index=1&igsh=MXFveGZoYWtkaTd4ag==. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

A alternância de vozes narrativas desafia o leitor a reconstruir a trama. Esse “jogo” criativo permite que o leitor contribua na construção dos significados que se entrelaçam. Essa leitura ativa posiciona “o leitor como cocriador da obra, ampliando assim a dupla perspectiva” (ISER, 1979). As expectativas do leitor, contrapostas à experiência proporcionada pela obra, geram uma tensão que desencadeia choque e surpresa. Esse deslumbre se atualiza à medida que as três narrativas de *Torto Arado* se completam, conduzindo a uma experiência estética, conforme descrito por Jauss:

Entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (1979, p. 49-50).

A obra desafia o horizonte de expectativas do leitor ao apresentar personagens marginalizados e temas *fraturantes* que rompem com tabus ou expõem fendas sociais, psicológicas e culturais, como o racismo estrutural, as desigualdades econômicas, as lutas identitárias, os traumas históricos, as questões de gênero, a exclusão social, a violência física e verbal, a herança escravagista e a opressão das mulheres negras. A espiritualidade e a ancestralidade, revividas nos ritos e na manutenção da cultura africana, bem como o silenciamento dos povos originários por meio de uma nova modalidade de escravidão, sobressaem no romance. Bem como a relação com a terra-mãe, que simboliza pertencimento e identidade para os povos remanescentes. Esses temas confrontam os leitores com realidades desconfortáveis ou traumáticas. Em um trecho narrado por Bibiana, ela reflete sobre o não pertencimento a terra e o trabalho árduo a que eram submetidos:

Aquela fazenda sempre teria donos, e nós éramos meros trabalhadores, sem qualquer direito a ela. Não era justo ver tio Servó e os filhos crescendo espantando os chupins das plantações de arroz. Não era justo ver meu pai e minha mãe envelhecendo, trabalhando de sol a sol sem descanso e sem qualquer garantia de conforto em sua velhice. (Vieira Junior, 2019, p. 79).

A obra permite que públicos de diferentes idades a apreciem, rompendo os limites tradicionais de leitores. Além disso, há a universalidade temática: a narrativa é envolvente e aborda temas como a luta pela posse da terra. Observa-se que a servidão ainda não havia abandonado o povo de Água Negra, o habitar a terra era condicionado ao trabalho árduo, enquanto o silenciamento diante da opressão permanecia. Essas temáticas dialogam com diferentes públicos e ampliam o alcance da narrativa:

Meu povo seguiu rumando de um canto para outro, procurando trabalho. Buscando terra e morada. Um lugar onde pudesse plantar e colher. Onde tivesse uma tapera para chamar de casa. Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores. (Vieira Junior, 2019, p. 204).

Se há o imperativo do silenciamento provocado por aqueles que detêm o poder, os que o percebem revestem-se do desejo de liberdade, como Bibiana, em seu processo de compreensão da servidão silenciosa a que todos estavam atados. Havia também o discurso de opressão e de humilhação. Sartre evidencia esse tipo de discurso ao escrever o prefácio da obra *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968), o mesmo cita a violência ocorrida no período escravocrata: “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens (e mulheres) subjugados: procura desumanizá-los” (Sartre in Fanon, 1968, p. 9). A humilhação e a violência são formas de desumanização e, deste modo, Bibiana, mais uma vez, reflete sobre sua vida e a da comunidade, referindo-se às humilhações que sofriam: “Pensei nas palavras de Severo sobre a situação de nossas famílias na fazenda. Que a vida toda estaríamos submissos, sujeitos às humilhações, como a pilhagem do nosso alimento” (Vieira Junior, 2021, p. 86).

A pilhagem a que se refere diz respeito à ação de Sutério, o gerente da fazenda, que levou duas garrafas de dendê e parte das batatas-doces compradas na feira, alimentos escassos durante a estiagem e adquiridos com o dinheiro do dendê extraído por eles. Os produtos foram levados sem que Zeca Chapéu Grande pudesse interferir, restando-lhe o silêncio e a vergonha por não intervir. Essa vergonha feria o âmago de seu pai, pois o que foi tomado era fruto do suor de seu trabalho. Quando se fere o brio, atinge-se o âmago, e, para essa resignação, apenas o silêncio dava vazão ao desejo de revide. Esse quebrantar manifestava-se pela resignação diante da pilhagem e pelo silenciamento diante dos desmandos, configurando uma servidão aclamada e falsamente apregoada:

Vi a vergonha de meu pai crescer diante de nós, sem poder fazer nada. Zeca Chapéu Grande era um curador respeitado e conhecido além das cercas de Água Negra. Mas ali, nos limites da fazenda, sob o domínio da família Peixoto – que quase não colocava os pés por lá a não ser para dar ordens, pagar ao gerente e dizer que não poderíamos fazer casa de tijolo. [...] Vi minha mãe se movimentar, seus olhos se injetaram, indignados, mas se deteve ao perceber meu pai se sentindo incapaz de questionar e reclamar de qualquer coisa. (Vieira Junior, 2021, p. 85-86).

As “potências de negação” como o fato de não idealizar o sertão baiano, tampouco romantizar ou amenizar o sofrimento e as passagens duras vividas pelas personagens, obrigam

o leitor a reavaliar estereótipos e a confrontar sua própria posição em relação aos temas fraturantes, como as questões de gênero, observadas no tratamento dado às mulheres frente ao patriarcado e à violência física que elas sofriam. Itamar Vieira Junior não as poupou da dureza de um discurso atrelado às vivências decoloniais e ao machismo imperante: “não agradeceu, era um homem, por que deveria agradecer” (Vieira Junior, 2021, p. 133), comenta Belonísia sobre Tobias, que, ao retornar da roça, encontrou a tapera arrumada, como se sua condição masculina o colocasse acima de convenções de educação e gentileza. Em certos momentos, o autor apresenta uma narrativa dura, com um discurso que aproxima as personagens dos animais: “minha avó dizia que não fazia parto, quem o fazia era a mãe, apenas ajudava. Ajudava desde moça, que se unia muito cedo ou engravidavam de viajantes e trabalhadores, até as vacas, éguas e cadelas” (Vieira Junior, 2021, p. 56).

A obra é permeada por elementos simbólicos. A terra é resgatada como um símbolo personificado, sendo um agente ativo na trama. É paradoxo, pois é fonte de vida e mausoléu que acolhe o corpo inerte. Esse simbolismo reflete-se no emblemático personagem Zeca Chapéu Grande, José Alcino da Silva, representante de tantos “Silvas” que auscultam a terra à época certa do plantio: “Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração” (Vieira Junior, 2021, p. 100). A terra, que se abre ao frenesi do arado para receber a semente citada por Belonísia: “Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar os grãos” (Vieira Junior, 2021, p. 127), fecha-se para promulgar a vida, e é símbolo de resistência quando retorna o alimento à mesa espantando o fantasma da fome.

A faca de prata da avó Donana, simbolismo que conecta passado e presente, constituindo um símbolo central que reivindica o silenciamento — seja o da avó sobre os acontecimentos do passado, seja o da neta, a partir do momento em que perdeu a língua. Esse símbolo funciona como uma metáfora do silenciamento histórico das mulheres negras, que enfrentavam dois imperativos: ser mulher em um patriarcado dominante e ser mulher negra. O simbolismo religioso e místico também está presente, desde a vestimenta usada para receber os encantados no jarê até a própria voz dessas entidades, manifestadas por meio de Zeca Chapéu Grande. Esses símbolos demandam uma postura ativa do leitor, pois entrelaçam questões centrais da narrativa.

Outra evidência simbólica que não pode passar despercebida são os títulos empregados pelo autor para compor a narrativa, seja o próprio título do romance, dos

capítulos ou elementos que se referem ao espaço, como o nome da fazenda “Água Negra”. Os títulos dos capítulos entrelaçam-se em nuances que reforçam a temática da obra e traçam uma perspectiva simbólica do romance articulada às condições sociais opressoras vivenciadas pelas personagens.

“Fio de Corte” é o título do primeiro capítulo e alude ao acidente com a faca. Ele dialoga com um dos veios centrais da obra: a perda da língua e o silenciamento da mulher negra, mas também exprime sua força diante do trauma e sua forma de enfrentamento. Representa o momento de ruptura que une e, ao mesmo tempo, separa as irmãs. Já “Rio de Sangue”, título do terceiro capítulo, tem o propósito de amarrar a narrativa, mesmo mantendo lacunas e vazios que precisam ser preenchidos pelo leitor, exigindo dele ativa participação. O simbolismo desse título refere-se ao sacrifício, à violência histórica e contemporânea enfrentada pela população negra para afirmar sua identidade e manter sua voz em um sistema opressor e desigual.

A locução adjetiva “de sangue” reforça o ato de violência a que as personagens foram submetidas. O adjetivo correspondente, “sanguíneo”, diz respeito ao que é relativo ao sangue, onde há predominância do mesmo — o sangue ancestral que corria nas veias dos trabalhadores da fazenda de Água Negra. Traçando um paralelo, pessoas de temperamento sanguíneo também são associadas à alegria, característica que permanecia viva nas festas do jarê e em momentos esparsos de convivência entre as personagens. Esse temperamento, marcado pelo otimismo e pela esperança, reflete o espírito que movia os moradores de Água Negra, mesmo diante das adversidades.

“Água Negra”, o nome da fazenda, também é atravessado de simbolismo. A água representa a vida, essência para sua manutenção, enquanto a palavra negra rememora as vidas negras que persistem em meio à opressão. Ao escolher um nome tão representativo, o autor criou uma metáfora e um símbolo do processo de exploração pelos patrões e da resistência dos descendentes de escravizados. Esses, mesmo diante das injustiças que sofriam, transformaram o local, que não lhes pertencia, em um espaço de sobrevivência e pertencimento, ressignificando a vida de negros e negras que lá viviam.

Desse modo, ao optar por títulos que dialogam abertamente com uma multiplicidade de sentidos, Itamar convida o leitor a refletir sobre a engrenagem de opressão que ressoa nas vivências coletivas e no desejo imperativo de resistir à marginalização. Segundo Antonio Candido (2011), “a literatura não só reflete a sociedade, mas também a interpreta e a critica”. Portanto, os leitores e as leitoras, diante da pluralidade da narrativa, não permanecem

incólumes, mas buscam compreender a complexidade das relações sociais inseridas na obra, ampliando, assim, sua criticidade e seu repertório cultural.

Em *Torto Arado*, as protagonistas apresentam, sob sua ótica, os dramas coletivos vivenciados pelas personagens. Essa cosmovisão se amplia à medida que narram o ponto de observação desses dramas. No trecho em que Belonísia reflete sobre o machismo presente nos arranjos de casamento, evidenciam-se o desrespeito e a violência comuns para as mulheres, que persistiam em destinos traçados pela convenção. Com base em sua vivência, Belonísia reflete sobre o destino compartilhado por tantas mulheres:

Sabia que, mesmo depois de muitos anos, carregaria aquela vergonha por ter sido ingênua, por ter me deixado encantar por suas cortesias, lábia que não era diferente da de muitos homens que levavam mulheres da casa de seus pais para lhes servirem de escravas. Para depois infernizarem seus dias, baterem até tirar o sangue ou a vida, deixando um rastro de ódio em seus corpos. (Vieira Junior, 2021, p. 136).

Bibiana, por sua vez, é a voz que salta do arado, símbolo da resistência ativa. É ela quem, por meio do discurso compartilhado, recupera a força feminina que representa as mulheres negras. Bibiana encarna aquelas que buscam superar as sentenças impostas pelo cotidiano de uma vida cativa e pelos malogros dos patrões, sempre austeros e indiferentes às vidas que suplantam: “nunca havia conhecido ninguém que me dissesse ser possível uma vida além da fazenda. [...] Queria experimentar a vida, para ver o que poderia acontecer” (Vieira Junior, 2021, p. 73). Bibiana é o desejo dos silenciados por justiça e que irrompe no anseio por mudança.

Belonísia, ao perder a comunicação verbal devido ao acidente, representa a multidão de silenciados — aqueles que, destituídos de sua pátria, vivem na terra dos senhores, onde são comumente tratados de forma aviltante. Contudo, sua personagem é marcada pela força e pela sabedoria herdada do pai, “mesmo sendo mulher”, situação que ele fazia questão de recordar:

Belonísia se aproximava mais de meu pai, passava a lhe fazer companhia, junto com meu irmão, e participava das decisões, embora Zeca sempre lembrasse que ela era mulher, e lhe negasse determinadas tarefas. Mas isso não a abatia. Era como se estivesse sempre esperando a oportunidade para demonstrar sua força, seus conhecimentos e sua destreza. (Vieira Junior, 2021, p. 75).

Belonísia é o protesto e o realismo febril, a sucessora da sabedoria ancestral. O destino, por um ímpeto impensado, a situou no silêncio, todavia, mesmo destituída do uso da palavra, suas ações e presença exercem poderosa influência na trama. É ela quem preconiza a manutenção das tradições e dos valores da comunidade, sendo herdeira da cultura dos povos

originários mantida pelo pai. Na escola, conquistada pelo pai por meio do discurso da encantada, seu interesse pelos ensinamentos da professora era mínimo, poisurgia pela terra que a definia. Era atravessada pelo desejo de revelar a imensidão de vida que brotava do chão. Assim:

Diferente de Bibiana que queria ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. (Vieira Junior, 2021, p. 97).

E é no protagonismo de Santa Rita Pescadeira, a força motriz capaz de restaurar os laços submersos nas tragédias, que a primeira pessoa assume o papel de testemunha ocular, participante e onipresente. A entidade regressa no tempo para resgatar fatos que conectam o leitor ao desenrolar da trama. Sua onipresença permite revisitar o passado e, simultaneamente, revolver o presente, criando um elo entre ambos. As lacunas deixadas pelo autor — seja em torno do passado das personagens, seja na ausência da explicação de alguns eventos históricos na narrativa de Santa Rita Pescadeira — levam o leitor ou a leitora a vasculhar sua bagagem cultural e histórica para preencher esses vazios. Brait ao citar o resgate do passado nas obras literárias comenta que: essa forma “de caracterização da personagem num tempo passado que é recuperado pela narrativa funciona como uma maneira sutil, um pretexto para mostrar o presente e as nuances da interioridade” (2017, p. 84). A narradora constata:

Já não danço porque não recordam Santa Rita Pescadeira, porque o curador desta terra morreu, levaram suas forças e o tempo ruiu sua casa. Pairo como o ar e desço como a chuva na terra. Desço lavando o sangue que derramaram sem piedade. O sangue do passado corre feito um rio. Corre nos sonhos, primeiro. Depois chega galopando, como se andasse a cavalo. (Vieira Junior, 2021, p. 225).

É ela quem rememora as agruras vividas pelo povo negro sob os horrores da escravidão. As marcas impregnadas no lenho de seus corpos são narradas como testemunho de um tempo em que a noite era recoberta pelos assomos do medo, enquanto, durante o dia, reinava sobre seus corpos o interesse de seus senhores. Se os homens enfrentavam os impropérios, as mulheres ainda tinham que suportar a sanha da invasão de seus corpos: “Acudi uma mulher que incendiou o próprio corpo por não querer ser mais cativa de seu senhor. [...] Vi um senhor cruel deitar com mulheres negras e abandonar seus corpos

castigados à morte, como se quisesse expurgar o mal que o fazia cair” (Vieira Junior, 2019, p. 207). Eis a face da vileza.

Algumas mulheres, tomadas pelo desespero, promoviam a retirada de seus filhos ainda no ventre para evitar que nascessem cativos. Santa Rita Pescadeira testemunha: “Vi mulheres que retiravam seus filhos ainda no ventre para não nascerem escravos” (Vieira Junior, 2019, p. 207). Esse viés histórico confirma-se em registros como o seguinte: “As negras minas, repelem violentamente a ideia de ter filhos, empregando vários meios para matar a criança ainda no ventre, evitando assim – conforme declaram – a desgraça de pôr mais escravos no mundo” (Neves, 2001, p. 116). Se o ato era medonho, mais assombroso era cogitar os castigos infligidos aos filhos ou perpetuar na filha a sentença do estupro.

Além dos pontos de vista, dois outros aspectos são cruciais para a construção da trama: espaço e tempo. O período da narrativa situa-se em um tempo pós-escravidão. Trinta anos após a abolição, nasce Zeca Chapéu Grande, conforme narra Belonísia: “Meu pai havia nascido quase trinta anos após declararem os negros escravos livres, mas ainda cativos dos descendentes dos senhores de seus avós” (Vieira Junior, 2021, p. 164). A narrativa acompanha os 70 anos de vida do pai, período em que as cicatrizes do colonialismo ainda expandiam suas garras, perpetuando o estado de servilismo — condição que, inclusive, permanece em alguns contextos no presente. Essa perpetuação manifestava-se, por exemplo, na proibição de construir casas de alvenaria, que poderiam representar permanência: “Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra” (Vieira Junior, 2021, p. 41). Outro interdito era a impossibilidade de enterrar os mortos no cemitério de Viração, impedindo que se formassem laços duradouros no tempo, um elo simbólico entre vivos e mortos.

O espaço é definido pelas terras da fazenda “Água Negra”, onde a postura escravista perpetuava-se centrada na terra. A atividade agrícola sustentava o processo de servilismo, mesmo após a abolição, que retirara os grilhões dos pés para mantê-los nas mãos. Essas, por sua vez, lavram a terra para garantir a sobrevivência e a permanência na terra alheia. O patrão justificava o trabalho como uma permuta para habitar o local:

Anunciaram que existia uma fazenda onde corriam rios de água escura. Não sei quando se disse que havia abundância de peixe, se cultivava arroz, e havia fartura de dendê, buriti e um grande espelho d’água onde os rios Utinga e Santo Antônio se encontravam. Que os donos não se importavam de abrigar mais gente, queriam apenas que fosse de trabalho e não reclamasse da labuta. Gente que suasse de sol a sol, de domingo a domingo. Queria gente que aguas as hortas e transformasse a terra da fazenda em riqueza, e que não temesse ferir as mãos na colheita. (Vieira Junior, 2021, p. 182).

As mãos, além disso, trazem vida ao mundo. Essa vida, no entanto, destinava-se a produzir novos trabalhadores para os senhores: “Éramos preparadas desde cedo para gerar novos trabalhadores para os senhores, fosse para as nossas terras de morada ou qualquer outro lugar onde precisassem” (Vieira Junior, 2021, p. 129). E os trabalhadores persistiam em um ciclo de extenuação física até o esgotamento:

Não queria também viver o resto da vida ali, ter a vida de meus pais. Se algo acontecesse a eles, não teríamos direito a casa, nem mesmo a terra onde plantavam sua roça. Não teríamos direito a nada, sairíamos da fazenda carregando nossos poucos pertences. Se não pudéssemos trabalhar, seríamos convidados a deixar Água Negra, terra onde toda uma geração de filhos de trabalhadores havia nascido. Aquele sistema de exploração já estava claro para mim. (Vieira Junior, 2021, p. 83).

As figuras femininas no romance merecem destaque por sua coragem, como Donana, avó e mãe, figura emblemática. A ela pertencia a faca que decepou a língua de Belonísia, um objeto que guardava seu grande segredo, pois com ela havia silenciado o marido que abusara da filha. Outro exemplo é Belonísia, em seu “casamento” malfadado com Tobias, ela demonstrou sua força ao enfrentar os homens que impunham às mulheres o desagrado com a própria vida. Tanto Bibiana quanto Belonísia apresentam características de personagens esféricas, dada a sua capacidade de surpreender o leitor em diversos momentos. A mãe, Salustiana, é outra personagem que merece destaque, ela desempenha um papel essencial na manutenção da unidade familiar e na formação do caráter de suas filhas. Salustiana carrega em si a força ancestral das mulheres negras, que se reflete na sua capacidade de criar e proteger suas filhas em meio às dificuldades. Ao mesmo tempo, a personagem também é símbolo da luta silenciosa, pois representa aquelas que, embora invisibilizadas pela narrativa oficial, sustentam a resistência coletiva com suas ações cotidianas.

A forma como o autor as apresenta é determinante para evidenciar o enfrentamento às dificuldades impostas pela sociedade patriarcal, onde o domínio masculino se sobrepõe ao feminino. Nesse contexto, as mulheres sofrem a mítica de serem mulheres, em um tempo em que seus direitos eram usurpados e a violação de seus corpos era autorizada pelo poder:

Por isso, diferente das jovens de nossa idade, e mesmo com os olhares invasivos que nos despetalavam como flores, éramos quase intocáveis ao assédio tão comum dos homens sobre as meninas que chegavam à mocidade. Muitas caíam sob o peso da insistência, não resistiam às abordagens, e com as bênçãos dos pais se uniam com seus corpos ainda em formação. Sucumbiam ao domínio do homem, dos capatazes, dos fazendeiros das cercanias. (Vieira Junior, 2021, p. 54).

A cultura da Chapada Diamantina, representada pela prática do jarê, é um ponto místico na obra e um veio condutor. Ela desempenha um papel importante, pois simboliza a resistência cultural e a conexão com a identidade coletiva dos moradores da fazenda de Água Negra. A espiritualidade ancestral sustenta diversas passagens em que o sobrenatural é evocado para explicar situações reais. As cerimônias para receber os encantados eram momentos de alegria, nos quais, por meio das crenças ancestrais, extravasavam o modo de vida: “Se era brincadeira de jarê, ficávamos acordados até a madrugada correndo pelo terreiro, contando histórias e rindo alto” (Vieira Junior, 2021, p. 43). Em meio à liberdade, podiam cantar e aliviar as dores extenuantes da labuta cotidiana e do não pertencimento à terra.

Quanto ao fim, estigma inevitável para todos, os últimos dias de Zeca Chapéu Grande são narrados por Belonísia com precisão. É possível perceber como os registros da degradação que antecede a morte evocam a sentença da finitude humana. O misto de fraqueza, solidão, olhar taciturno e confusão mental é descrito de forma a conectar o leitor emocionalmente ao sofrimento da personagem:

Até que, depois do dia de São José, percebi que a energia que ainda guardava para o trabalho também se esvanecia. Acordava, acendia o cigarro, mas já não saía para o roçado. Levantava à mesma hora, mas da porta apenas contemplava o horizonte para onde caminhou por tantos anos, onde estava tudo o que mais gostava. Olhava para o chão que semeou com as próprias mãos. Descia o batente da porta e se apoiava com cuidado, para repousar entre as plantas que cresciam no terreiro. Suas mãos tocavam a água fresca do orvalho, quando o sol ainda não havia se levantado com sua força descomunal, com a força de uma benção ou de um castigo. Levava as gotas de água para a frente dos olhos, desmanchando-as entre os dedos para só então voltar a casa, deixando o toco do cigarro no chão. (Vieira Junior, 2021, p. 160).

Itamar Vieira Junior construiu personagens que transcendem suas relações de opressão. Elas são espelhos das lutas coletivas, da resistência, da conexão com a terra, da manutenção das culturas ancestrais, dos ritos das religiões de matrizes africanas e da força feminina que perpetua as tradições originárias. Assim, as reações críticas do leitor implícito, ao entrar em contato com a obra, refletem-se em sua experiência estética e no efeito concreto provocado pela leitura ativa. Esse leitor, agora crítico, amplia seus horizontes diante do estranhamento, alternando suas percepções e transformando a leitura em uma experiência interpretativa única. Essa leitura, carregada de interações dialógicas, subverte conceitos preexistentes. Por todos esses pressupostos, a recepção de *Torto Arado* junto aos alunos do 1.º ano do ensino médio se justifica, pois a força do romance pressupõe o sentido plural que uma obra evoca ao entrar em contato com o público, reiterando sua polissemia.

CAPÍTULO II –
HORIZONTES DE LEITURA: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
E DO EFEITO EM SALA DE AULA

2.1 O leitor em sala de aula: a determinação dos horizontes de expectativas

É necessário partir da premissa de que, por muito tempo, a escola foi reservada a uma elite. Após a democratização do ensino, suas portas se abriram à população em geral, permitindo que esta tivesse acesso aos estudos de língua e linguagem e, conseqüentemente, à leitura. Contudo, a leitura, muitas vezes, era relegada ao didatismo, sem dar vazão ao prazer que outrora impulsionava a aristocracia. Observa-se que, em muitos casos, essa abordagem ainda persiste, evidenciando que, desde os primórdios, a ciência do belo era destinada à catarse das elites. Como aponta Barthes: “no tempo da mais forte divisão social (antes da instauração das culturas democráticas), ler e escrever eram igualmente privilégios de classe” (2004, p. 73).

Esse privilégio consistia na manutenção do poder, reservado às classes mais abastadas, não apenas pelo prazer estético, mas também pelo acesso à informação, já que “a leitura é construção de conhecimento e de sentidos que conferem poder” (Ferreira, 2010, p. 193). Esse poder pode ser entendido como uma ferramenta de resistência, emancipação pessoal, política e social, além de um meio de conscientização sobre si, os outros e os próprios direitos, pois desde o surgimento do livro, ele “indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que carregava (...) pela representação do livro, o poder funda-se sobre uma referência ao saber” (Chartier, 1999, p. 84).

Se a democratização social retirou da exclusividade burguesa o ato de contemplar esteticamente a arte e dela extrair seus sabores e dissabores, a classe trabalhadora, ocupada com o sustento e a gestão de suas vidas desde o nascer do sol, não se viu atraída pelos benefícios dessa prática. Muitas vezes, sequer conseguiu manipular o tempo para fazê-lo. Talvez não tenha se encantado com o caráter analítico e contemplativo de uma obra porque não conseguia, a partir de olhares e palavras, estabelecer uma comunicação suficiente para colocá-la como receptora de arte. Se não encontrou na arte relevância ou a primazia que a estética exige — o efeito da ciência do belo —, isso ocorreu porque lhe foi negado esse direito.

Essa constatação se evidencia no olhar inquieto dos alunos quando o professor se retira de cena e lhes pede que, a partir de uma leitura literária, tenham considerações sobre o que leram, expressando suas opiniões, compreensões e interpretações. Esse exercício provoca, de imediato, um silêncio uníssono. Somente após ponderações, muitos questionamentos e instigações, consegue-se extrair, de forma tímida, um ou outro comentário, disposto diante de olhares surpresos e o silêncio da maioria. A apreciação estética ocorre quando o objeto é

distanciado das expectativas do leitor; contudo, se esse leitor sequer era instigado a atender suas próprias expectativas, como romper com elas? A reconstrução de sentidos e o enriquecimento de sua experiência vêm justamente dos contrapontos que nunca foram explorados.

Se hoje o ato de ler ainda pode ser considerado um hábito burguês, é porque, mesmo na discutida cultura de massa, o livro permanece como um objeto de última necessidade. Muitas obras são caras e pouco acessíveis, e, nas escolas — onde o acervo deveria atender às necessidades dos alunos —, frequentemente encontra-se uma predominância de livros didáticos. Quando há obras literárias, estas são poucas, algumas não atraem os leitores e outras são adaptações de obras canônicas destinadas a “facilitar” a leitura.

Desde os primórdios, contudo, a história da leitura passou por transformações e evoluções. Mesmo assim, a leitura não é um hábito natural para a maioria. De acordo com Roger Chartier, o ato de ler está intrinsecamente ligado às condições sociais, econômicas e tecnológicas de cada época. A leitura não é uma atividade homogênea; ao contrário, ela é profundamente influenciada pelo contexto histórico, cultural e social dos indivíduos: “todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância” (1999, p. 70).

Por outro lado, quando acessada, a leitura desempenha um papel central na democratização do conhecimento e no fortalecimento da cidadania. Ao permitir a construção de novos significados e a ampliação do repertório cultural, ela capacita os indivíduos a interpretar e questionar o mundo à sua volta. Esse potencial subversivo da leitura desafia as estruturas de poder, posicionando os leitores como sujeitos críticos e ativos na sociedade. Além disso, a literatura, enquanto prática leitora, funciona como um espaço de diálogo entre diferentes perspectivas e vozes, muitas vezes conferindo visibilidade a grupos historicamente marginalizados. Por meio da leitura, é possível resgatar memórias coletivas, reivindicar identidades e fomentar movimentos de resistência contra opressões sociais. Assim, o poder da leitura reside não apenas em sua capacidade de transmitir informações, mas também em sua habilidade de transformar consciências, romper silenciamentos impostos e abrir caminhos para a construção de um mundo mais justo e plural.

A leitura literária está presente no Ensino Fundamental, mas é no Ensino Médio que o aluno deveria ter sua capacidade de leitura amplamente desenvolvida, com o intuito de levá-lo a construir uma visão crítica, despertar para autores e perspectivas diversas e, mediante essa diversidade, ampliar seus horizontes. Portanto, ao propor uma análise da obra contemporânea

Torto Arado, de Itamar Vieira Junior, junto aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, torna-se necessário observar três pontos fundamentais. O primeiro consiste em avaliar se o prazer estético provocado pelo texto é capaz de retirar o leitor de sua zona de conforto e transportá-lo para uma zona de confronto, transformando suas convicções, liberando sua psique e ampliando seu repertório cultural. Nesse sentido, destaca-se a reflexão de Jauss:

O horizonte de expectativa de uma obra torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau, que segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre horizonte de expectativa preexistente e a aparição de obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência ‘mudança de horizontes’ – tal distância estética deixa-se objetivar no espaço das relações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia). (Jauss, 1994, p. 31).

O segundo ponto refere-se à observação de como a obra dialoga com as proposições de Jauss (1994) em suas sete teses, que em resumo referem-se: à “História da Literatura como Estética da Recepção e Efeito”, pois a literatura deve ser estudada considerando a relação entre texto, autor e leitor. O sentido de uma obra literária não é fixo, mas é construído pelo leitor ao longo do tempo, considerando as mudanças históricas e culturais, como um processo dinâmico, em que os significados das obras mudam ao longo do tempo; ao “Horizonte de Expectativas”, pois o leitor sempre aborda uma obra com base em um “horizonte de expectativa”, formado por experiências literárias anteriores, normas sociais e valores culturais. Uma obra pode confirmar, desafiar ou ampliar esse horizonte; à “Distância Estética”, quando uma obra não atende imediatamente às expectativas do leitor, ela cria uma “distância estética”. Essa distância estimula a reflexão e o engajamento crítico, permitindo que o leitor questione valores e ideias previamente aceitos, enriquecendo sua experiência; ao “Papel Ativo do Leitor”, pois o leitor não é passivo, mas participa ativamente da construção do sentido da obra. O significado emerge na interação entre o texto e o leitor, que interpreta com base em suas próprias experiências e no contexto histórico; à “Literatura como Diálogo Histórico”, obras literárias dialogam não apenas com seus leitores, mas também com obras anteriores e posteriores. Esse diálogo enriquece o entendimento da literatura como um fenômeno histórico dinâmico; à “Mudança no Horizonte de Expectativa”, pois à medida que os contextos históricos e culturais mudam, os leitores reinterpretam as obras, o que pode transformar o horizonte de expectativa. Assim, a recepção literária é continuamente renovada, pois esse horizonte é formado por normas, valores e experiências literárias; à “Literatura como Prática Social e Histórica”, a literatura desempenha um papel essencial na formação da

experiência humana, permitindo que os leitores compreendam e reflitam sobre diferentes perspectivas, épocas e culturas, pois a literatura não é um fenômeno isolado, o estudo de sua recepção revela como ela dialoga com questões culturais, políticas e ideológicas ao longo do tempo.

O terceiro ponto considera que a experiência estética é composta por três categorias compreendidas em uma visão aristotélica¹²: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Para Jauss: a “Conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação de e liberação para, realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*)” (1979, p. 81). No caso de *Torto Arado*, o processo criativo da obra evidencia-se na seleção cuidadosa de elementos narrativos, estilísticos e temáticos para produzir impacto estético. A composição multifacetada e multivocal, alternada entre as narradoras Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira, incorpora temas fraturantes e elementos culturais, espirituais e históricos em uma narrativa memorial.

A *aisthesis*, para Jauss (1979), refere-se à percepção estética que renova a percepção do leitor sobre a realidade externa e interna. Em *Torto Arado*, a linguagem poética aparece em diversas passagens, com profundidade emocional nas descrições do sertão baiano, que compõem a ambientação da narrativa. A terra personificada, elemento central, é apresentada como o lugar onde vida e morte coexistem. A espiritualidade e as práticas religiosas enriquecem a experiência sensorial e estética, permitindo que o leitor “sinta” o peso da seca, a textura do dendê e a mística ancestral.

Finalmente, a *katharsis* representa o impacto emocional e a transformação provocados pela narrativa. Em *Torto Arado*, a catarse manifesta-se nos momentos de maior intensidade emocional, como na abordagem de temas fraturantes — opressão, violência física e verbal, e negação de direitos. A obra não romantiza as vivências retratadas, mas também apresenta momentos de contemplação, em que a natureza e a terra são descritas com sensibilidade. Esses contrastes despertam sentimentos de indignação, empatia, esperança e até revolta no leitor.

Assim, a escolha de *Torto Arado* para o projeto foi fundamentada na constatação de que a obra seria capaz de romper com os horizontes iniciais dos alunos, não somente quanto

¹² Para Aristóteles (1998, 2013), *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis* são conceitos que se conectam profundamente ao processo artístico e à experiência estética. *Aisthesis* refere-se à percepção sensorial e emocional, indicando como as artes despertam os sentidos e evocam emoções nos indivíduos. *Poiesis*, por sua vez, relaciona-se à criação ou produção, ao ato de gerar algo novo, seja uma obra artística ou literária, mediante o uso criativo do intelecto e da técnica. Já *katharsis* é o ponto máximo da experiência estética, um processo de purificação ou alívio emocional, promovido especialmente pelas tragédias, que permitem ao espectador vivenciar e transformar emoções intensas como medo e compaixão. Esses três elementos, juntos, delineiam a relação entre a obra, o autor e o público, formando uma tríade essencial para a compreensão do impacto e do propósito das artes na visão aristotélica.

ao tema, mas também no nível de leitura, propondo-lhes uma ampliação de suas expectativas. Como observado por Valente e Ferreira: “A Estética da Recepção rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (2021, p. 6).

Diante do exposto, os caminhos possíveis foram traçados com os alunos recém-ingressos no Ensino Médio. O público-alvo escolhido, composto por alunos do primeiro ano, mostrou-se ideal para observar a aplicação da leitura em uma proposta voltada à recepção estética em sala de aula. O objetivo foi libertar a prática da leitura do didatismo que, muitas vezes, domina os dias escolares e propor aos estudantes uma forma mais livre de análise. Paralelamente, também me propus a refletir sobre a eficácia dessa aplicação no contexto da sala de aula. Para tanto, optei por selecionar estudantes que haviam concluído o Ensino Fundamental, etapa em que, segundo minhas observações, o interesse pela leitura ainda se apresenta mais significativo. A pesquisa foi conduzida com os alunos do primeiro ano da Escola Estadual Felipe dos Santos, localizada na cidade de Inconfidentes, no estado de Minas Gerais, onde lecionava há sete anos. Nessas turmas, era responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Práticas Comunicativas, Redação para o Enem e Literatura.

A Escola Estadual Felipe dos Santos pertence à rede estadual de Minas Gerais e, no ano de 2022, contava com dez turmas do Ensino Fundamental II, seis turmas de Ensino Médio, uma turma de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental, uma de EJA Médio e uma do Técnico em Administração. Trata-se de uma escola pequena, instalada em um prédio antigo, com uma estrutura composta por nove salas de aula, uma cozinha, um laboratório de informática, um laboratório de química, uma biblioteca (em reforma) e diversas salas destinadas a diferentes finalidades, como sala de vídeo, sala dos professores, sala de instrumentos de fanfarra, sala de materiais de educação física, sala de arquivo da secretaria, sala da vice-direção e sala da direção. A escola também possui uma quadra de esportes, um salão para encontros, banheiros, além da secretaria. Em 2022, a escola contava com um corpo docente composto por 41 professores, sendo 14 efetivos e 27 contratados/convocados, além de um diretor, uma vice-diretora, um secretário e três supervisoras. Nas fotos abaixo, na figura 4, pode-se observar a fachada da Escola, sendo a primeira porta, a de acesso à secretaria. A figura 5 apresenta um dos portões de entrada da Escola com a placa de identificação.



Figura 6 – Fachada da escola.



Figura 7 – Um dos portões de entrada.

As turmas selecionadas, ambas do primeiro ano do Ensino Médio, reuniam um total de 50 alunos, dos quais 40 aceitaram participar da pesquisa. Tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento desses alunos em diferentes etapas de sua formação, sendo professora de Língua Portuguesa no sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, no primeiro ano do Ensino Médio. Além de Língua Portuguesa e Literatura, também lecionei Redação para o Enem e Práticas Comunicativas, disciplinas integradas à reformulação do Ensino Médio, em Minas Gerais, por meio do Novo Ensino Médio.

Essa reformulação, como tantas outras, foi instalada de maneira repentina nas escolas. Resta saber se os resultados trarão mais benefícios ou desafios; contudo, até o momento, nota-se a ausência de professores qualificados para algumas disciplinas eletivas, como Fotointerpretação, Sensoriamento Remoto e Robótica. Além disso, há um desalinho quanto à “implementação” do Ensino Integral, uma proposta tanto do governo estadual quanto do federal. Sem preparo adequado, materiais disponíveis ou laboratórios equipados, os alunos correm o risco de permanecer na escola apenas aguardando o horário de saída, como se o ambiente escolar fosse um espaço destinado ao monitoramento e não de desenvolvimento dos estudantes.

Por outro lado, há avanços a serem celebrados. Entre as eletivas, a Literatura ganhou maior destaque ao ser desmembrada da Língua Portuguesa, recebendo o título de Literatura e Criação Literária. Com disposição e preparo, os professores poderão, enfim — desde que não haja imposições didáticas ou conteudistas excessivas —, abordar a literatura sob um enfoque renovado. Outras disciplinas eletivas também apresentam grande potencial, desde que haja formação adequada para os docentes e disponibilidade de recursos. Entre elas, destacam-se: África: (Re)conhecer e Ressignificar, Leitura e Compartilhamento no Mundo Virtual, Relações Étnico-Raciais e Racismo no Brasil e Teatro. Essas disciplinas abordam questões

específicas e de interesse dos alunos, ampliando o horizonte educacional e cultural disponível para eles.

O processo de pesquisa teve início no segundo semestre de 2022. Contudo, no primeiro semestre, no início das aulas, situei os alunos sobre o que viria a ser o projeto e obtive as autorizações dos pais. Mesmo os alunos que não quiseram disponibilizar seu material para a pesquisa participaram das etapas propostas. Após as primeiras orientações, iniciamos a leitura do texto: “Ler devia ser proibido”¹³, de Guiomar Grammon, texto que faz parte da obra *A formação do leitor: pontos de vista*, organizado por J. Prado e P. Conдини, publicada em 1999, pela editora Argus, no Rio de Janeiro.

O passo seguinte foram as discussões sobre o papel da leitura e o significado da leitura e da escrita literária para os alunos. Após essas reflexões, eles confeccionaram uma dobradura de uma casa e responderam à seguinte proposição: Se a literatura fosse uma casa, abria portas para...? As respostas foram variadas, desde palavras isoladas, como: “a esperança”, “o riso”, “a alegria”, “as histórias”, “a igualdade”, “as tradições”, “o medo”, “as fábulas”, até frases mais elaboradas, como: “um aglomerado de histórias”, “todas as histórias do mundo”, “situações inusitadas e divertidas” e “todo tipo de história, desde as de horror até as mais engraçadas”. As figuras 6 e 8 ilustram as dobraduras confeccionadas pelos alunos, onde, dentro de cada casa, encontram-se suas respostas à questão sobre a literatura. Na figura 7, estão representados os alunos da sala A, enquanto na figura 9 estão os alunos da sala B.



Figura 8 – Dobraduras sala A.



Figura 9 – Estudantes da Sala A¹⁴.

¹³ O texto está disponível em Anexos.

¹⁴ Como estávamos no início do ano letivo, no mês de fevereiro, e o futuro era incerto quanto ao vírus da Covid 19, a escola, por precaução orientou a utilização de máscaras.



Figura 10 – Dobraduras sala B.



Figura 11 – Estudantes da Sala B.

Após essa reflexão inicial sobre o papel da literatura, foi apresentado aos alunos o projeto de pesquisa, intitulado “Oficina de leitura: Ampliando saberes”. O projeto foi bem recebido por todos, e, no mesmo dia, os alunos levaram para casa o termo de consentimento para que seus pais autorizassem sua participação, incluindo a permissão para a reprodução de fotos e textos nesta dissertação de mestrado, a autorização encontra-se em Apêndice.

A seguir, as figuras 10 e 11 apresentam registros do caderno de uma aluna. A primeira imagem mostra suas respostas às questões sobre o texto de Guiomar Grammon, enquanto que a segunda traz suas primeiras anotações sobre o romance *Torto Arado*.

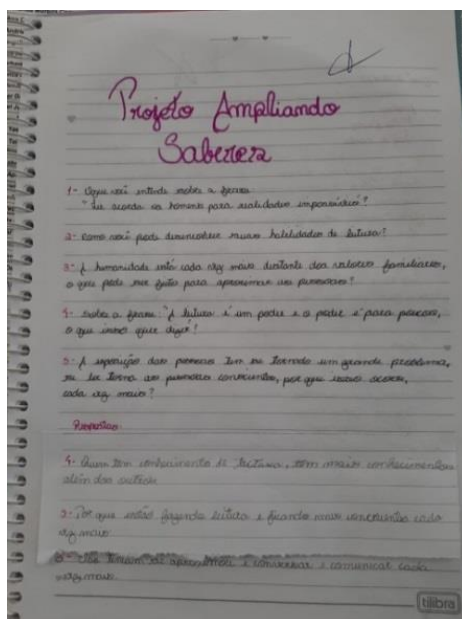


Figura 12 – Caderno de uma aluna: início do projeto.

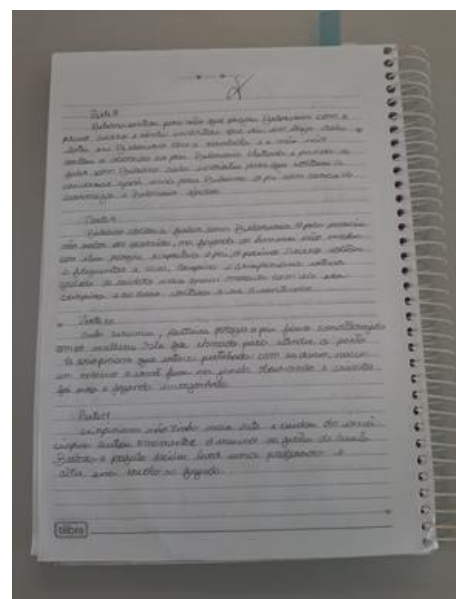


Figura 13 – Caderno de uma aluna – anotações sobre *Torto Arado*. (obs. uma matéria foi separada para que anotassem impressões, trechos, considerações diversas e resumos).

A continuidade do projeto ocorreu no retorno do recesso do mês de julho. A seleção dos textos para aplicação em sala foi realizada com base em uma sondagem feita por meio de uma lista, na qual os alunos e as alunas anotaram os gêneros e os temas que gostariam de ler em sala de aula. O interesse geral voltou-se para temas relacionados ao mundo do trabalho, discriminação social, questões raciais, religião, entre outros. Os gêneros textuais mais citados foram o conto e a crônica. Desse modo, foram selecionados textos dos gêneros conto, miniconto, crônica e o romance *Torto Arado*. Os instrumentos utilizados para a geração de dados incluíram questionários e a produção de ensaios, sendo este último fruto da recepção dos textos lidos.

Para determinar o horizonte de expectativas dos alunos, foi aplicado um questionário misto com 10 perguntas — fechadas e abertas —, cujo objetivo era conhecer o perfil dos estudantes. Entre as questões, algumas abordavam o gênero dos participantes, o grau de escolaridade dos pais, o tipo de residência, os hábitos de leitura, as formas de entretenimento familiar e se conheciam o romance *Torto Arado*, que seria objeto de estudo no projeto.

A análise dos dados colhidos na pesquisa foi realizada de forma quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, observou-se a porcentagem das respostas dos alunos que participaram das atividades; na qualitativa, analisou-se a evolução das interpretações textuais ao longo da aplicação do método, bem como a atribuição de sentidos aos textos selecionados. Para a execução do projeto, foram utilizadas duas aulas por semana durante o semestre, nas disciplinas de Literatura e Práticas Comunicativas. Quanto à geração de dados, para facilitar a compreensão, unifiquei os resultados das salas A e B, pois não havia a intenção de estabelecer comparações entre elas. Por meio do questionário aplicado, constatou-se que 23 dos participantes são meninas (57,5%), 16 são meninos (40%) e 1 aluno se identificou como gênero fluido (2,5%).

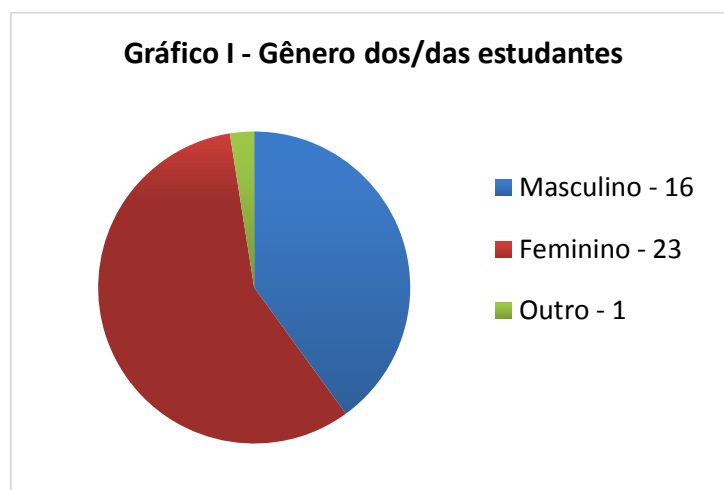


Gráfico 1- Gênero dos/das estudantes.

- Escolaridade dos Pais

Quanto à escolaridade dos pais, os dados evidenciam uma realidade ainda comum na população brasileira: uma parcela significativa da população adulta não concluiu o Ensino Fundamental, e as mulheres apresentam maior tempo de escolaridade do que os homens. No caso das mães, os dados mostram que 27,5% não concluíram o Ensino Fundamental, 20% concluíram apenas essa etapa, 12,5% ainda não completaram o Ensino Médio, 35% concluíram tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio, e apenas 2,5% ingressaram no Ensino Superior. No caso dos pais, a situação é mais alarmante: 57,5% não concluíram o Ensino Fundamental, o que foi corroborado por minha experiência no Ensino de Jovens e Adultos em 2023, em que a maioria dos estudantes era composta por homens. Outros 7,5% concluíram somente o Ensino Fundamental, 12,5% possuem o Ensino Fundamental completo e o Médio incompleto, e apenas 17,5% concluíram ambos. A porcentagem masculina que acessou a universidade é praticamente inexistente.

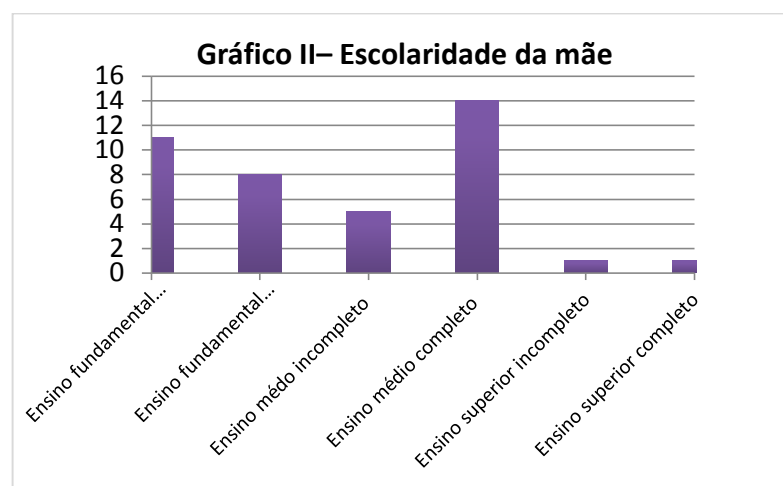


Gráfico 2 – Escolaridade das mães de alunos e alunas

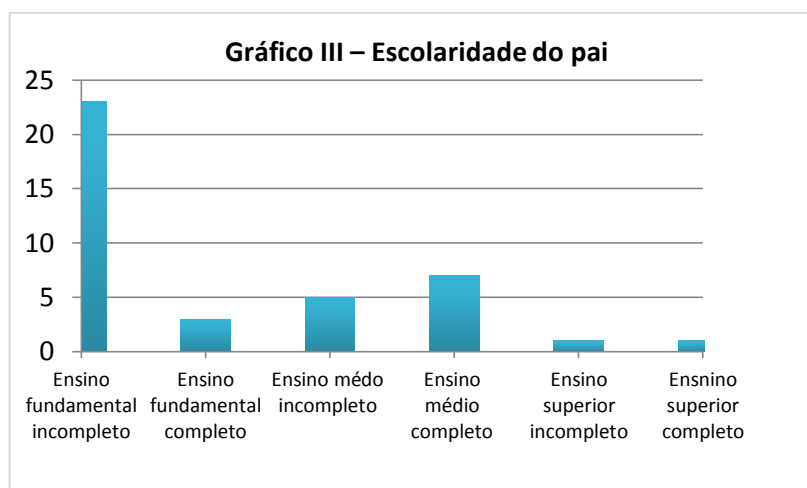


Gráfico 3 – Escolaridade dos pais de alunos e alunas

- Local de Moradia

No que diz respeito à moradia, 60% dos alunos residem na zona rural, enquanto 40% vivem na zona urbana. Esse dado pode ser um fator explicativo para a baixa escolaridade observada, embora não seja determinante, já que outros fatores, como desinteresse, falta de oportunidades, evasão escolar e desvalorização do ensino, também desempenham papel relevante. Além disso, 85% dos alunos afirmaram morar em bairros periféricos, enquanto 15% residem no centro ou em áreas próximas.



Gráfico 4 – Moradia dos/das estudantes.

- Hábitos de Leitura dos Pais

Os hábitos de leitura dos pais refletem os baixos índices de escolaridade. Metade deles (50%) afirmou não ler nada; 20% leem mensagens em redes sociais; outros 20% leem a Bíblia; 5% leem sites de notícias; 2,5% leem livros relacionados à saúde; e outros 2,5% leem livros acadêmicos ou da faculdade.

- Entretenimento Familiar

No que se refere ao entretenimento familiar, a maioria (55%) mencionou almoços ou reuniões familiares nos fins de semana como principal atividade em conjunto. Outros 15% indicaram lanches em grupo, 7,5% assistem à televisão, 5% assistem a filmes, 2,5% acompanham jogos de futebol e 15% relataram não haver qualquer forma de entretenimento familiar. Alguns alunos mencionaram que raramente veem seus pais, um dado preocupante, considerando a fase de transição em que se encontram, que exige atenção e apoio na tomada de decisões.

- Hábitos de Leitura dos Alunos

Sobre os próprios hábitos de leitura, 50% dos alunos afirmaram que leem apenas o que é exigido pela escola nos livros didáticos; 17,5% disseram não ler nada; outros 17,5% leem

livros diversos; 7,5% leem conteúdos disponíveis em redes sociais; 5% leem revistas em quadrinhos; e 2,5% leem mangás. Esse dado reforça o papel da escola na formação de leitores, uma vez que a maioria afirmou ter contato com a leitura apenas no ambiente escolar, destacando a responsabilidade da instituição em promover o hábito leitor.

- Início na Leitura

Quanto à iniciação no hábito de leitura, 57,5% dos alunos indicaram que começaram a ler na escola, destacando-a como preceptora nesse processo. Outros 10% iniciaram a leitura por meio do celular, especialmente em redes sociais; 7,5% começaram a ler em sites da internet; e 7,5% iniciaram com textos bíblicos. Apesar disso, 17,5% dos estudantes mantêm a afirmação de que não têm o hábito de ler.

- Finalidade da leitura

Quanto ao questionamento sobre a finalidade da leitura, atrelado à questão anterior, as respostas apresentaram grande diversidade. Uma resposta que surpreendeu foi a de um aluno (2,5%), que afirmou que a leitura serve para “ampliar meus horizontes”, uma das premissas do método adotado, à qual ele não havia tido acesso até então. A maioria (27,5%) acredita que a finalidade da leitura é “saber mais”, enquanto uma parcela considerável (25%) não vê qualquer finalidade. Outros 12,5% acreditam que a leitura melhora a pronúncia ou a dicção; 10% a associam à diversão, distração ou entretenimento; 7,5% afirmam que ela serve para “ficar mais inteligente” ou “melhorar a escrita”; e outros 7,5% consideram que ela “aumenta o conhecimento”.

- Gênero literário preferido

Quanto ao gênero literário preferido, as respostas foram variadas. O romance de drama obteve o maior índice (17,5%), seguido de “romances de qualquer assunto” (15%), romances de mistério (10%), quadrinhos (10%), romances de aventura (5%), e “nenhum gênero específico” (5%). Menos citados foram romances de fantasia (2,5%), ação (2,5%), terror (2,5%), livros relacionados à sociedade (2,5%) e poemas (2,5%). Ainda, 2,5% afirmaram não ler nada.

- Como escolhem a obra que vão ler

Sobre como escolhem as obras que leem, 45% dos alunos mencionaram escolher pelo título, 20% disseram que leem a sinopse, 10% escolhem pela quantidade de páginas, independentemente do tema, 5% escolhem pela capa, 5% analisam o título e 15% afirmaram que não leem nada.

- A leitura literária

Quando questionados sobre a leitura literária, 30% consideraram-na importante, enquanto outros 30% se dividiram igualmente entre considerá-la "chata" e não saber o que pensar sobre ela. Outros 12% disseram que seria bom ler textos literários; 10% acreditam que a leitura literária serve para aprender sobre literatura; 5% mencionaram que ela ajuda a adquirir conhecimento; 5% disseram que diversifica o vocabulário; 2,5% a consideraram "complexa"; 2,5%, "legal"; e outros 2,5% afirmaram que ela é importante para "conhecer a nossa história".



Gráfico 5 – O que pensa sobre a leitura literária?

- Obras que marcaram a infância ou adolescência

Quanto às obras que marcaram a infância ou a adolescência, as respostas foram igualmente divididas. Metade dos participantes afirmou que "não se lembra" (20%) ou "não tem nenhuma obra marcante" (30%). Entre os que citaram títulos, destacaram-se *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa (5%); histórias em quadrinhos em geral (5%); *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, liderando com 12,5%. Outras obras mencionadas (2,5% cada) foram: *Três Porquinhos*, de Joseph Jacobs; *Barba Azul*, de Charles Perrault; *Um Ano de Milagres*, de Geraldine Brooks; *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney; *O Corpo de Boris*, de Macmillan Children's Books; *Saga Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *O Mundo de Larissa Manoela*, de Larissa Manoela; *A Menina que Roubava Livros*, de Markus Zusak; *Vermelho, Branco e Sangue Azul*, de Casey McQuiston; e *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

- Oferta de oficinas ou projetos de leitura

Sobre a oferta de oficinas ou projetos de leitura, 92,5% acreditam que a escola deve promover iniciativas para desenvolver o hábito da leitura, enquanto 7,5% discordam. Entre as justificativas para a discordância, os comentários incluíram: "não tenho interesse em ler", "a maioria dos alunos não quer ler e só leem porque são obrigados", e "ler é muito chato". Para os que defendem a promoção de projetos, as justificativas mais citadas foram: "desenvolve hábitos de leitura", "aumenta a concentração", "amplia os conhecimentos" e "ajuda na aprendizagem". Duas respostas merecem destaque: uma aponta que "não dá tempo de ler em casa, e deixamos de lado", sugerindo que fatores como trabalho e falta de organização impactam negativamente os hábitos de leitura; a outra afirma que "só leio na escola", reforçando o papel central da escola como espaço de incentivo à leitura.

- O que assistem sobre filmes e séries

Quanto aos filmes ou séries a que assistem, os temas mais mencionados foram: drama (30%), terror (25%), comédia (20%), ação (10%), bíblicos (2,5%), "todo tipo" (10%), ficção científica (10%) e aventura (10%). Ainda, 10% afirmaram não assistir a filmes.

- A prática de ler o livro após assistir ao filme ou à série baseados nele.

Sobre a prática de ler o livro após assistir ao filme ou à série baseados nele, 95% disseram que não têm esse hábito, enquanto 7,5% afirmaram que já o fizeram. Entre as obras mencionadas estão: *Saga Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien; e *Percy Jackson*, de Rick Riordan.

- Sobre o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior

Em relação ao romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, 87,5% dos alunos disseram nunca ter ouvido falar da obra ou do autor; 10% lembraram que a obra foi mencionada por mim no ano anterior; e 2,5% já haviam lido sobre o livro e conheciam os prêmios que o autor havia recebido.

- O que a pesquisa evidenciou sobre a leitura na escola

A pesquisa revelou que, no âmbito da leitura, os alunos ainda esperam que a escola seja um ponto de partida essencial para a fixação de hábitos leitores. Apesar de muitos estudantes desconhecerem as características, períodos e autores da literatura, valorizam o conhecimento dos meandros da história literária, reconhecendo sua importância para a construção de uma identidade leitora. Também identificaram que o vocabulário pode ser expandido por meio desse hábito, estreitando, assim, o fosso entre os cânones literários e a linguagem contemporânea.

A título de exemplo, recordo-me de ter selecionado três excertos para uma turma de segundo ano do Ensino Médio, com o objetivo de trabalhar a intertextualidade na produção textual. Li, propositadamente, um soneto de Alphonsus de Guimaraens, "Catedral", um trecho de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e outro de *Iracema*, de José de Alencar. Ao final da leitura, diante do silêncio reinante e de olhares fixos, uma aluna, de forma descontraída, comentou: "Agora a senhora vai traduzir." "Traduzi" os trechos, incentivei a consulta a dicionários e solicitei que escolhessem até oito palavras desconhecidas para incorporar em suas produções textuais. Apesar dos comentários de colegas docentes de que a consulta a dicionários seria maçante para os alunos, creio que mais maçante ainda é o fato de o aluno/a aluna sequer compreender o significado da palavra "maçante".

Ultimamente, a prática predominante tem sido trabalhar apenas a gramática no texto de forma superficial e sem aprofundamento teórico, sob a justificativa de que isso tornaria o ensino mais fácil e acessível. Embora a gramática contextualizada de fato contribua para a compreensão textual, há uma crescente tendência em algumas escolas mineiras de excluir o ensino da gramática formal e focar apenas na interpretação de textos. No entanto, sem um conhecimento básico dos mecanismos da língua, como os alunos poderão produzir textos argumentativos exigidos pelo Enem ou por vestibulares? Como compreenderão o valor de uma conjunção, a função de elementos remissivos ou a importância da estilística?

Dominar a norma culta é fundamental para diversas áreas, incluindo o próprio Enem, cujo primeiro eixo cognitivo destaca: "Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa" (Edições SM, 2014). Negar aos alunos o direito de conhecer a gramática significa limitá-los na sua capacidade de expressão e argumentação.

Mesmo com programas como o PROALFA (já citado anteriormente), que avalia o nível de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental, ainda há estudantes chegando ao sexto ano com dificuldades graves de leitura, muitos são analfabetos funcionais, outros até mesmo em níveis pré-silábicos. Nesse cenário, abolir o ensino gramatical não auxilia no desenvolvimento das competências linguísticas essenciais.

Não se trata de buscar uma escola perfeita, em um país marcado por desigualdades, mas de reconhecer o papel da escola e dos professores, mesmo diante de desafios como o desânimo e a falta de preparo, em promover práticas que incentivem a leitura. É urgente retomar iniciativas como rodas de leitura, leitura silenciosa e contemplativa, leituras em grupo e oralmente. Mesmo que a escola não conte com uma biblioteca funcional, como é o caso de muitas, a leitura pode e deve ser feita em sala de aula.

Por fim, os professores de literatura precisam valorizar suas aulas, apesar de haver quem questione sua relevância. Como aponta Antunes (2015, p. 221), “é mais comum que os educadores capitulem e concluam que a leitura literária é para poucos, e talvez nem se justifique mais sua manutenção nos currículos escolares.” No entanto, retirar o acesso à leitura literária aumentará o desconhecimento sobre ela, já que, para muitos estudantes, a escola é o único espaço de contato com esse universo. Assim, talvez “a leitura literária e, consequentemente, o seu ensino sejam mais do que nunca necessários” (Antunes, 2015, p. 221). A literatura tem o poder de tirar os alunos de sua zona de conforto e silêncio crítico, permitindo que se posicionem, seja para concordar com a obra, seja para contestá-la. Esse processo contribui para que nossos estudantes abram o veio de sua voz silenciada pelo convencionalismo da precária universalização.

2.2 A leitura e o desejo de escrever: o ensaio como prática de escritura

O ato da escrita é um exercício de ousadia, acessível apenas àqueles que se dispõem a transitar pelos caminhos das palavras. Nesse processo, tudo parece ao mesmo tempo novo e já existente, como se as palavras estivessem intrinsecamente camufladas e revestidas de dialogismo. Esse movimento conecta o clássico ao moderno, tornando a escrita familiar ao evocarmos as muitas vozes internalizadas pelas leituras. Assim, pode-se compreender a metáfora proposta por Lukács: “Afortunados os tempos para os quais o céu estrelado é o mapa dos caminhos transitáveis e a serem transitados, e cujos rumos à luz das estrelas ilumina. Tudo lhes é novo e, no entanto familiar, aventureiro e no entanto próprio” (Lukács, 2009, p. 25). A aventura de escrever só pode ser vivida por quem se atreve a vivê-la. Todo ato de escrita é exigente e pertence às instâncias de uma comunicação recíproca. Conforme Roland Barthes:

Nessa perspectiva, a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas literalmente, de trabalho: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito. (2004, p. 85).

Barthes questiona se esse prazer de produção é elitista e ecoa a resposta advinda do tempo, pois hoje o olhar projeta-se nos sujeitos da recepção. Sem ele não há prazer e não há escritura, pois, conforme Candido, o autor “é intermediário entre a obra, que criou, e o público, a que se dirige; é o agente que desencadeia o processo definindo uma terceira série

interativa: obra-autor-público” (2011, p. 48). O público, hoje, deixou de ser somente a elite; o público é o povo, e a demagogia enraizada escondeu-se por entre as cortinas da era transcorrida.

Portanto, a discussão é retomada: qual o papel da escola nessa produção escrita? Fundamental, pois, se o acesso à leitura para muitos ainda ocorre somente em seus bancos, escrever, seja pelo ato de respostas de prontidão das atividades, até a produção textual de fato é na escola que os processos se ajustam. Assim, a produção escrita possibilita a esse leitor um universo mimético de possibilidades, e é a essa riqueza de possibilidades a que Barthes faz alusão:

Entendo por literatura não um corpo ou sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido de significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que é instrumento, mas pelo jogo de palavras que ela é o teatro. (2013, p. 17).

Nesse jogo textual, a obra desperta interpretações e propõe a ação. Sobre esse tipo de “interação”, que “propulsiona para ação”, Wolfgang Iser discorre que “é uma interação ‘diádica’, que autoriza tomar-se a relação texto-leitor como forma de interação” (2001, p. 88). Esta conversação é apreendida quando as projeções do leitor se alteram mediante a obra. O ensejo de leitura que leva à escrita completa-se quando as projeções do leitor transformam seu horizonte inicial, ampliando-se até mesmo em produções textuais.

Tornar a leitura uma prática cotidiana é a “chave” para formar leitores capazes de perceber a transtextualidade das obras — um conceito de G. Genette, retomado por Dominique Maingueneau, que afirma: “o estudo da literatura coincide com o da transtextualidade, a transcendência textual do texto”, ou seja, “tudo o que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos¹⁵” (1995, p. 27). Ao apropriar-se desse conceito, Maingueneau o adapta para compreender como os textos se inserem em práticas

¹⁵ G. Genette introduziu o conceito de transtextualidade em sua obra *Palimpsestes* (1982), definindo-o como “tudo aquilo que põe um texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. Ele a subdividiu em cinco categorias principais:

1. Intertextualidade: Citação, alusão ou plágio de um texto em outro.
2. Paratextualidade: Elementos periféricos que acompanham o texto principal, como títulos, prefácios, notas de rodapé e capas.
3. Metatextualidade: Comentário explícito ou implícito de um texto sobre outro.
4. Hipertextualidade: Relação entre um texto posterior (hipertexto) que se baseia em outro texto anterior (hipotexto), como uma paródia ou adaptação.
5. Arquitextualidade: Relação genérica ou categórica, como quando um texto é identificado como pertencente a um gênero específico. (GENETTE, 1982)

discursivas e contextos enunciativos. Para ele, não apenas os textos literários, mas também os não literários, relacionam-se com outros textos, além de dialogarem com o contexto cultural, ideológico e social de seus produtores.

Nesse sentido, ao produzir um texto, a imagem que o leitor-escritor tem de si (o ethos) projeta-se nesse interdiscurso, influenciando diretamente a transtextualidade. Essa dinâmica é fundamental para compreender como os textos interagem com um universo mais amplo de significações. Permitir que o leitor transcenda os sentidos iniciais de uma obra significa também possibilitar que ele se aproprie, incorporando-a ao seu repertório interpretativo. Após esse processo quase antropofágico, o leitor não apenas rompe com os desígnios iniciais, mas também os expande, aplicando-os e recriando-os em suas próprias leituras e produções.

Aproveitei a disciplina de “Redação para o Enem”, para trabalhar o ensaio e outros gêneros argumentativos, onde tomava como princípio o eixo IV do manual do Enem, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶, que se refere a “construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”. Destarte, quer forma mais consistente de fazer uso da argumentação do que o processo de interpretar e inferir sentidos por meio da leitura e do ato de ensaiar, propondo situações concretas que permitem ao leitor expandir seus horizontes, seja de leitura quanto de produção? Desde que foi “criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” (INEP), sendo a redação o processo mais temido dessa avaliação. Se há o que temer é porque nem sempre as práticas educacionais dão conta de situar o aluno nos processos de produção. Então, aproveitei que estava trabalhando a tipologia dissertativa-argumentativa, para trabalhar o gênero ensaio com os alunos já no primeiro semestre.

Ter uma disciplina específica para trabalhar a produção escrita (a disciplina *Redação para o Enem* está disponível no catálogo de eletivas, ofertada por meio da reformulação do Ensino Médio), também auxiliaria no processo de internalização do aluno sobre o ato de produzir. Quando a mesma está atrelada ao conhecimento da língua (gramática) e à interpretação nas aulas de Língua Portuguesa, por vezes, o processo se perde, pois a produção toma tempo e requer dedicação do professor, que se vê às voltas com uma enormidade de conteúdos. Desta forma, o ato de produção fica para depois. Mesmo que seja com uma aula

¹⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf, acesso em 24 de janeiro de 2024.

por semana, a disciplina *Redação para o Enem*, sendo ofertada desde o primeiro ano, auxiliará e muito na produção dos alunos.

A princípio, quando ouviram sobre o gênero ensaio, os alunos ficaram assustados. Muitas dúvidas surgiram, entre elas, o temor da escrita, pois achavam que seria difícil. Mas, quando compreenderam que o ensaio literário ou artístico não precisaria necessariamente apresentar uma fundamentação científica, pois propunha uma reflexão mais subjetiva do autor, exibindo uma linguagem até mesmo coloquial, eles ficaram mais aliviados e aptos a entender o gênero e ousar produzi-lo, caso sentissem o desejo da escrita.

O ambiente em que me encontrava era de respeito e cumplicidade para com os alunos e as alunas, pois, como já mencionei, estava com eles há certo tempo e eram, mesmo diante da dificuldade do novo, abertos à comunicação. Utilizei algumas aulas para lermos alguns ensaios e reler os textos que seriam analisadas. Fizemos apontamentos de semelhanças e diferenças e juntos, produzimos um ensaio de um miniconto para fins de treinamento.

A leitura permitiu que observassem a escrita de outros ensaios e que ponderassem sobre os usos e empregos de conectores, como empregavam a argumentação, como faziam usos de adjetivos, pois o tempo em que estiveram em casa durante a pandemia tolheu ainda mais a produção escrita. Se nas salas de aula (antes da pandemia) não havia hábitos de produções corriqueiras, durante ela exauriu-se, e o após o período pandêmico traria ainda mais desafios, uma vez que, além da retomada dos processos de leitura, deveria haver também a retomada dos processos de escrita.

Quando idealizei a pesquisa sobre a leitura, também estive nos meus horizontes atrelar o processo de produção. Varri meus pensamentos, buscando quando havia sido a última vez que havia trabalhado o ensaio com alguma de minhas turmas do Ensino Médio e me surpreendi, pois era um gênero com que trabalhara muito pouco e, na maioria das vezes, o viés era interpretativo e não com intuito de produção.

Assim, tomei ciência de que o desafio seria duplo, tanto como professora quanto como pesquisadora, pois o ensaio pareceu que caberia bem ao processo de recepção da obra. “O vocábulo ensaio deriva do Latim *exagium* (m), ação de *pe* (n) *sar*, de onde o sentido de ‘provar’, ‘experimentar’, ‘tentar’, etc.” (Moisés, 1978, p. 222). Desta forma, colocá-los à experimentação instigaria o que a própria definição da palavra ensaio enseja, isto é, ao ato de pensar atrelado ao ato de leitura. E essa forma de leitura e produção estaria em acordo ao que propõe Barthes:

uma leitura ‘verdadeira’, uma leitura que assumisse a sua afirmação, seria uma leitura louca, não no que ela inventasse de sentidos improváveis (‘contrassensos’), não no que ela ‘delirasse’, mas por ela captar a multiplicidade simultânea dos

sentidos, dos pontos de vista, das estruturas, como um espaço estendido fora das leis que proscrevem a contradição (o ‘Texto’ é a própria postulação desse espaço) (2004, p. 90).

É importante acrescentar que os ensaios produzidos pelos alunos do primeiro ano são advindos de suas interpretações discursivas mais simples, pois estavam começando com as produções voltadas à argumentação, o que exigiu bastante de alunos e alunas. Para eles foi tranquilizador ter em mente que a produção dos ensaios era mais livre e informal, atrelada a uma “liberdade criadora que marca esse tipo de ensaio, sujeito predominantemente às frustrações emocionais e às ondulações do pensamento errático” (Moisés, 1978, p. 227).

Por ser uma atividade que exige não só tempo, como disposição, paciência e técnica, o que se observa é que a produção textual tem sido deixada de lado nos currículos. Logo, os alunos que galgam as universidades têm chegado cada vez mais inexperientes, quando se voltam às produções, pois há alunos que, ao final do Ensino Médio, mal sabem redigir um relatório, que dirá um ensaio.

Mesmo entre os alunos que optam pela graduação em Letras, cujo público tem apresentado um declínio constante, a dificuldade com as produções textuais são muitas, além do mais, observa-se uma diminuição crescente de estudantes dispostos a exercer a função de professor. Esse fenômeno pode ser explicado por fatores como: os baixos salários, a experiência desafiadora dos estágios em salas superlotadas, a falta de respeito por parte de alguns alunos e alunas e o descrédito em relação à profissão. Nesse contexto, o professor Dr. Benedito Antunes alerta para um problema estrutural: “uma espécie de círculo vicioso, em que as carências da educação básica influirão na formação inadequada do futuro professor de Língua Portuguesa e a atuação desse professor tenderá a reproduzir as próprias condições de sua formação básica” (2015, p. 223). Romper com o círculo do comodismo é uma tarefa difícil. É mais fácil seguir o didatismo imposto pelos livros do que propor práticas inovadoras capazes de transformar o ensino. Ainda assim, existem professores que buscam (e muitas vezes conseguem) superar essas barreiras. No entanto, considerando a vastidão do Brasil, é inegável que práticas pouco eficazes ainda predominem.

Como prova, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 exemplificam esse cenário. Apesar de uma leve melhoria em relação a 2018, com o Brasil subindo da 57ª para a 52ª posição, nossa nota ainda foi inferior à de países como Costa Rica, México e Uruguai. Além disso, mais preocupante do que nossa posição é o fato de que “metade dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o mínimo para exercer sua plena cidadania” (Pisa, 2022).

Destarte, torna-se crucial que os futuros profissionais da área de Letras ingressem na carreira munidos de disposição e abertos a iniciativas transformadoras. Contudo, conforme Antunes, a realidade é desanimadora:

por mais que se insista na importância da educação para que o país supere suas carências históricas, os discursos oficiais não se traduzem em ações que possam encaminhar alguma solução, inclusive de ordem salarial. Por isso, a profissão de professor não atrai os jovens mais bem preparados, agravando o problema da baixa procura pelos cursos de licenciatura. (2015, p. 224).

É importante reconhecer que o trabalho em sala de aula nunca atenderá a 100% dos estudantes, pois variáveis como a vontade do aluno de aprender e as estratégias pedagógicas adotadas tornam essa meta inalcançável. No entanto, é possível buscar caminhos metodológicos diversificados, ultrapassando as imposições curriculares, a falta de material e até mesmo a ausência de bibliotecas funcionais. O esforço inicial pode ser árduo, mas os frutos colhidos justificarão o trabalho, demonstrando que a educação depende de práticas efetivas e comprometidas para florescer.

2.3 Horizontes que se abrem: atendimento das expectativas

Diante do pressuposto de que “a análise da literatura se infere da experiência que se estabelece com seus textos” (Jauss, 1979, p. 14), o passo seguinte foi o atendimento ao horizonte de expectativas, ou seja, “proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos, quanto ao objeto [...] e quanto às estratégias de ensino” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88). Sob essa perspectiva, a literatura não apenas oferece uma experiência estética, mas também se apresenta como um patrimônio cultural e uma produção intelectual que transcende as barreiras do tempo e do espaço. Como afirma Vincent Jouve, “se ‘literatura’ designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de ‘produção intelectual’ e de ‘patrimônio cultural’” (2020, p. 29).

Nesse sentido, a Estética da Recepção desempenha um papel fundamental nos estudos literários ao ampliar as possibilidades interpretativas e engajar os leitores em um diálogo transformador com o texto. Ela permite que a literatura seja compreendida não apenas como

um produto final, mas como um processo dinâmico de interação entre obra, leitor e contexto, enriquecendo a formação cultural e crítica de seus interlocutores.

A tabela abaixo apresenta o passo a passo das atividades aplicadas em sala. Evidenciando a aplicação do método de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, foram traçadas as seguintes aplicações metodológicas:

Meses	Percurso	Coleta de dados	Metodologia
Julho	Determinação do Horizonte de Expectativas	Questionário misto, apresentando questões fechadas e abertas.	Roda de conversa e sondagem dos interesses de leituras dos alunos. Leitura e discussão do texto argumentativo “Ler devia ser proibido”, de Guiomar Gramonn.
Agosto	Atendimento ao Horizonte de Expectativas	Questões abertas e produção de ensaio.	Leitura, discussão e produção de ensaio a respeito do conto “O Arquivo”, de Victor Giudice, do miniconto, “O impossível canteiro”, de Maria Lúcia Simões, da crônica, “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo, e do miniconto “O impossível canteiro”, de Maria Lúcia Simões.
Final de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.	Ruptura do Horizonte de Expectativas	Quantidade de alunos que participaram ativamente nas rodas de conversa e que fizeram anotações e produção de ensaio.	Assistir ao filme sobre a biografia de Harriet Tumber. Leituras coletivas oralmente do romance <i>Torto Arado</i> , de Itamar Vieira Junior, seguida das anotações e produção de ensaio a respeito do romance.
Dezembro	Questionamento do Horizonte de Expectativas	Comparação dos processos de elaboração dos ensaios.	Debate oral, anotações dos alunos sobre o processo de produção e anotações da professora mediante a observação dos alunos e suas anotações.
Dezembro	Ampliação do Horizonte de Expectativas	Questionário aberto.	Aplicação de questionário para aferir as impressões e conclusões sobre a obra e reflexões acerca da produção do ensaio sobre o romance.

Em 1980, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar desenvolveram uma pesquisa metodológica no Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CPL/PUCRS). Essa pesquisa abordava as condições e os desafios do ensino de literatura na Educação Básica no estado, que acabou culminando na publicação da obra *Literatura: a formação do leitor – Alternativas metodológicas*, em 1993. O aspecto inovador desse trabalho foi a integração da Estética da Recepção e do Efeito como base metodológica aplicada em sala de aula. Fundamentada especialmente nas teses de Hans

Robert Jauss, a abordagem concentrou-se na terceira tese, que discute a "distância estética", e na sétima, que aborda os "efeitos na vida dos leitores".

Ao apresentarem o Método Recepcional, Bordini e Aguiar evidenciaram o papel ativo do leitor, destacando que a literatura vai além de um produto estético, configurando-se como um espaço de interação entre texto e leitor. Essa metodologia valoriza a experiência subjetiva e o repertório prévio dos alunos, conectando-os à obra literária de maneira significativa. Assim, a proposta ultrapassa a simples decodificação e análise estrutural, permitindo aos estudantes construir sentidos e relacionar os textos literários com suas vivências pessoais e coletivas.

Essa abordagem está em consonância com a hipótese inicial desta pesquisa: é possível que alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio apreendam sentidos mais profundos no que leem e promovam a recepção de obras contemporâneas culminando na escrita escriptível? A resposta a essa pergunta será explorada à medida que forem apresentados os comentários e ensaios dos alunos, fruto da aplicação do Método Recepcional em sala de aula.

O método foi dividido em cinco etapas: a determinação do horizonte de expectativas, o atendimento do horizonte de expectativas, a ruptura do horizonte de expectativas, o questionamento do horizonte de expectativas e a ampliação do horizonte de expectativas. A aplicação desse método é de grande relevância pedagógica, pois promove a formação de leitores críticos e reflexivos. Ao partir das experiências e interpretações dos estudantes, a metodologia facilita o engajamento com os textos literários e estimula o desenvolvimento de habilidades interpretativas e argumentativas. Essa abordagem é especialmente importante no contexto educacional brasileiro, onde muitos estudantes têm pouco ou nenhum contato prévio com obras literárias fora do ambiente escolar. Além disso, o método reforça a ideia de que a literatura pode ser um instrumento de transformação social, ao conectar os leitores a questões culturais, históricas e políticas presentes nos textos.

Por meio da exploração da "distância estética", o professor pode desafiar os horizontes de expectativa dos alunos, proporcionando-lhes novas formas de ver e interpretar o mundo. Paralelamente, ao abordar os "efeitos na vida dos leitores", a metodologia reconhece o impacto profundo que a literatura pode exercer sobre a subjetividade, a ética e a visão de mundo dos estudantes.

A seleção dos textos utilizados no projeto também foi pautada pelas proposições de Jauss. O atendimento ao horizonte de expectativas ocorreu por meio de uma pesquisa inicial de sondagem e comentários sobre textos literários e a literatura, "a fim de prever estratégias de ruptura e transformação" (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88). O questionário utilizado encontra-

se disponível em anexos, e as discussões em torno das perguntas são exploradas no subtítulo 2.1 deste capítulo. Conforme as autoras:

as características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriores lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88).

Após a determinação do horizonte de expectativas, o próximo passo foi o atendimento às expectativas iniciais, realizado por meio da recepção de um conto, uma crônica e um miniconto, com temas sugeridos pelos alunos e níveis diferentes de leitura. A oficina iniciou-se com leituras silenciosa e oral em grupo, seguidas por uma roda de conversa, onde os alunos teceram comentários sobre os textos, fizeram as primeiras anotações e, posteriormente, as produções iniciais dos ensaios.

Para resguardar a identidade dos estudantes, suas citações são referenciadas como "Aluno A, B, C" e assim por diante. Como o objetivo não é comparar os alunos, os ensaios são apresentados de forma aleatória, sendo a evolução observada na profundidade de suas análises e no desenvolvimento de suas ideias ao longo do projeto. Nos momentos iniciais, observei que os estudantes enfrentavam dificuldades para iniciar seus textos, frequentemente perguntando: "Professora, como eu escrevo isso? Como coloco essa ideia no papel? Posso começar assim?" Esse processo inicial de escrita revelou-se árduo, mas, com o avanço das aulas, o sobressalto deu lugar ao desejo de produzir.

2.4 A recepção do conto “O Arquivo”, de Victor Giudice

O conto “O Arquivo” foi escrito por Victor Giudice, autor que trouxe significativas contribuições à literatura contemporânea brasileira. Giudice alcançou reconhecimento como contista e foi laureado com o “Prêmio Jabuti”, em 1995, pela obra *Museu Barbot e outros mistérios*. “O Arquivo” foi publicado inicialmente no livro *O Necrológico*, pelas Edições O Cruzeiro, no Rio de Janeiro, em 1972. Posteriormente, Ítalo Moricone o incluiu em sua seleção dos *Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, pela Editora Objetiva, também no Rio de Janeiro, em 2000.

Seus contos abordam uma diversidade de temas, com ênfase nas relações humanas e nas críticas às estruturas sociais. Em “O Arquivo”, que está disponível em Anexos, a narrativa

expõe o dilema social enfrentado pela personagem central, “João,” cuja vida, valores e dignidade são gradativamente corroídos pela lógica desumanizadora do trabalho.

A história começa com um tom aparentemente cotidiano, apresentando João como um jovem trabalhador dedicado em busca de reconhecimento. Contudo, o conto subverte progressivamente as expectativas do leitor ao revelar o absurdo da exploração laboral. Inicialmente, o leitor espera que o esforço de João resulte em ascensão social, mas a narrativa desafia essa concepção ao oferecer uma crítica contundente à lógica desumanizadora do trabalho. Essa estratégia cria um “estranhamento” que força o leitor a reconsiderar suas ideias sobre meritocracia, trabalho e dignidade humana, cumprindo um dos objetivos da recepção estética.

O conto deixa lacunas propositalmente, como a ausência de detalhes sobre a empresa e outros funcionários, permitindo que o leitor preencha esses espaços com suas próprias experiências ou observações sobre a realidade. Esses silêncios tornam a crítica universal, adaptável a diferentes contextos sociais e históricos. Como Umberto Eco afirma em sua obra, *Seis passeios pelos bosques da ficção*: “Um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho, por que um texto poderia demorar-se, diminuir a velocidade, não se apressar?”. Assim, “O Arquivo” adota essa abordagem, envolvendo o leitor do início ao fim e induzindo-o a participar ativamente do processo de interpretação.

O texto pressupõe um leitor crítico, capaz de identificar e refletir sobre as injustiças sociais. O leitor implícito do conto “O arquivo” é aquele que compreende a ironia das “recompensas” recebidas por João e reconhece a crítica à desumanização no ambiente de trabalho. A trajetória de João culmina em sua transformação literal em um arquivo de metal, uma metáfora aberta que exige interpretação ativa do leitor. Essa metáfora pode ser entendida como uma alegoria da alienação e submissão ao sistema, da perda de identidade individual, ou até mesmo como um comentário sobre a obsolescência do trabalhador.

Os temas fraturantes presentes na narrativa – exploração do trabalhador, alienação diante do sistema opressor e perda de humanidade – operam diretamente nos campos teóricos propostos por Jauss e Iser. Esses temas desafiam o leitor a preencher lacunas textuais, reinterpretar suas expectativas e expandir sua consciência crítica sobre as estruturas de poder. Além disso, há um diálogo temático com *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, que explora a desumanização e a exploração em contextos distintos, contudo ambas as obras provocam estranhamento e promovem um engajamento reflexivo que leva o leitor a confrontar verdades sociais silenciadas, alcançando o efeito catártico.

No momento de recepção em sala de aula, o conto foi impresso e lido oralmente pela professora. Após a leitura, os alunos teceram alguns comentários sobre a “atitude passiva e negacionista” de “joão” diante da exploração sofrida. A sala foi organizada em círculo, promovendo um ambiente inclusivo e dialógico, como ilustrado na Figura 12, onde os alunos da sala B conversam sobre o conto.



Figura 14 – Leitura e análise sobre o conto “O Arquivo”, de Victor Giudice.

Para a análise do conteúdo produzido pelos estudantes, utilizei como base as obras de Laurence Bardin, *Análise de Conteúdo* (1977), e de Maria Lucia Puglisi de Franco, *O que é análise de conteúdo* (2018). A análise de conteúdo, enquanto método de pesquisa qualitativa permitiu um exame sistemático e objetivo das mensagens expressas nos ensaios, considerando tanto suas dimensões explícitas quanto implícitas.

Em sua obra, *Análise de Conteúdo*, Bardin define o método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (1977, p. 9). Bardin organiza a análise em três etapas fundamentais:

- Pré-análise: Etapa de organização do material, envolvendo a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem analisados e a formulação de hipóteses ou objetivos.
- Exploração do material: Realiza-se a codificação dos dados, dividindo o conteúdo em unidades de registro e categorias de análise pertinentes à questão de pesquisa.

- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Os dados são processados para destacar padrões, sentidos ou tendências que respondam às perguntas de pesquisa.

Maria Lucia Puglisi de Franco, em *O que é análise de conteúdo* (2018), amplia a visão de Bardin ao enfatizar a relação entre os significados explícitos e o contexto social e cultural que atravessa os textos analisados. Segundo Franco, a análise de conteúdo deve ser vista como uma ponte entre o dito e o não dito, capaz de captar os significados que se encontram nas entrelinhas das mensagens. Para ela, o método deve ser flexível o suficiente para incorporar novas categorias de análise emergentes durante o processo, mas rigoroso em sua sistematização.

Para organizar os dados, separei os materiais colhidos de acordo com os gêneros estudados, bem como listei comentários espontâneos de alunos e alunas durante suas conversas. Na etapa de exploração do material, utilizei um marcador para registrar os comentários alinhados às teorias propostas e outros que divergiam das hipóteses iniciais. O tratamento dos resultados foi conduzido com base nos conceitos de Jauss e Iser, enquanto as categorias de Bardin, como palavras-chave, frases ou ideias centrais, orientaram a análise.

Nesta primeira análise, 100% dos alunos começaram seus ensaios mencionando diretamente o autor ou a obra. Os comentários iniciais demonstram o engajamento em reconhecer o valor histórico e cultural do texto, algo crucial tanto para a análise literária quanto para o ensino de literatura. Essa estratégia ativa o processo dialógico defendido por Iser e reforça o impacto estético destacado por Jauss. A Aluna F, por exemplo, superou o esperado ao incluir uma breve biografia do autor, destacando a relevância literária da obra:

Aluna B: “Hoje iremos analisar o conto O Arquivo, de Victor Giudice. Ele narra a história de João, um homem que tem seu nome escrito em letra minúscula”.

Aluna D: “Analisaremos o conto O Arquivo, de Victor Giudice, que é escritor, crítico e começou a escrever aos onze anos de idade”.

Aluno E: “Hoje vou falar sobre o texto O Arquivo, de Victor Giudice. O conto basicamente conta os absurdos sofridos por João”.

Aluna F: “Iremos analisar o conto O Arquivo, de Victor Giudice, escritor contemporâneo, que foi professor, crítico e músico. Nascido em 1934, em Niterói, no Rio de Janeiro, Victor, com apenas onze anos, produziu seu primeiro conto, sendo O Arquivo o terceiro e publicado em oito países”.

Os comentários revelam uma abordagem inicial focada na contextualização do autor e da obra, indicando que os alunos reconhecem a importância de situar o texto em um contexto mais amplo. Essa prática corresponde à fase de pré-análise, na qual o objeto de estudo é

delimitado e as informações contextuais enriquecem a compreensão do texto. Na categorização temática, a “citação do autor e da obra” foi um elemento recorrente e unânime, demonstrando a valorização de Victor Giudice. A menção ao título “O Arquivo” sugere que os alunos reconhecem a importância da autoria e do contexto na construção do significado.

A aplicação sistemática das categorias evidencia que os estudantes não apenas compreenderam a importância do contexto literário, mas também que estavam prontos para ir além da simples decodificação, aproximando-se de análises mais profundas e críticas, alinhadas aos objetivos da recepção estética e do método proposto.

De acordo com Jauss, a experiência estética se realiza na interação entre o texto e o leitor, sendo mediada pelo horizonte de expectativas. Eles iniciam suas análises ancorados em informações factuais, que ampliam a relação entre o texto literário e a realidade; a presença de informações sobre o autor e o reconhecimento da trajetória de Victor Giudice mostram que os alunos estão engajados na construção de um juízo estético, valorizando o autor como um mediador entre o texto e o mundo, a repetição da referência ao título e ao nome do autor evidencia que o texto gerou um impacto inicial nos alunos, ativando suas representações projetivas habituais.

Para Wolfgang Iser, a interação texto-leitor é dinâmica e ocorre quando o leitor preenche as lacunas do texto com suas interpretações e experiências. Os comentários analisados mostram que o ato de leitura despertou nos alunos uma atividade produtiva: ao mencionar fatos biográficos de Giudice e destacar a relevância da obra, eles integram elementos do texto em suas próprias narrativas. Por exemplo, a citação de informações como “Giudice começou a escrever aos onze anos” reflete a tentativa de contextualizar o conto a partir do “efeito” produzido pelo conhecimento sobre o autor. Assim, os alunos demonstram a construção de um campo dialógico, no qual o texto é compreendido e expandido por suas inferências individuais.

Outro fator relevante no conto é a escolha estilística de Victor Giudice ao escrever o nome da personagem central com letra minúscula, “joão”. Essa escolha foi amplamente discutida pelos alunos, que associaram a grafia ao estado de marginalização e diminuição da personagem:

Aluno A: “O Arquivo, uma obra literária escrita por Victor Giudice, nos traz a vida de joão, sim, joão com letra minúscula, pois ele era só mais alguém no mundo, alguém que não tinha utilidade, fora a de ser explorado pelo seu chefe”.

Aluno E: “Houve genialidade do autor em colocar o nome do protagonista no diminutivo ‘joao’. O contrário do que seria gramaticalmente correto ‘João’, com letra

maiúscula. João é ‘um nome forte, imponente, próprio, característico de quem tem coragem’”.

Aluna I: “O nome do personagem está em letra minúscula pra demonstrar que ele não tinha importância. O personagem são os joões invisíveis vida a fora”.

A escolha de Giudice, ao grafar "joão" com letra minúscula é interpretada pelos alunos como um simbolismo da desumanização e do apagamento social. Sob a perspectiva de Jauss, essa desconstrução ortográfica força os leitores a repensar a relevância do personagem, desafiando o atendimento de seu horizonte de expectativas convencional. Para Iser, o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor gera interpretações únicas, como a metáfora de "joões invisíveis", que ressignifica a condição de anonimato e exploração da personagem.

No geral, as percepções dos alunos centraram-se na exploração do chefe e no trabalho ao longo de 40 anos, evidenciando que a vida de “joão” está imersa em paradoxos. Embora se esforce mais, “joão” enfrenta reduções salariais, a retirada de férias e o cerceamento de direitos, em um ciclo contínuo que o conduz à ruína.

Aluna W: “O conto, portanto, fala sobre a história de um homem chamado joão, que passou cerca de 40 anos de sua vida sendo feito de objeto, ou melhor, ele era uma máquina de trabalho”.

O comentário da Aluna W enfatiza a desumanização de “joão”, caracterizando-o como um "objeto" ou "máquina de trabalho". Essa descrição reflete a capacidade do texto de provocar reflexões críticas sobre a alienação do trabalhador. A identificação de “joão” como máquina configura um campo semântico claro, vinculado à exploração laboral e à desvalorização da condição humana. Este comentário aponta para a *katharsis*, ao gerar indignação e estimular uma reflexão sobre as condições de trabalho e as relações exploratórias. A distância estética é evidente: o leitor é conduzido a se distanciar do senso comum e a questionar as desigualdades sociais. A Aluna W, ao descrever “joão” como "máquina", demonstra a concretização do texto por meio do preenchimento das lacunas deixadas pelo autor. Sua interpretação individual surge do confronto com a narrativa e de sua capacidade de ressignificar os "vazios" presentes no conto, sugerindo uma leitura ativa.

Aluno G: “A história se passa na empresa onde o mesmo trabalha e que foi o seu primeiro emprego, consumindo 40 anos da sua vida”.

O comentário do Aluno G, embora sucinto, utiliza uma descrição factual para ressaltar a opressão temporal vivenciada por “joão”. A repetição da palavra "trabalho" e o foco nos "40 anos" criam uma unidade temática que destaca a ideia de aprisionamento e estagnação do personagem. Essa percepção evidencia a experiência mimética do leitor com o texto, pois o

aluno projeta sua própria compreensão sobre a passagem do tempo e o desgaste emocional e físico de “joão”. Esse processo gerou um efeito estético de reflexão sobre a estagnação no trabalho, ao mesmo tempo em que conecta as condições do personagem a uma experiência de alienação cotidiana. O destaque para os “40 anos” reforça a construção de uma visão simbólica e temporal da narrativa.

Aluna H: “A história do conto ‘O Arquivo’ ocorreu no escritório onde João trabalhava, embora ganhasse reduções de salário, continuou na mesma empresa por 40 anos. João possuía capacidade suficiente para lutar pelos seus direitos ou procurar outro emprego”.

O comentário da Aluna H introduz um campo semântico distinto, centrado na responsabilidade pessoal de “João” frente às condições impostas. A aluna argumenta que “João” tinha condições de enfrentar o sistema, apresentando um julgamento mais crítico e subjetivo da história. Essa interpretação está vinculada à experiência social da aluna, que projeta suas próprias expectativas e valores na narrativa. A leitura atende a seus horizontes de expectativas, contudo ela desafia a passividade de “João” frente às condições de exploração. A aluna personaliza a narrativa ao traçar um vínculo entre o texto e sua vivência cultural e social, inferindo que “João” poderia ter tomado decisões diferentes. Essa interação diádica revela como a obra suscita múltiplas interpretações, ampliando a experiência estética para além do texto.

Os comentários dos alunos revelam um envolvimento crítico e reflexivo com o conto “O Arquivo”. Enquanto alguns se concentram na exploração e desumanização, outros trazem abordagens críticas e subjetivas que sugerem alternativas para a ação do personagem. Essa diversidade interpretativa reflete o êxito do texto em provocar emoções e estimular questionamentos individuais, como preconizam as teorias de Jauss e Iser. A análise de Bardin complementa essa perspectiva, organizando os temas recorrentes e explorando as relações semânticas de opressão e resistência presentes nos comentários.

As impressões sobre o conto impuseram nos alunos um desconforto, pois a forma como foi concebido os forçava a confrontar suas percepções sobre as relações de trabalho. Assim, para que haja uma “comunicação de êxito, dependerá de o texto forçar o leitor à mudança de suas representações projetivas habituais” (Lima, 1979, p. 23). No conto, ao passo que a personagem apresentava bom comportamento e eficiência, ela era contemplada com o rebaixamento de salário e de posição, o que gerou comentários diversos, como no caso da Aluna B, que faz um paralelo com a descrença política que permeia a sociedade:

Aluna B: “Nas relações atuais, esse tratamento pode ser chamado de sucateamento, ou seja, o cargo não recebe a valorização adequada. O maior sonho dos governantes é fazer com que as pessoas trabalhem de graça, sem nenhum tipo de reconhecimento aos direitos trabalhistas”.

Aluna K: “Talvez João devesse ter procurado outro emprego, até porque estava sendo tratado como escravo, o que no Brasil é considerado crime, e mesmo assim preferiu viver essa vida sem graça, sem importância, até virar apenas uma lembrança”.

A Aluna K relaciona o trabalho de "João" às práticas de escravidão, reforçando a ideia de desumanização. Os comentários dos alunos demonstram a percepção de temas fraturantes e críticas sociais emergentes. Na análise, é possível categorizar as respostas em dois grandes eixos:

Eixo 1: Crítica às relações de trabalho contemporâneas (Aluna B)

A aluna estabelece uma relação direta entre o conto e o conceito de sucateamento das relações de trabalho, com uma crítica clara à desvalorização dos direitos trabalhistas e ao impacto político desse cenário. Esse comentário evidencia a unidade temática de registro de indignação e descrença social.

Eixo 2: Comparação com a escravidão (Aluna K)

Aqui, o foco recai sobre a desumanização do trabalhador, traçando um paralelo com práticas de escravidão e questionando o conformismo da personagem. Essa unidade temática reflete a análise moral e histórica da aluna, conectando o conto ao contexto socioeconômico brasileiro.

A distância estética ocorre por meio do desconforto provocado pelo conto, que é essencial para gerar um impacto reflexivo. O contraste entre o comportamento obediente de "João" e as consequências absurdas de seu esforço não só atende a seus horizontes iniciais dos alunos, como provoca indignação e questionamento ético. A função catártica (*Katharsis*) acontece quando o conto leva os leitores a vivenciarem emoções de revolta e compaixão pela personagem, permitindo que confrontem as desigualdades das relações de trabalho. Essa purgação emocional transforma o desconforto inicial em uma crítica consciente. A função sensorial (*Aisthesis*) apresenta-se na forma como o texto é estruturado — com repetições, ironia e exageros —, que intensifica a experiência sensorial, levando o leitor a sentir o peso da degradação do personagem.

Nas interações texto-leitor, a literatura cria "vazios" que o leitor deve preencher por meio de inferências e projeções. No caso dos comentários, a Aluna B preenche os "espaços vazios" da narrativa com uma leitura político-social, projetando no texto uma interpretação

baseada no contexto contemporâneo de precarização das relações trabalhistas. Essa projeção demonstra que a leitura provocou um envolvimento ativo, permitindo uma interpretação crítica. Enquanto que a Aluna K relaciona o trabalho de "joão" à escravidão, utilizando seu repertório histórico para dar significados ao texto. A interação texto-leitor aqui se evidencia na forma como o conto permitiu que ela reinterpretasse práticas sociais injustas.

A análise de conteúdo destaca os paralelos traçados pelos alunos entre a narrativa literária e suas percepções sociopolíticas, evidenciando o potencial da literatura como ferramenta crítica e reflexiva. Tendo ainda como referência a análise de conteúdo, é possível observar uma valorização da categorização e interpretação dos elementos presentes nos comentários. A identificação de metáforas, ironias e do ponto de vista narrativo reflete o foco dos alunos nas dimensões estilísticas e estruturais do texto, indicando um entendimento mais profundo de como esses elementos constroem significado.

Alguns alunos procuram ler sobre a vida do autor, sobre suas publicações e cerca de 5% observaram as figuras de linguagem que conseguiam reconhecer. As duas mais citadas foram a metáfora e a ironia. A identificação de metáforas e ironias demonstra um olhar analítico dos alunos, que ultrapassaram a superfície do texto e buscaram compreender os sentidos simbólicos e o humor crítico presentes na narrativa. Outros 5% identificaram o ponto de vista presente na narrativa, percebendo que o foco recaía na terceira pessoa, cuja onisciência permitia ao leitor acessar o rancor que "joão" nutria pelos colegas e a tortura emocional que sofria em relação ao chefe. O reconhecimento da onisciência narrativa evidencia a compreensão da técnica literária e como ela contribui para o envolvimento do leitor e para a construção do significado, o que pode ser observado nos próximos comentários:

Aluna B: “O conto é narrado em terceira pessoa onisciente, com isso já podemos ter noção de como joão se sentia, no que pensava e quais decisões titubeava para tomar”.

A aluna identificou a onisciência como uma ferramenta para acessar os pensamentos e sentimentos do personagem. Essa abordagem permite ao leitor experienciar a história não apenas como um observador, mas também como alguém que compartilha das angústias de "joão", e isso reforça a interação "diádica" texto-leitor.

Aluna H: “O conto foi escrito na terceira pessoa onisciente, pois o autor apresenta em diversos trechos os sentimentos da personagem como neste trecho”: “joão preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe”, ele sentia raiva e não sabia como reagir, por isso se calava”.

O comentário demonstra como a narrativa em terceira pessoa onisciente fornece uma visão completa das emoções de "joão", permitindo ao leitor um mergulho profundo em sua

psique. Essa aproximação emocional é crucial para o efeito catártico, pois contribui para a concretização da experiência estética.

Os comentários dos alunos sobre o conto “O Arquivo” demonstram que ele cumpriu a função de provocar um diálogo crítico com o leitor, desafiando-o a refletir sobre os temas abordados, como a invisibilidade social e a exploração no trabalho. A interpretação das figuras de linguagem e do ponto de vista narrativo revela que a obra promoveu tanto a *katharsis* (transformação emocional) quanto a *aisthesis* (renovação da percepção). Essa interação entre texto e leitor reflete os princípios da estética da recepção e do efeito.

O discurso dramático do conto, atrelado ao sofrimento psicológico, às dúvidas e aos desassossegos, encerra o enredo de maneira inesperada. O protagonista transforma-se em um arquivo de metal, suscitando a metáfora contida nesse desfecho. O que seria um arquivo de metal? Uma peça de mobiliário “usada” em escritórios para armazenar papéis, arquivos e outros objetos do cotidiano. Durante seus 40 anos de trabalho “joão” foi reduzido pelas convenções de uma sociedade moldada pelo lucro, até desaparecer. Esse fato não passou despercebido pelos alunos.

No tocante ao desfecho da narrativa e finalizando os ensaios, observou-se que os/as estudantes mantiveram uma postura crítica, não ficando incólumes ao viés ideológico da obra. A personagem “joão” é percebida como a metáfora de muitos “joões” que ainda persistem diminuídos, sem voz diante do que deveria ser um direito de todo cidadão: clamar por dignidade e justiça. Trata-se de agir em meio a uma sociedade que os marginaliza, tornando-os objetos de consumo. Para muitos, a vida ainda permanece ao rés do chão, uma reflexão recorrente nas discussões e conclusões apresentadas pelos alunos:

Aluno A: “Portanto, na visão de joão, ele estava sendo recompensando pelo seu trabalho, mas ele estava sendo diminuído, no fim, ele requereu sua aposentadoria, contudo antes mesmo de consegui-la ele se tornou apenas uma lembrança, um arquivo de metal”.

Aluna D: “João já não se reconhecia não era mais o mesmo, sentia-se vazio, sozinho, não teve o reconhecimento que queria e acabou se tornando uma lembrança, um arquivo de metal”.

Aluna F: “Sua vida foi uma metáfora da realidade. Ele se acomodou com o pouco, e com isso podemos chegar à conclusão de que nossos apegos nos trazem consequências, as mesmas que iremos colher a longo prazo ou até que nos tornemos um arquivo de metal, uma lembrança”.

Aluna H: “João graças ao seu “carinho” desordenado pelo primeiro emprego, gastou 40 anos de sua vida se entregando a uma empresa que não dava valor e no fim, sendo esquecido e se tornou apenas uma memória em meio de muitas”.

Aluna K: “Assim, chegamos à conclusão que João foi apenas mais um homem com uma vida cheia de expectativas não realizadas, esforços que não levaram a lugar algum, apenas trouxeram o cansaço, João não soube qual o verdadeiro prazer de viver, apenas trabalhou toda a vida, tendo como seu verdadeiro descanso apenas a sua morte”.

Os comentários apresentados pelos alunos e alunas demonstram reflexões críticas sobre o desfecho do conto “O Arquivo”, especialmente a metáfora central do protagonista que, ao final, se torna um arquivo de metal. Essa transfiguração simbólica revela uma crítica contundente à exploração do trabalho humano e à alienação provocada por sistemas desumanizadores.

No método de análise de conteúdo, a ênfase recai sobre a identificação de categorias e significados a partir das respostas dos alunos. Essas categorias refletem uma leitura engajada, que ultrapassa a superfície do texto e explora seus significados simbólicos e sociais. Nesse caso, emergem claramente os seguintes temas:

- **Metáfora do arquivo de metal:** A metáfora é reconhecida pelos alunos como representação da alienação e da desumanização. Comentários como os do Aluno A (“ele se tornou apenas uma lembrança, um arquivo de metal”) e da Aluna D (“não teve o reconhecimento que queria e acabou se tornando uma lembrança, um arquivo de metal”) reforçam a compreensão de que o protagonista foi reduzido a um objeto funcional, um arquivo, ao longo de sua vida.

Crítica à acomodação e à alienação: Alguns alunos, como a Aluna F, destacaram a acomodação do personagem e suas consequências: “Ele se acomodou com o pouco... nos trazem consequências”. Isso evidencia uma interpretação crítica, que transcende a narrativa, sugerindo implicações sociais e existenciais.

- **Exploração no trabalho:** a Aluna H observou que o protagonista “gastou 40 anos de sua vida se entregando a uma empresa que não dava valor”, destacando o tratamento desumanizador sofrido pelo personagem.

Com base nas teses de Jauss, especialmente as que tratam da “distância estética” e dos “efeitos na vida dos leitores”, os comentários dos alunos revelam como o conto provocou uma reflexão crítica. A transfiguração do protagonista em um arquivo de metal desafiou a previsibilidade dos leitores. A Aluna K, por exemplo, comentou sobre as “expectativas não realizadas” de “João”, refletindo a frustração e a crítica à alienação. A metáfora final gerou

um impacto emocional e cognitivo, e desse modo, houve um efeito transformador: a história provocou nos alunos uma conscientização sobre as condições do trabalho desumanizador e a alienação do indivíduo. A metáfora de “joão”, como destacou a Aluna F, oferece uma conclusão sobre o impacto da acomodação e a perda de sentido da vida.

A interação entre o texto e o leitor gerou significados únicos e provocou a mobilização de repertórios individuais e coletivos, e essa interação texto-leitor ocorreu: a metáfora do arquivo de metal foi capaz de ativar no leitor uma experiência estética única, que provocou a revisão de ideias e valores. O Aluno A reflete sobre a recompensa ilusória e a desvalorização de “joão”, enquanto a Aluna K conclui que a vida de “joão” foi marcada por “esforços que não levaram a lugar algum”. Essas percepções mostram como os alunos se engajaram com o texto de forma crítica e emocional. A produção de sentidos estava atrelada ao efeito provocado pelo desfecho, que levou os alunos a interpretarem o arquivo como um símbolo da alienação moderna, bem como a questionarem a funcionalidade de sistemas de trabalho que reduzem os indivíduos a "objetos". Isso evidencia o processo de concretização do texto (*aktualisation*) na visão de Iser.

Os/as estudantes A, D, F utilizaram uma palavra que foi recorrente em 90% dos ensaios, a palavra “lembrança”, pois fizeram um paralelo ao fato de a personagem ter sido esquecida, ignorada e que, ao final, ao se tornar um arquivo, seria lembrada cotidianamente por aqueles que o martirizaram. Os comentários dos alunos revelam um diálogo profundo com a obra de Victor Giudice, que não só atendeu aos seus horizontes de expectativas, como também promoveu reflexões críticas e sociais. Com base em Bardin, as categorias emergentes, como metáfora, alienação e desumanização, refletem a capacidade do texto de provocar engajamento. Com Jauss podemos destacar como o conto impactou os leitores, enquanto as reflexões individuais analisadas à luz de Iser demonstram o poder do texto em mobilizar o repertório cultural e emocional dos alunos. Essa interação com o conto exemplifica como a literatura pode funcionar como um espaço de conscientização, questionamento e transformação, tornando-se essencial no processo educativo.

2.5 A recepção do miniconto “O impossível canteiro”, de Maria Lúcia Simões

O próximo gênero debatido foi o miniconto intitulado “O impossível canteiro”, da autora Maria Lúcia Simões. Esse texto faz parte da obra *Contos Contidos*, publicada em 1996. Os minicontos da autora receberam o “Prêmio Orígenes Lessa” e o “Prêmio Nacional Autor-

Revelação”. A obra também foi selecionada pelo projeto *Cantinho de Leitura dos Governos de Minas Gerais e Espírito Santo*, além de ter sido apresentada na *Feira Internacional de Bolonha*, na Itália.

O gênero miniconto foi trabalhado com os alunos no ano anterior, durante a pandemia, e o miniconto trabalhado em sala de aula está disponível para leitura em Anexos. Esse gênero atrai o leitor pela concisão e pela expressividade, já que é “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor” (Paulino, 2001, p. 137). Embora extremamente curto, o miniconto carrega em sua essência os elementos estruturais de uma narrativa completa. O convite aos alunos era para que navegassem pela poética explícita de sua curta leitura e se deixassem envolver pela tentativa exangue de acerto e erro do “Homem Vestido de Espelho”.

Trata-se de uma narrativa metafórica, rica em alusões, que se abre a diversas perspectivas interpretativas. O conto utiliza simbolismo e a figura enigmática do “Homem vestido de espelho” para dialogar com o leitor sobre a esperança, a resistência e a fragilidade humana. O leitor implícito é desafiado a refletir criticamente sobre esses temas.

Antonio Candido argumenta que a literatura desempenha um papel estruturante na formação do indivíduo e na humanização das sociedades. O miniconto “O impossível canteiro” reflete essa função ao apresentar uma narrativa simbólica que dialoga com questões existenciais, sociais e culturais. A função de humanização está presente na maneira como o miniconto explora o contraste entre a esperança, representada pelo “Homem vestido de espelho”, e o pessimismo das “pessoas tristes” na sala escura. Essa tensão humaniza o conflito entre o desejo de mudança e a resignação, um elemento que pode ser relacionado às dinâmicas sociais enfrentadas pelos leitores.

A conexão entre arte e vida é revelada pela metáfora das folhas que “formaram um canteiro” e pela morte subsequente das plantas devido às “palavras escuras”. Essa imagem simboliza o impacto de uma sociedade opressora sobre a capacidade de florescer. De acordo com Candido, é possível considerar que tal simbolismo conecta o texto à realidade social, propondo uma reflexão crítica sobre a força destrutiva do conformismo e da desesperança.

O miniconto utiliza elementos poéticos e alegóricos que desafiam a lógica da narrativa convencional. A ideia de folhas brotando de livros e morrendo devido às lágrimas e palavras negativas exige que o leitor revise seu entendimento sobre o que é possível e real. A distância estética evidencia-se na tensão entre o otimismo do “Homem vestido de espelho” e o pessimismo das pessoas tristes criando uma distância estética, que força o leitor a refletir sobre suas próprias atitudes diante da esperança e do conformismo. Essa distância é um

convite para reconsiderar as próprias visões sobre transformação social e resistência. E o efeito transformador ocorre quando provoca no leitor uma reflexão sobre a possibilidade de mudança, mesmo em condições adversas. A presença do “Homem vestido de espelho” como uma figura de esperança sugere a necessidade de persistir, mesmo quando o ambiente parece inóspito.

Novamente, os alunos foram convidados a preencher os vazios deixados pelo texto. Devido à sua concisão, o miniconto, muitas vezes, exige do leitor a tarefa de preencher espaços em branco, aparentemente deixados propositalmente pelo narrador. Isso permite aos leitores analisarem e criarem circunstâncias que completem a história, sendo necessário, em várias situações, inferir sentidos para compreendê-la. Alguns alunos procuraram preencher esses vazios a partir de suas próprias frustrações, especialmente por não compreenderem a conduta das personagens em seu encarceramento, extrapolando, assim, a percepção que se esperava que tivessem.

A interação entre texto e leitor ocorreu, por exemplo, na figura do “Homem vestido de espelho” que não é explicada; sua identidade e propósito permanecem abertos à interpretação, exigindo do leitor uma participação ativa na construção do sentido. Também houve a mobilização do repertório cultural e emocional dos alunos, especialmente pela metáfora do canteiro que morre devido às lágrimas e palavras negativas, conectando-os a experiências de frustração, perda e resistência. Essa mobilização provocou empatia e identificação com os personagens. O efeito estético foi intensificado por meio da linguagem poética e dos elementos sensoriais do texto, como o “doce sorriso” e as “palavras de suave esperança”, que criam uma experiência estética que combina beleza e melancolia. Esse efeito estético aumentou o impacto emocional do miniconto.

Durante as atividades, os alunos e alunas interrogaram suas próprias leituras, por meio de perguntas como: “O que estou compreendendo?”, “O que compreendo esbarra no texto como um artifício do autor?”, “Essa interpretação é possível?” e “Posso pensar dessa forma sobre o fato?”. Como destaca Barthes: “Interrogar minha própria leitura é tentar captar a forma de todas as leituras (a forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura” (2004, p. 26). Além disso, os questionamentos dos alunos entraram em consonância com o processo de escrita escriptível, pois Barthes questiona: “Minha possibilidade de leitura corresponde ao que desejo escrever sobre a obra, ou a possibilidade de leitura trouxe nova informação?” (2004, p. 26).

Devido à ausência de alguns alunos nas datas de produção, nem sempre foi possível realizar análises sequenciais. No entanto, observou-se que, nesses ensaios, os estudantes

apresentaram observações mais elaboradas e carregadas de sentimentalismo provocadas pelo drama. A narrativa permitiu-lhes inferir interpretações diversas, incluindo olhares que atendiam ao seu universo e às suas vivências emocionais.

Quanto à estrutura, os alunos também fizeram observações pontuais sobre o espaço, o foco narrativo e as figuras de linguagem, o que permitiu retomar a explicação desses conceitos nas aulas de Língua Portuguesa, por vezes solicitadas pelos próprios alunos. Sempre incentivo o estudo das figuras de estilo desde o sexto ano, mas reconheço que não é uma prática comum entre muitos professores, que as relegam ao esquecimento. Outras vezes, “as figuras de linguagem parecem ser algo inacessível e ilegítimo para os falantes da língua. [...] Contudo, estão presentes no cotidiano de qualquer um. [...] As figuras de linguagem são matéria viva. E elas têm muito mais a dizer” (Guimarães; Lessa, 1988, p. 1), contribuindo com a beleza e a proposição de sentidos no texto literário.

As primeiras impressões foram divergentes e cheias de indagações em alguns pontos, como a identidade do “Homem Vestido de Espelho”. As respostas foram variadas, indo desde a interpretação de que ele seria o reflexo de nós mesmos até a ideia de que representava a morte, capaz de fazer com que as pessoas tristes ressurgissem para uma nova vida. Desse modo, percebi que as análises dos alunos, desde o início, indicaram que 5% dos estudantes inovaram ao começar seus ensaios, alguns até de forma descontraída, enquanto a maioria manteve a fórmula tradicional de citar o autor ou a obra. Essa abordagem evidencia um padrão comum no ensino estruturado, que muitas vezes se apoia em modelos fixos. Contudo, os 5% que inovaram, trouxeram comentários que foram além da padronização esperada:

Aluno A: “É pouco provável que você já tenha lido uma obra da escritora mineira Maria Lúcia Simões, pois além de uma escritora reclusa, ela foca em gêneros não tão comuns, como o miniconto”.

Aluna B: “Nascida em Minas Gerais, Maria Lúcia Simões é administradora, psicanalista, conferencista e escritora. Em seu miniconto O Impossível Canteiro, ela deixa transparecer o sentimento das pessoas tristes e das mesmas não deixarem a felicidade florescer”.

Aluna F: “Maria Lúcia Simões é mineira, escreve desde os seus seis anos e, sendo psicanalista, desloca os sentimentos psíquicos para seus contos. Iniciou-se na literatura com a publicação do livro Contos Contidos. Analisando o miniconto, observamos como é a vida das pessoas que se encontram sem o mínimo de esperança, sem deixar a alegria florescer, onde o desânimo se torna um estado do cotidiano”.

Essas contextualizações do autor e da obra destacam a importância do interdiscurso (relações entre os textos e o contexto social), como sugerido por Bardin. O reconhecimento da influência da autora na obra demonstra um esforço dos alunos em vincular a produção literária ao contexto cultural e profissional de Maria Lúcia Simões. Nesse sentido, o Aluno A inovou ao contextualizar o miniconto de forma direta e informal, questionando o conhecimento do leitor sobre a autora e destacando a singularidade de seu gênero literário. Já as Alunas B e F concentraram-se em fornecer uma visão biográfica da autora, conectando sua profissão de psicanalista aos temas tratados no miniconto. Essa abordagem pode ser categorizada como um esforço para compreender a obra à luz da figura do autor. A Aluna F, por exemplo, destacou a importância dos sentimentos psíquicos na narrativa, conectando-os às profissões e experiências pessoais de Maria Lúcia Simões.

No que tange à distância estética, os comentários refletem a capacidade do texto em propor novas experiências e expectativas nos leitores, especialmente ao abordar a temática da tristeza e da falta de esperança de maneira concisa e simbólica. O miniconto “O Impossível Canteiro” apresentou diversas lacunas narrativas que os alunos buscaram preencher, a Aluna B interpretou que as pessoas tristes no conto não permitem que a felicidade floresça, extrapolando o texto e demonstrando como a narrativa envolve o leitor na construção de significados.

Os comentários indicam um equilíbrio entre a reprodução de padrões fixos de escrita e a tentativa de inovação na abordagem. As referências à autora e ao contexto de produção revelam a importância da formação de repertório cultural para interpretar a obra. A análise evidencia como “O Impossível Canteiro” pode ser um catalisador para discussões sobre sentimentos psíquicos e a superação da tristeza por meio da estética literária.

Como o miniconto traçou um paralelo com fatores que despertam para os dramas vividos na própria adolescência, muitos alunos fizeram alusão à depressão, à solidão e ao medo que permeiam essa fase da vida. Na análise de conteúdo, fundamentada na categorização e interpretação de dados qualitativos, é possível identificar temas recorrentes que emergem espontaneamente nos ensaios. Esses temas foram agrupados em categorias como esperança, solidão, depressão e resistência ao sofrimento.

Sobre "Depressão e Isolamento"

Aluna B: “A sala escura pode ser descrita como refúgio, para se isolar de tudo e todos. Usamos essa sala quando achamos que não temos mais respostas para nossos sentimentos confusos... O pior disso tudo é que pessoas assim tendem a se fechar e, por esse motivo, acabam perdendo a esperança de serem felizes novamente”.

Aluna F: “A sala escura é a representação de um amparo quando nos sentimos em constante tristeza. Não damos espaço para bons sentimentos nos invadirem, colocamos no topo da vida os problemas e não vemos soluções para nossos conflitos”.

Os comentários das Alunas B e F associam a sala escura ao estado emocional de depressão e isolamento. A sala passa a ser interpretada como uma metáfora para o refúgio das pessoas que enfrentam desafios emocionais, destacando a conexão entre espaço físico e estado psicológico. O miniconto apresenta uma distância estética significativa, pois combina uma linguagem poética e simbólica com um enredo que exige reflexão. A descrição da sala escura como um “amparo quando nos sentimos em constante tristeza” exemplifica como o texto cria um diálogo entre a experiência do leitor e o contexto da narrativa.

A interação entre texto e leitor, ao preencher as lacunas deixadas pelo texto ocorrem, por exemplo, na figura do “Homem Vestido de Espelho”, que não é explicada; sua identidade e propósito permanecem abertos à interpretação, exigindo do leitor uma participação ativa na construção do sentido, que podem ser divididas nas seguintes categorias:

Comentários sobre "Esperança e Filosofia"

Aluno A: “Também é possível fazer inúmeras reflexões, como no trecho ‘Começaram a brotar da mesa de vidro e dos livros de filosofia tenras folhinhas verdes’, que é implícito que os livros de filosofia foram empregados, pois essa ciência estuda o pensar e o refletir das pessoas”.

Aluna B: “As flores nascerem no canteiro significavam a esperança que talvez brotasse no coração das pessoas e apagasse palavras e sentimentos como insegurança, insuficiência, ódio, tristeza, solidão... A depressão é algo que nos faz sentir vagos, por isso nem sempre conseguimos compreender. É uma solidão muito grande que faz com que você se sinta perdido!”.

O comentário do Aluno A aponta o simbolismo das folhas brotando como uma metáfora da reflexão filosófica e da esperança. O aluno demonstra capacidade interpretativa ao relacionar os elementos do miniconto com a importância do pensamento reflexivo. A associação entre filosofia e renascimento reflete uma compreensão simbólica que extrapola a narrativa direta.

Referência a "Resistência e Acomodação"

Aluna D: “Mas lá não havia apenas pessoas tristes. Havia um Homem ‘Vestido de Espelho’, que em seu rosto carregava o mais doce sorriso. Essas pessoas não acreditavam que pudessem mudar, estavam acostumadas a viver daquela maneira, estavam apegadas ao comodismo, talvez por medo de fracassar e não tentavam sair, não deixavam a esperança

florescer. A sala escura representa os pensamentos dessas pessoas, representa a dor delas e como não conseguiam sair, não enxergavam uma luz no fim do túnel, não se sentiam capazes de mudar”.

A Aluna D aborda a inércia das pessoas que habitam a sala como uma manifestação do medo de mudanças. Os comentários dos alunos indicam que o miniconto os levou a reconsiderar a importância da esperança e da ação na superação do sofrimento. A crítica da Aluna B sobre como “a depressão faz com que você se sinta perdido” demonstra que o texto despertou reações emocionais e interpretativas que vão além do literal, conectando-se a questões universais e pessoais.

A interação texto-leitor envolve a ativação do leitor implícito, permitindo-lhe construir significados. A metáfora das folhas e da sala escura mobiliza o repertório cultural e emocional dos alunos, conectando-os a experiências pessoais de frustração e resistência. A análise dos alunos demonstra que o miniconto gerou um efeito emocional forte, levando-os a refletir sobre temas como esperança, sofrimento e superação. Os comentários destacam a capacidade do texto de provocar um diálogo íntimo com o leitor, promovendo um impacto estético e ético. Desse modo, o comentário da Aluna D evidencia uma leitura crítica do comportamento humano diante da adversidade, que é uma das camadas de significado do miniconto.

Os comentários dos alunos destacaram dois aspectos centrais do miniconto: o ponto de vista narrativo (narrador onisciente) e as figuras de linguagem (metáfora e personificação). Essas categorias revelam a sensibilidade dos estudantes aos elementos estruturais e estilísticos da obra. Novamente, 5% dos estudantes observaram o ponto de vista do narrador, enquanto uma porcentagem maior (10%) voltou sua atenção às figuras de linguagem empregadas pela autora, especialmente à personificação e à metáfora.

Aluno A: “Tendo uma narrativa inteiramente metafórica, o texto faz relações comparativas entre uma diversidade de situações, como a sala escura que remete ao subconsciente amargurado de uma pessoa e que não vê que a tristeza é efêmera”.

Aluno X: “O narrador onisciente permite que a gente saiba que as pessoas nunca sairão de lá, mas que havia uma esperança, mesmo que elas não saibam”.

Aluna L: “A personificação é uma figura muito presente no miniconto, está na música que colore as paredes, na sensualidade dos tambores e na ingênua alegria das plantinhas”.

O Aluno A apresentou uma interpretação em que associa a “sala escura” ao subconsciente amargurado, destacando a tristeza como uma condição efêmera. Essa análise reflete uma habilidade de transcender a literalidade do texto, explorando um nível mais simbólico e reflexivo. O Aluno X, ao mencionar o narrador onisciente, destaca como essa

escolha narrativa permite compreender o impasse das personagens: um espaço de impotência que, paradoxalmente, carrega esperança latente. Já a Aluna L evidenciou a riqueza estilística da narrativa ao identificar a personificação presente na "música que colore as paredes" e na "ingênua alegria das plantinhas", demonstrando sua percepção da construção poética e da forma como os elementos ganham vida na narrativa.

Os comentários sugerem que o uso das figuras de linguagem cria significados metafóricos e simbólicos. A metáfora da "sala escura", associada ao subconsciente amargurado, exemplifica a "distância estética". Essa distância confronta os leitores com imagens que provocam reflexão e os desafiam a reinterpretar suas próprias experiências emocionais e psicológicas. A função transformadora do texto é evidente na análise do Aluno X, que reconheceu a profundidade do narrador onisciente como um recurso para transmitir subtextos de esperança.

As figuras de linguagem, como a personificação e a metáfora, criaram lacunas interpretativas que os alunos preenchem com suas próprias inferências. O Aluno A compreendeu a "sala escura" como uma representação do subconsciente amargurado, enquanto outros estudantes destacam a música e as plantas como símbolos de esperança. Esses elementos ilustram o "efeito estético", no qual a interação entre texto e leitor gera significados subjetivos e personalizados.

O leitor implícito previsto pela obra desempenhou um papel ativo nesse processo, como demonstrado pelo Aluno X, que identificou a presença do narrador onisciente, e pela Aluna L, que destacou as figuras de linguagem. Esses fatores evidenciam como os estudantes não apenas consumiram a narrativa, mas também a reconstruíram criticamente, articulando aspectos formais que sustentam o conteúdo emocional e simbólico. O envolvimento emocional dos alunos com o texto, especialmente ao identificar a tristeza e a esperança como temas centrais, reflete a função catártica da leitura. A recriação do texto por meio da análise crítica dos alunos representa o ato de *poiesis*, permitindo que o texto transcenda seu atendimento inicial para ser reinterpretado e ressignificado pelo leitor. A narrativa permitiu que os alunos se envolvessem com a trama, resgatando seus próprios anseios.

Os desfechos dos ensaios foram marcados por expectativas de esperança e assomos de que só é impossível se assim for desejado. As percepções dos alunos evidenciam os núcleos temáticos centrais do miniconto: esperança, tristeza e resiliência. Os comentários convergem para a interpretação simbólica do "Homem Vestido de Espelho" como uma representação da esperança persistente em meio ao caos emocional.

Aluno A: “Mesmo com as adversidades e a apatia presentes naquela sala, o Homem não desistiu das plantas e da esperança de ver aquelas pessoas felizes fora da sala escura, então o homem vestido de espelho representa o último pontinho de esperança que prevalece em meio ao caos”.

Aluna I: “O miniconto demonstra que a esperança tentava vencer a depressão e quer nos passar que sempre há esperança. Na maioria das vezes, não conseguimos enxergá-la, igual às pessoas tristes descritas no miniconto. O Homem Vestido de Espelho era uma forma de se salvar ou de ver o mundo diferente; ele tentava trazer alegria, mas as pessoas tristes não viam isso, elas estavam acostumadas à sua rotina triste”.

Aluna K: “Quando as pessoas olhavam para o Homem, viam apenas seus reflexos, de pura tristeza, sem se permitirem ver a esperança e sem poder ver o mais doce sorriso do Homem Vestido de Espelho e se reconfortarem”.

Os alunos foram capazes de identificar as figuras simbólicas e as associações emocionais propostas pela narrativa, extrapolando o sentido literal do texto para construir suas próprias interpretações. O Aluno A destacou o "último pontinho de esperança" simbolizado pelo Homem, interpretando-o como uma figura de resiliência. Esse comentário é significativo, pois sugere uma compreensão do miniconto como uma narrativa que contrapõe adversidade e persistência. A Aluna I estabeleceu uma relação direta entre a esperança e a depressão, interpretando a figura do Homem como uma tentativa de romper os ciclos de tristeza que dominam os personagens da sala escura. A Aluna K explorou a metáfora do espelho, ressaltando como os personagens viam apenas suas reflexões de tristeza, ignorando a possibilidade de conforto e esperança que o Homem representava.

Os comentários refletem a interação ativa com o texto, característica da estética da recepção. Sob a perspectiva da terceira tese de Jauss, que trata da "distância estética", os comentários demonstram como o miniconto não só atendeu, mas desafiou seu horizonte de expectativas iniciais ao propor uma metáfora visual (o Homem Vestido de Espelho) como símbolo de esperança em um cenário de desespero.

O Aluno A experimentou uma mudança de perspectiva ao associar o Homem a uma resistência ao caos, mostrando como a narrativa propôs um novo entendimento da persistência. A Aluna I exemplificou a sétima tese de Jauss ao mostrar que a narrativa provocou um efeito duradouro ao abordar questões emocionais como a depressão e a esperança. Essa reflexão não só envolve uma análise do texto, mas também uma introspecção sobre como essas emoções se aplicam ao cotidiano. Já a Aluna K interpretou o reflexo no

espelho como uma metáfora para a introspecção e o autoconhecimento, promovendo uma crítica implícita à apatia.

O leitor, ao preencher as lacunas deixadas pela narrativa, cria sentido a partir de sua própria bagagem cultural e emocional. O miniconto “O Impossível Canteiro” é particularmente eficaz nesse aspecto, pois sua concisão e simbolismo convidam o leitor a completar os significados subentendidos. O Aluno A utilizou sua interpretação do “último pontinho de esperança” como uma resposta ao vazio emocional deixado pela sala escura, demonstrando uma forte identificação com o *ethos* do texto. A aluna I interpretou o Homem como uma “forma de se salvar”, mostrando como o leitor implícito projetado pelo texto interage com o leitor real para gerar empatia e ressignificação. A Aluna K enfatizou o reflexo no espelho como uma barreira à esperança, preenchendo as lacunas narrativas com uma compreensão própria sobre a incapacidade das pessoas de mudar ou buscar conforto.

Sob a lente de Bardin, Jauss e Iser, os alunos se mostraram leitores receptivos, capazes de estabelecer conexões profundas entre o texto e suas próprias experiências, o que evidencia a eficácia do miniconto em provocar reações estéticas, emocionais e interpretativas significativas. Derrida (1995) pondera que o leitor, ao entrar em contato com a obra, apodera-se de seus atributos e os transforma para si. A pungência da obra literária permite o que Derrida chama de “retórica do canibalismo”. O leitor apropria-se dela de tal forma que a obra passa a representar seus anseios: “Ele faz dela coisa sua, acredita reconhecer nela o desenrolar ritualizado de uma cerimônia, ou até mesmo de uma liturgia, pois, entre autor e analista, seja qual for a distância, sejam quais forem as diferenças, a fronteira parece, portanto, incerta. Sempre permeável” (1995, p. 18). Desse modo, o miniconto “O Impossível Canteiro” conseguiu atender aos horizontes de expectativa iniciais dos alunos, promovendo tanto um estranhamento inicial quanto um engajamento emocional e crítico.

2.6 A recepção da crônica “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo

O próximo gênero lido e analisado em sala de aula, foi uma crônica intitulada “A Metamorfose”, foi escrita por Luís Fernando Veríssimo e publicada em 1979, no *I Encontro da República Tcheca no Espírito Santo*. A narrativa explora as relações sociais e a postura da personagem diante delas, relatando, em tom sarcástico, a vida de uma barata que se transforma em humana e sua adaptação a uma sociedade repleta de convenções e articulações financeiras, até os seus últimos e felizes segundos de morte antecipada. Em explícita

intertextualidade com a obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka (1883–1924), publicada em 1914, a crônica de Luís Fernando Veríssimo (1936) apresenta a metamorfose como o eixo central da trama. Contudo, o ato de transformação segue uma direção oposta: em Veríssimo, o bicho transforma-se em homem, enquanto em Kafka o homem transforma-se em bicho.

Ao dialogar diretamente com a obra *A Metamorfose*, de Kafka, tanto no título quanto no tema da transformação, o texto projeta um leitor implícito que já possui algum conhecimento prévio da obra kafkiana. Entretanto, a narrativa também funciona para leitores que desconhecem a referência, apresentando-se como uma história autônoma e humorística. A transtextualidade, no sentido genettiano, é evidente. A crônica de Veríssimo revisita a obra de Kafka por meio de uma inversão irônica: enquanto a metamorfose kafkiana é carregada de angústia e alienação, Veríssimo aborda a transformação com leveza e ironia.

Portanto, o leitor implícito projetado pelo texto é aquele que reconhece a intertextualidade com *A Metamorfose*, de Kafka. Essa alusão não é explicitada, mas sugerida, exigindo do leitor um repertório cultural que permita identificar a paródia e os elementos críticos do texto. Para leitores que não identificam a referência kafkiana, a crônica ainda oferece lacunas suficientes para que eles a interpretem como uma reflexão sobre a condição humana e suas relações com o instinto, a racionalidade e os padrões sociais.

A personagem central, uma barata vivendo o ápice da personificação, agora se vê como humana, confrontada com as convenções sociais impostas por essa nova condição. Ironicamente, em sua nova existência, ela rechaça seus pares e decide eliminá-los. Sua decisão de contratar uma dedetizadora, concretizada no enredo, culmina em um desfecho surpreendente: de volta à sua forma de barata, em seus últimos instantes de consciência, ela recorda o fato de ter dedetizado o ambiente. Em meio a essa lucidez, surge a preocupação com o dinheiro que o marido gastará, evidenciando o ser capitalista que Vandirene havia se tornado. No entanto, despojada da consciência humana, a barata experimenta a liberdade de suas amarras sociais e culturais, e seus últimos segundos antes da morte são os mais felizes de sua existência.

O humor irônico da inversão da narrativa de Kafka desconstrói a expectativa inicial do leitor ao transformar uma barata em humana e depois retorná-la à sua forma original. Esse processo de "estranhamento" dialoga com a recepção do leitor, ao sugerir que a humanidade não é inerente ao ser humano, mas pode ser questionada. Antes de iniciar as análises, duas questões foram propostas: os recursos figurativos em um texto auxiliam na compreensão ou a dificultam? O ponto de vista adotado pelo narrador pode interferir em uma narrativa? A intenção era estimular a reflexão para que os alunos estivessem atentos a esses fatores durante

a leitura, realizada de forma individual e silenciosa, proporcionando um momento particular com o texto. A figura 13 apresenta os alunos da sala A analisando a crônica de Luís Fernando Veríssimo. Na imagem, vê-se o momento da produção.



Figura 15 – Leitura e análise da crônica “A Metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo.

A escrita leve e irônica de Veríssimo provocou comentários inesperados dos alunos: “Nossa, ela quer matar os seus; ela é bem humana mesmo, mal se transforma e já quer matar o semelhante; é melhor ser barata do que ser humano; vida de barata é boa, de humano é só dinheiro”. Assim, as primeiras impressões focaram no desagrado pela atitude da barata em querer aniquilar seus pares. Observou-se uma evolução nos textos dos alunos, tanto em fluidez quanto em extensão. Na primeira atividade, os ensaios variavam entre quatro e seis parágrafos; na segunda, chegaram a sete parágrafos, e nesta última, alguns textos alcançaram nove parágrafos. Embora o tamanho não seja, por si só, sinônimo de qualidade, indicava que havia mais a ser dito. Mesmo a quantidade de linhas por parágrafo aumentou, refletindo maior maturidade e segurança no processo de escrita.

Na crônica “A Metamorfose”, essas lacunas estão presentes nas ambiguidades e nos não ditos sobre o significado das transformações vividas pela barata. A transformação inicial (de barata para ser humano) e o retorno final (de ser humano para barata) são apresentados de maneira abrupta, sem explicações. Isso força o leitor a especular sobre o que essas mudanças representam — a humanização como um fardo ou a desumanização como uma libertação? A ausência de juízo explícito sobre Vandirene permite que o leitor decida se ela é uma vítima das estruturas sociais, uma crítica ao consumismo e ao materialismo, ou uma alegoria da luta por pertencimento em um mundo que exige conformidade.

Para iniciarem os ensaios, 60% dos alunos mantiveram a fórmula obra/autor, enquanto os outros 40% procuraram sair do padrão de conforto. Para muitos, iniciar o texto citando o autor ou a obra era um ponto de segurança, mas mesmo os que seguiram esse modelo apresentaram introduções mais fluídas. Por outro lado, uma parcela significativa explorou novas alternativas:

Aluno A: “Em 1992, Luís Fernando Veríssimo publicava a crônica A Metamorfose, que narra a história de uma barata que ao acordar se viu transformada em uma mulher, Vandirene, como ela própria se nomeia, começou a levar a vida de um ser humano”.

Aluno E: “Entre todas as criaturas da Terra qual te dá mais asco? Um pernilongo, uma barata, uma aranha, ou o próprio ser humano? É essa pergunta que Franz Kafka, autor nascido hoje na atual República Tcheca, faz, e que certamente influenciou e continua influenciando tanto a cultura pop quanto vários autores, como aqui, o autor Luís Fernando Veríssimo, escritor, humorista, cartunista, romancista e tradutor brasileiro, que escreveu a crônica A Metamorfose, obviamente inspirado pelo livro de Kafka, pois traz o mesmo título, porém agora com uma barata transformada em humana”.

Aluno O: “E se um dia você acordasse e tivesse se transformado em uma barata? Manteria sua consciência ou teria somente seu instinto?”.

Logo, ao tomarmos como orientação a codificação temática, é possível observar que o Aluno A apresenta um início mais convencional, trazendo informações contextuais sobre a obra e sua personagem central, Vandirene. Essa abordagem categoriza-se como uma introdução informativa, que organiza dados fundamentais para situar o leitor. O Aluno E concentra-se em estabelecer um diálogo comparativo com Kafka, destacando a influência do autor tcheco e conectando o título das obras. Essa escolha demonstra um esforço de análise intertextual. Já o Aluno O opta por uma introdução retórica e provocativa, com uma pergunta que convida à reflexão. A escolha de um início mais pessoal e introspectivo evidencia uma tentativa de envolver emocionalmente o leitor.

Levando em consideração a exploração dos sentidos, a diversidade nas introduções mostra como os alunos interpretaram os temas centrais da crônica: transformação, identidade e humanidade. Esse esforço de sistematização e categorização das ideias reflete as observações individuais de cada um. Os comentários revelam diferentes níveis de aproximação ao texto. Enquanto o Aluno A segue um modelo tradicional de introdução, com foco no contexto da obra, o Aluno E insere Kafka e discute sua influência, e o Aluno O usa uma pergunta reflexiva que provoca o leitor a imaginar-se no lugar do personagem.

Ao observar a distância estética, o Aluno E traça um paralelo entre Kafka e Veríssimo e reduz a distância estética quando estabelece uma conexão mais próxima entre a crônica e sua base literária. Já Aluno O, com seu questionamento retórico, busca provocar uma reação mais subjetiva e introspectiva no leitor. Nos pressupostos de Iser, se analisarmos a estrutura do apelo, o Aluno O explora a estrutura apelativa ao iniciar o texto com uma pergunta aberta, uma estratégia que desloca o leitor para uma posição ativa, desafiando-o a imaginar o cenário proposto. O Aluno E apela para o interdiscurso, conectando o leitor com o autor e suas influências externas. Essa estratégia permite perceber o texto como parte de um diálogo cultural mais amplo.

Já o Aluno A segue uma estrutura mais informativa e menos apelativa, o que pode proporcionar segurança ao leitor, mas limita a interação dinâmica com o texto. A referência a Kafka pelo Aluno E sugere que a leitura da crônica de Veríssimo preenche lacunas interpretativas ao dialogar com *A Metamorfose* original, adicionando novas camadas de significação. O Aluno O explora as lacunas de forma imaginativa, levando o leitor a se questionar sobre a consciência e os instintos.

As primeiras impressões foram marcadas pela comparação com o texto de Kafka, ponto esse bastante presente nas discussões, os alunos se mostraram interessados por ambos os dramas. O viés comparativo foi utilizado por 80% dos alunos, que citaram inclusive que tinham ciência de que houvera uma intertextualidade:

Aluno A: “Em toda a narrativa Veríssimo empregou bem o contexto que ele queria passar, de uma barata que se vê atropelada por tantos problemas, assim como Franz Kafka, escritor Tcheco que escreveu o livro “A metamorfose” e que foi utilizado por Veríssimo, criando uma intertextualidade entre eles”.

Aluno M: “É possível perceber que Veríssimo utilizou de um recurso chamado intertextualidade com a obra de Franz Kafka, mas os problemas enfrentados são diferentes e a forma como ocorre o processo de metamorfose também”.

A partir dos comentários, percebe-se que os alunos identificaram a presença de um diálogo intertextual com a obra de Franz Kafka, marcando a importância da análise temática e lexical para compreender os sentidos atribuídos à narrativa. A intertextualidade foi destacada como elemento central na crônica, o que revela que os estudantes acessaram as estruturas explícitas e implícitas do texto. O comentário do Aluno A enfatiza a semelhança temática entre as narrativas de Veríssimo e Kafka, enquanto o aluno M destaca as diferenças nos problemas enfrentados pelas personagens e nas formas como a metamorfose ocorre. Esse contraste evidencia a capacidade dos alunos de categorizar e comparar elementos narrativos,

um aspecto que Bardin chama de "inferência" dentro do conteúdo analisado. O viés comparativo, presente em 80% dos ensaios, demonstra um alto grau de percepção crítica e domínio do conceito de intertextualidade.

Os alunos manifestaram claramente a noção de "horizonte de expectativas" ao reconhecerem a intertextualidade entre “A Metamorfose” de Veríssimo e a obra de Kafka. O atendimento do horizonte inicial dos estudantes, moldado pela leitura de Kafka, foi confrontado ao lerem a crônica de Veríssimo. Os comentários sugerem que a crônica não só confirmou, mas também redefiniu suas expectativas literárias. A terceira tese de Jauss, que trata da distância estética, é relevante aqui: os estudantes foram capazes de identificar como Veríssimo, ao reinterpretar o tema da metamorfose, proporcionou uma experiência estética nova e diferenciada, ainda que partisse de um tema familiar.

Os comentários mostram que os alunos completaram os "espaços em branco" de “A Metamorfose” ao relacionar os dilemas da personagem de Veríssimo aos de Kafka, aplicando suas interpretações pessoais sobre os significados da metamorfose. O Aluno M, ao contrastar os problemas enfrentados pelas personagens de Kafka e Veríssimo, demonstra o efeito estético ao "reinterpretar" os dois textos com base em suas diferenças narrativas e temáticas. Além disso, o Aluno A reforça esse efeito ao destacar como a intertextualidade é um recurso que conecta as duas narrativas, enriquecendo a experiência do leitor.

Alguns alunos tiveram interesse em saber mais sobre a obra de Kafka, outros, inclusive, leram a obra kafkiana, e compreenderam que, para escrever, nada melhor do que ler e, lendo, amplia-se também a capacidade produtora. Outro aspecto em que se detiveram foi sobre o ponto de vista do narrador. Além do questionamento inicial, a onisciência permitiu que tivessem acesso aos pensamentos e desejos da personagem:

Aluno E: “Ambas as histórias narram uma metamorfose, na de Kafka o autor narra a triste história de Gregor Samsa e todos os absurdos sofridos e suportados pelo típico personagem que se dedica para dar conforto à família mesmo sem precisar, mesmo assim é atacado por ela, rejeitado principalmente pelo seu pai. O que revela muito sobre o autor, aliás, é impossível entender sua obra sem saber a difícil relação de Kafka com seu pai, nascendo aí o estilo kafkiano que hoje é tão estudado. Esse seu estilo já é marcado desde a primeira frase de seu livro. Já no texto de Veríssimo se percebe algo parecido, quando uma barata foi transformada em ser humano, seu primeiro pensamento foi de aniquilar as suas antigas companheiras, o que deixa explícito o sentimento egoísta que o ser humano tem de querer aniquilar o que lhe incomoda, mesmo sendo pertencente ao seu próprio grupo”.

Aluna F: “Franz Kafka é um escritor bastante conhecido por levar um pouco de suas vivências para suas obras. Em “A metamorfose”, ele expressa como se sente durante sua infância e sua adolescência, onde lidava com a personalidade dominadora e arrogante de seu pai, o que refletia na sua angústia e solidão de não ser aceito dentro de seu próprio lar, assim como uma barata, vivia às escondidas. Narrativa oposta a de Luís Fernando Veríssimo, onde é apresentada a mudança da vida da barata, que do dia para noite se tornara uma pessoa de muitos afazeres”.

Aluno G: “A Metamorfose conta sobre uma barata que acorda transformada em um ser humano, a crônica foi escrita em terceira pessoa e o narrador sendo onisciente permite que saibamos o que a Vandirene pensa, nos momentos que é humana e barata. Veríssimo faz uma alusão ao livro “A metamorfose” de Franz Kafka, essa obra mostra um homem que sustenta a família e não gostava do seu emprego, um dia acorda transformado em um inseto. O livro de Kafka reflete as experiências que vivenciou, e nos mostra que não podemos ter vergonha de quem somos e nem ter medo de mudanças em nossas vidas. Portanto, ambas as obras, a de Veríssimo e de Kafka, mostra como é difícil lidar com as preocupações e sentimentos”.

Os comentários revelam uma compreensão da intertextualidade presente entre as obras de Veríssimo e Kafka. Isso foi explicitado por alunos como o Aluno E e a Aluna F, que relacionaram os contextos das obras e destacaram o uso das experiências pessoais de Kafka como ponto central de sua narrativa. Este padrão pode ser categorizado como um reconhecimento da influência literária e do diálogo entre textos, que é um aspecto relevante no método de Bardin.

O Aluno G destacou o narrador onisciente em “A Metamorfose” de Veríssimo e como isso permitiu o acesso aos pensamentos e sentimentos da personagem, uma observação técnica importante. Essa análise se enquadra na categoria de recursos narrativos, identificando como a escolha do ponto de vista afeta a experiência de leitura.

A metáfora sobre a transformação da barata em humana (e vice-versa) foi usada pelos alunos para refletir sobre o egoísmo humano, relações familiares, e sentimentos de inadequação. A Aluna F e o Aluno E destacaram as diferenças temáticas entre as duas obras, enquanto exploravam questões filosóficas mais amplas, o que revela uma análise de conteúdo profundo. A transformação inicial (de barata para ser humano) e o retorno final (de ser humano para barata) são apresentados de maneira abrupta, sem explicações. Isso força o leitor a especular sobre o que essas mudanças representam — a humanização como um fardo ou a desumanização como uma libertação?

O texto de Veríssimo, ao se inspirar na obra de Kafka, expande o atendimento de suas expectativas, especialmente ao subverter a ideia de que a metamorfose ocorre de humano para barata, fazendo o oposto. Muitos alunos, como o Aluno G, mostraram que as obras proporcionaram uma experiência reflexiva sobre preocupações e sentimentos humanos. Isso evidencia um impacto na percepção da realidade e nos questionamentos existenciais dos leitores, que é um dos efeitos centrais na teoria de Jauss. Os alunos também perceberam a distância estética entre os textos, reconhecendo que, enquanto Kafka escreve uma narrativa mais introspectiva e angustiante, Veríssimo utiliza o humor e a sátira para criticar comportamentos humanos, como apontado pelo Aluno E. Essa análise demonstra que os alunos foram capazes de apreender as nuances estilísticas e interpretativas.

O Papel do leitor na construção do sentido é evidente nos comentários dos alunos, especialmente no caso do Aluno G, que interpreta os pensamentos de Vandirene como um reflexo do egoísmo humano. Essa interpretação individual mostra como o leitor desempenha um papel ativo ao dar significado ao texto. Os alunos que destacaram as experiências de Kafka e como estas influenciaram "A Metamorfose" preencheram os espaços em branco deixados pelo texto de Veríssimo. A Aluna F, por exemplo, fez conexões entre o estilo kafkiano e o uso de uma narrativa oposta em Veríssimo, revelando uma leitura engajada e participativa. A narrativa humorística de Veríssimo confronta os alunos com um contraste em relação ao tom sombrio de Kafka, desafiando-os a reconstruir o sentido por meio da comparação. Isso evidencia a capacidade dos alunos de transcender a leitura literal e engajar-se em níveis mais profundos de interpretação, algo fundamental na teoria de Iser.

Sobre o drama vivenciado pela personagem, 90% dos alunos mantiveram o enfoque no fato de que ser humano é difícil e que as experiências, a convivência, o trabalho de buscar o sustento, estudar, manter as aparências é algo que os preocupa em relação ao futuro:

Aluna B: "O ser humano é literalmente um ser confuso, nem sempre tem certeza das decisões que toma, quase sempre se arrepende e é muito insatisfeito com tudo, já uma barata não, ela não está nem aí para nada, tudo para ela está bom, ela apenas vive".

Aluno E: "Agora Vandirene se vê transformada em humano, leva uma vida como de qualquer outro ser humano normal, assim como de Gregor... De acordar trabalhar, cuidar da família, sofrer pressão social, até ficar rica na loteria; sonho melhor não poder existir, mas para que, no final retorna em sua forma original de barata e tem melhores últimos 5 minutos de sua vida e morre, pois decidiu dedetizar a casa anteriormente".

Aluna R: "Veríssimo apresentou uma série de reflexões sobre o dia a dia da vida, descrevendo de forma irônica como a barata se sentia ao se tornar um ser humano".

Os comentários dos alunos e alunas refletem temas recorrentes e categorias implícitas, como o "fardo da vida humana" e a "contradição da existência". A metáfora da barata como um ser despreocupado contrasta com a complexidade humana, evidenciada pelos alunos. Isso pode ser categorizado em dois eixos principais: a insatisfação e os desafios humanos e o alívio simbólico do retorno ao estado original. A ironia percebida pelos alunos também revela uma camada significativa do texto, destacando o desconforto das normas sociais e a pressão do dia a dia. A codificação pode ser percebida como:

Tema 1: "Dificuldade da condição humana" (comentários da Aluna B e do Aluno E);

Tema 2: "Ironia e crítica social" (comentários da Aluna R);

Tema 3: "Fuga da complexidade humana" (finalização do comentário do Aluno E).

O atendimento do horizonte de expectativas dos alunos é desafiado ao perceberem o drama humano representado pela barata. A inversão dos papéis entre barata e humano (uma barata assumindo a vida humana e um retorno à forma original como redenção) força os leitores a questionarem suas próprias expectativas sobre satisfação, liberdade e complexidade existencial. O texto, com sua abordagem irônica, distancia-se da experiência pessoal imediata dos alunos, mas consegue engajá-los ao trazer à tona reflexões universais, como a insatisfação e os desafios da vida moderna. O comentário da Aluna B exemplifica como a percepção da "confusão humana" emerge como um efeito transformador no atendimento de seu horizonte de expectativas.

Os alunos e alunas tornaram-se participantes ativos no processo de significação, projetando suas próprias preocupações e visões sobre o texto. As lacunas deixadas pela narrativa (por exemplo, a escolha de Vandirene de "dedetizar a casa" ou a metáfora dos "últimos cinco minutos felizes") permitem que os leitores preencham os espaços com suas interpretações, construindo uma crítica social e uma reflexão pessoal sobre a condição humana. A relação texto-leitor projeta-se no comentário do Aluno E e evidencia como ele se apropria da história para refletir sobre a pressão social e a luta cotidiana. Já o comentário da Aluna R destaca a ironia como um mecanismo.

Os desfechos dos ensaios permaneceram na condição humana da barata, no seu malogrado intento de dedetizar a casa para acabar com as baratas e, por fim, em beber do próprio veneno, já que retorna à sua forma original:

Aluno E: "Mas o que explica Veríssimo ter colocado essa felicidade momentânea em sua obra? Somente pelo instinto animal, sua principal característica não ter consciência, quem seria capaz de matar seus companheiros sem peso algum? O ser humano. Qual criatura te dá mais asco? Talvez possa ser o ser humano, mas também posso dizer que

nenhuma outra criatura faria tal feito, pois nenhuma outra criatura tem consciência do que faz. Veríssimo prova isso com clareza, Vandirene com consciência tem certeza do seu passado e sua crueldade, quando se transformou em barata não havia mais nada, afinal agora era apenas o instinto animal que respondia”.

Aluna F: “As obras de Kafka e de Veríssimo provam que pessoas são capazes de fazer absurdos por seu próprio ego, independente da sua forma e principalmente de sua consciência”.

Aluna I: “No final, nos faz parecer que os esforços de Vandirene não recompensaram, ela acorda em um corpo de barata e se lembra de que havia dedetizado a casa. Seu desespero é notável quando seu último pensamento é o destino de seu dinheiro, que ficará para seu herdeiro legal, o marido. Ela desceu da cama e correu atrás de um móvel, e a partir daí, era puro instinto. Morreu cinco minutos depois, mas foram os melhores de sua vida. Essas atitudes transparecem a contradição dela, ao matar os seus acaba se matando, isso nos mostra como é difícil ser humano, tomar decisões precipitadas que podem dar muito errado”.

Aluno M: “Ter ou não ter dinheiro não significava nada para uma barata, mas ter dinheiro significava ter status para Vandirene, e foi no dinheiro que pensou quando estava prestes a perder a consciência e morrer, morreu devido ao seu desejo de acabar com os seus pares, um desejo bem humano, mas voltou ao estado primitivo sendo barata e então morreu feliz”.

Nos comentários finais, os alunos destacaram a ambivalência entre a racionalidade humana e o instinto animal, demonstrando uma boa interpretação das metáforas e ironias do texto. Os núcleos de sentido que emergem incluem:

- **Instinto versus Consciência:** A oposição entre o instinto animal e a consciência humana é uma ideia central capturada nos comentários, especialmente no trecho do Aluno E, que reflete sobre a crueldade humana como uma característica consciente, algo que os animais não possuem.
- **Contradições Humanas:** Aluna I e Aluno M identificam as contradições presentes no comportamento de Vandirene, que busca exterminar seus pares, mas acaba vítima de suas próprias ações. Essa contradição ilustra a complexidade humana, associada à ganância, ao egoísmo e ao desejo de status.
- **Ironia do Desfecho:** para Aluno E, Aluna I e Aluno M, a morte de Vandirene, marcada por uma inversão de valores – a felicidade na simplicidade de sua forma de barata – é interpretada como uma crítica ao apego humano ao dinheiro e à busca por reconhecimento. Essa leitura demonstra um entendimento maduro das nuances do conto.

Os alunos perceberam a profundidade crítica da obra, a ironia de Veríssimo, que foi apresentada de maneira humorística, desconstruiu as representações iniciais de uma crônica, levando os leitores a refletir sobre a natureza humana. Os ensaios reconhecem o caráter alegórico do texto e o utilizam para debater questões éticas e sociais, como a ganância e a desumanização, bem como questionar comportamentos humanos: Aluna F e Aluno M relacionam a busca por status e o desejo de destruir os semelhantes com a essência humana, reforçando o impacto reflexivo da obra.

Os comentários finais mostram como os "pontos de indeterminação" do texto de Veríssimo – como a motivação de Vandirene para dedetizar a casa ou sua aceitação da condição de barata – foram preenchidos pelos alunos de formas diversas, pela interpretação ativa: os alunos foram levados a projetar seus próprios entendimentos sobre a narrativa, preenchendo as lacunas com inferências sobre egoísmo, felicidade e instinto animal. Pela conexão emocional e reflexiva: a morte de Vandirene como barata, considerada paradoxalmente o momento mais feliz de sua vida, gerou um efeito catártico, incentivando os leitores a confrontar suas próprias concepções de felicidade e realização. A ironia final, em que Vandirene é mais feliz em seus últimos cinco minutos como barata do que em toda a sua vida humana, abre espaço para debates sobre a alienação, a felicidade e a autenticidade.

O atendimento aos horizontes de expectativas possibilitou uma evolução, tanto no nível de leitura, quanto na escrita dos alunos. Também observei que eles estavam mais seguros após a produção do último ensaio, que a primeira impressão de que não conseguiriam produzir ficou para trás. Que deixaram de temer os caminhos entremeados de escuridão discursiva. A análise dos comentários revela como a crônica foi capaz de mobilizar os alunos a explorar temas complexos e introspectivos. Com base em Bardin, os núcleos de sentido sobre instinto, contradições humanas e ironia do desfecho foram claramente identificados. Com os ensaios foi possível observar o envolvimento ativo dos leitores na construção dos significados implícitos da narrativa. Isso reforça o valor de textos que desafiam as representações habituais, proporcionando um espaço para reflexões críticas e criativas.

CAPÍTULO III –
A ROMANCE *TORTO ARADO* E A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITURA

3.1 A recepção do romance *Torto Arado* no Ensino Médio

Um dos objetivos principais da estética da recepção é refazer os horizontes “da pergunta e da resposta”, da compreensão, do diálogo entre texto e leitor em cada época. Para isso, Jauss toma emprestado esse conceito de Gadamer, pois “a pergunta e a resposta questionam a compreensão do diálogo entre o texto e sua época, e entre o texto do passado e o leitor do presente, do que resulta a fusão de horizontes” (Zilberman, 1989 p.63). Para Jauss, não faz sentido decair olhares sobre autor e obra sem considerar o que dá vida a essa matéria, o leitor. Portanto, as categorias centrais que diferem essa proposta é o fato de basear-se nos horizontes de expectativas do leitor, na emancipação, na finalidade e no efeito.

É nessa emancipação do leitor, quando ele utilizará sua criticidade para dar vida ao texto, por meio de sua interpretação e imaginação, ativando, nas obras lidas, mecanismos que o conduzirão a uma dupla perspectiva — contraposta entre as expectativas do leitor e a realidade apresentada pelo texto — que se busca gerar engajamento crítico. Esse engajamento leva o leitor a reconhecer que o texto pode conter múltiplos significados e interpretações, aspecto que a pesquisa procurou observar e analisar.

O leitor implícito pressuposto pelo romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, é o leitor ávido, crítico e engajado, capaz de interagir ativamente com a narrativa. Esse leitor implícito deve ser sensível às nuances culturais e políticas, deve ser capaz de conectar as vivências das personagens ao contexto histórico e social mais amplo, que participa da construção do significado da narrativa, pois a obra não fornece respostas prontas, mas o convida a explorar os silêncios e as metáforas, como a relação das personagens com a terra e a presença de elementos místicos e religiosos.

Esse leitor crítico mantém olhares abertos e questionadores mediante os temas fraturantes e recorrentes na obra como: desigualdade social, violência contra a mulher negra, racismo, ancestralidade, espiritualidade e a relação do homem com a terra, rompendo com a naturalização dessas questões em um contexto literário. Esse leitor há de completar as lacunas e vazios trazendo à narrativa sua própria subjetividade, especialmente no que diz respeito às camadas simbólicas e espirituais da narrativa. Por exemplo, o silêncio de Belonísia, após o acidente com a faca, não é apenas físico, mas carrega uma carga simbólica e cultural que o leitor deve interpretar, ampliando assim a distância estética, que será configurada numa experiência única de leitura.

Desse modo, antes de iniciar a leitura da obra, solicitei aos alunos que assistissem ao filme *Harriet: O Caminho para a Liberdade* (2019), um drama biográfico estadunidense dirigido pela cineasta Kasi Lemmons, que escreveu o roteiro em colaboração com Gregory Allen Howard. No Brasil, o filme estreou em maio de 2020 e narra a história de Harriet Tubman, conhecida como "Moisés", que, após libertar-se da escravidão durante a Guerra Civil Americana, em 1849, tornou-se uma ativista política. Harriet dedicou-se a ajudar centenas de escravizados a fugirem do sul dos Estados Unidos, onde a escravidão ainda persistia.

A intenção ao propor que assistissem ao filme era que os alunos tivessem contato com uma protagonista forte, que não mediu esforços para lutar por suas convicções, preparando-os para mergulhar em um universo ficcional onde as narradoras também se mostram resilientes e, à sua maneira, empreendem esforços para sobreviver em um contexto de privações, medos e busca identitária no pós-colonialismo.

Como registro, segui a mesma tipologia utilizada anteriormente, dissertativo-argumentativa, mas não o mesmo gênero. Solicitei que os alunos registrassem suas impressões sobre o filme por meio de uma resenha crítica, com enfoque na personagem central, destacando sua liderança e coragem. Alguns comentários foram selecionados para análise, observando como os alunos refletiram sobre a temática da narrativa e a liderança de uma mulher negra em prol dos direitos coletivos e da liberdade:

Aluno F: “Durante o filme por várias vezes tive um sentimento de angústia por todas as situações que ela vivenciou, não só ela, mas as pessoas sofrem muito, o que mais me impressionou foi ver a garra que Harriet teve para atravessar a fronteira sozinha e recomeçar sua vida, depois refazer esse trajeto inúmeras vezes para resgatar outras pessoas”.

Aluna R: “A cinebiografia dirigida por Kasi Lemmons narra a história da escrava Mindy, que determinada a sair da escravidão durante a guerra civil americana, foge para os estados onde a abolição já havia acontecido, depois de adotar novo nome, ela retorna como uma fantasma na noite para resgatar pessoas da escravidão e dar a elas a sonhada liberdade”.

Os comentários mostram que os alunos preencheram as lacunas narrativas e visuais do filme com interpretações pessoais e reflexões críticas. Segundo Iser, a obra literária ou fílmica é um texto "aberto", que ganha sentido na interação com o leitor/espectador. Por exemplo, o Aluno F destaca a angústia e a garra de Harriet, o que reflete a ativação emocional provocada

pela narrativa. O aluno preenche as lacunas interpretando o trajeto da personagem como um ato heroico e profundamente humano.

As situações de enfrentamento vividas pela personagem também foram comentadas. No geral, após as produções dos ensaios iniciais, alunos e alunas apresentaram desenvoltura para produzir comentários críticos sobre o filme, como os observados abaixo:

Aluno T: “Por fim gostaria de ressaltar o ritmo do filme, que prende você desde o início, com uma narrativa acelerada, o filme também brilha nos momentos de terror psicológico, principalmente nos momentos que a personagem central enfrenta seus medos, uma verdadeira heroína, que não mede esforços para libertar o seu povo”.

Aluno X – “O filme nos mostra o quão aterrorizante foi a escravidão, e como Harriet foi forte para lutar por seus direitos, há cenas de profundo horror, além de serem tratados como animais, muitos eram espancados até a morte”.

O filme exige um espectador ativo, que utilize seu repertório emocional, cultural e social para compreender a gravidade da escravidão e a importância do protagonismo de Harriet. Os comentários revelam que os alunos trouxeram suas próprias experiências e conhecimentos para interpretar o filme, o que reforça o papel ativo do leitor/espectador em completar o significado da obra. Observe-se que o Aluno T aprecia o ritmo acelerado e o terror psicológico, interpretando a narrativa como uma jornada de superação pessoal e coletiva. O foco no "ritmo" mostra uma conexão sensorial com a obra, característica do efeito estético destacado por Iser. Já o Aluno X relaciona as cenas de violência com o sentimento de horror, demonstrando como o filme mobiliza o repertório cultural do espectador para criar empatia e indignação. Ele enfatiza as cenas de horror e brutalidade, evidenciando como o filme ativa no espectador uma experiência visceral, que dialoga com as lacunas deixadas pela narrativa histórica. Essa resposta demonstra como o leitor implícito projetado pelo filme foi concretizado por meio de uma experiência sensorial e ética.

O filme provoca os espectadores ao desconstruir seus horizontes de expectativa sobre liberdade, escravidão e protagonismo feminino. Jauss argumenta que obras que rompem com expectativas podem transformar a percepção do público, o que é evidente nos comentários em que a Aluna R relata a narrativa de Harriet como "um fantasma na noite", sugerindo um impacto simbólico que transcende o literal. Essa perspectiva demonstra como o filme ampliou o horizonte da aluna, mostrando a escravidão como uma realidade complexa, em que a resistência surge como ato de coragem e sacrifício. Enquanto que o Aluno X observa as semelhanças entre a escravidão retratada nos Estados Unidos e no Brasil, indicando que o filme conectou uma realidade histórica estrangeira às experiências culturais do espectador.

Jauss destaca que o impacto de uma obra está relacionado à sua capacidade de transformar a visão de mundo do leitor/espectador. Os comentários sugerem que o filme teve um efeito significativo, levando os alunos a refletirem sobre as condições de opressão e as possibilidades de resistência como os comentários a seguir. O Aluno F identifica a "garra" de Harriet como algo impressionante, o que mostra como o filme gerou um efeito inspirador no espectador, ampliando sua sensibilidade para questões de liderança e luta por liberdade. O Aluno T refere-se à Harriet como "uma verdadeira heroína", demonstrando o efeito emocional e transformador da narrativa ao provocar admiração e inspiração.

O impacto do filme Harriet no horizonte interpretativo dos alunos estabelece uma base para que eles compreendam as dinâmicas de resistência e opressão no romance. Assim como Harriet desafia um sistema opressor, as protagonistas de *Torto Arado* enfrentam desafios relacionados à liberdade e à identidade. O filme funciona como um prólogo visual que prepara os alunos para perceberem as camadas de falsa liberdade e exploração presentes no romance, promovendo um diálogo intertextual e intercultural.

Ter contato visual com o período da escravidão, mesmo que o espaço não seja o nosso território, permitiu perceber que temas fraturantes como a violência física e verbal se assemelham em um contexto opressor. Desta forma, a imagem fílmica projeta visualmente os traumas e vivências, permitindo que, com a leitura do romance *Torto Arado*, os alunos percebam que a vida das personagens libertas na fazenda de Água Negra era mais um afã de falsa liberdade.

Após as considerações de alunos e alunas sobre o filme, o processo de ruptura do horizonte de expectativas iniciou-se por meio de uma roda de conversa, na qual os alunos puderam ouvir sobre o autor do romance, discutir a ilustração da capa e verbalizar suas expectativas antes de iniciarmos a leitura de *Torto Arado*. Como nem todos os alunos tinham condições de adquirir a obra, adquirei o livro em formato digital, que foi projetado por meio de um *Datashow* e lido coletivamente em sala de aula. Em alguns momentos, eu realizava a leitura, em outros, os alunos liam, sempre oralmente. Para garantir que pontos importantes não fossem perdidos, os alunos registravam impressões, frases, características das personagens, observações sobre o tempo e o espaço e pequenos resumos, de forma que pudessem revisar esses registros ao produzir os ensaios. Alguns alunos optaram por fazer breves resumos das partes que compunham os capítulos, enquanto outros escreviam de forma mais livre, de acordo com o que lhes parecia mais adequado.

Durante as leituras, os/as estudantes comentaram sobre a mudança de narrador, as atitudes das personagens, a exploração social, o preconceito e as dificuldades vividas no

contexto da narrativa. Em várias ocasiões, não conseguimos concluir o capítulo planejado devido aos diversos comentários que teciam. Minha interferência nos comentários era apenas como mediadora, fazendo questionamentos generalizados como: o que mais vocês têm a dizer, mais alguma consideração, o que vocês têm a comentar sobre este capítulo? O intuito era que os/as estudantes fomentassem os comentários entre si e produzissem mediante às suas considerações. Assim, “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27).

As práticas de leitura tornaram-se mais engajadas e exigentes. O objetivo de ler o romance *Torto Arado* com os alunos demandou foco e dedicação; mesmo assim, as leituras prolongaram-se até o mês de dezembro. Embora alguns alunos não tenham conseguido concluir a produção textual devido ao tempo, 80% dos participantes elaboraram ensaios, que representaram o ponto culminante da pesquisa. As figuras 17 e 18 apresentam as projeções das imagens da capa de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, e um trecho de um dos capítulos, as projeções ocorreram no quadro da sala de aula.



Figura 16 – Projeção da capa de *Torto Arado*

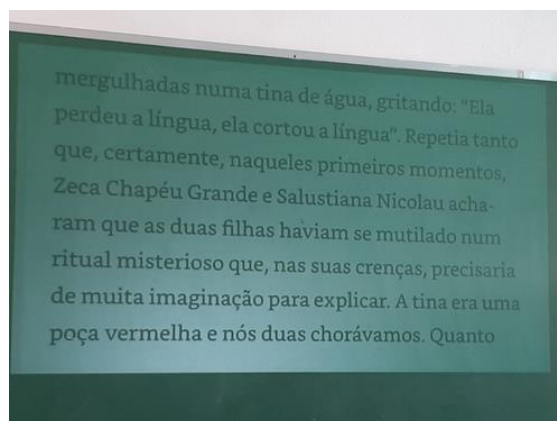


Figura 17 – Projeção de um trecho de *Torto Arado*

A obra *Torto Arado*, desde o início, gerou controvérsias, pois os alunos e as alunas estavam mais receptivos. Embora nem toda a sala demonstrasse olhares atentos e ouvidos abertos, grande parte dos estudantes sentiu-se atraída pela narrativa. A experiência estética proporcionou uma gama de questionamentos, indagações e hipóteses variadas. Nesse sentido, pode-se dizer com Umberto Eco que “a compreensão do texto baseia-se numa dialética de aceitação e repúdio dos códigos do emitente, e de proposta e controle dos códigos do destinatário” (1980, p. 233), uma vez que os/as estudantes estavam diante de vivências que despertavam as mais diversas possibilidades de interpretação.

A figura 18 apresenta os alunos da sala B durante um momento de leitura, realizada oralmente por mim e pelos próprios estudantes. Já a figura 19 retrata o momento em que eles registravam suas impressões sobre a obra.



Figura 18 - Leituras compartilhadas de *Torto Arado*. Figura 19 – Anotações sobre a obra *Torto Arado*

A recepção ocorria semanalmente durante as aulas destinadas à leitura, momentos ricos em comentários. Outras vezes, eram marcados por um silêncio inquisidor, à medida que a narrativa avançava e os alunos tomavam conhecimento dos dramas enfrentados pelas personagens. Houve momentos de digressões e argumentos a favor ou contra as atitudes das irmãs (Bibiana e Belonísia) em relação a Severo, Tobias e Maria Cabocla.

A análise estética não era isenta de adjetivos e expressões diversas, tais como: “Absurdo o que Tobias fez”, “Impossível que tenha acontecido assim”, “Muita crueldade”, “As comparações de Belonísia são sempre com animais”, “Não acredito que ele teve coragem de molestar a enteada”, “Tenho até medo do que o ser humano é capaz”, “Só pode ser mentira que mataram Severo”, “Que bom que o Tobias morreu”.

Torto Arado revelou-se como uma narrativa que desvela gradualmente as soluções dos dramas, promovendo um jogo com o leitor, como na cena em que narra o acidente com a faca, pois inicialmente, não há plena certeza qual das duas irmãs foi mutilada, fato esclarecido apenas no segundo capítulo por Belonísia: “Sem perceber o perigo do fio do corte da lâmina que produzia um lume violento. O lume que deceparia minha língua” (Vieira Junior, 2021, p. 92).

Em outros momentos, as descrições situavam o leitor na cena de forma pausada, estimulando-o a absorver cada detalhe. A narrativa, em certos trechos, tornava-se lenta, marcada mais pelas descrições do que pela ação. Contudo, esse recurso não provocava desgaste no leitor, que, por meio das descrições, integrava-se ao cenário natural apresentado

na obra. A propósito desses recursos, Eco pondera que a noção de velocidade faz parte de um processo que convida o leitor a participar da obra:

Uma das técnicas que um autor pode utilizar para demorar-se ou diminuir a velocidade é a que permite ao leitor dar ‘passeios inferenciais’ [...] Em toda a obra de ficção, o texto emite sinais de suspense, quase como se o discurso se tornasse mais lento ou até parasse [...]. Quando falei em ‘passeios inferenciais’, quis dizer, nos termos de nossa metáfora silvestre, caminhadas imaginárias fora do bosque: a fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para sua própria experiência de vida ou seu conhecimento de outras histórias. (Eco, 2010, p. 55, 56).

Houve diversos momentos em que as discussões antecipavam fatos, com os alunos buscando respostas para perguntas que ainda não haviam sido formuladas. Nesse jogo, a trama mantinha seu desenrolar, gerando expectativas a partir das ações das personagens. A figura 20 apresenta os momentos finais da leitura compartilhada de *Torto Arado*, enquanto a figura 21 projeta o título do capítulo final.



Figura 20 – Leituras finais de *Torto Arado* (Datashow).



Figura 21 – Projeção do 3º capítulo.

As primeiras impressões estéticas descritas, por meio dos ensaios, voltaram-se para o acidente com a faca que, para a maioria dos alunos, sentenciou o destino das irmãs, mantendo-as atadas, uma pelo silêncio imposto, a outra, pela voz que ecoava. Nos comentários, o acidente funciona como um choque estético para os alunos, rompendo com suas expectativas iniciais sobre o desenvolvimento da história. De acordo com Jauss, essa ruptura obriga o leitor a reconfigurar seu horizonte de expectativas, reconhecendo o evento como um momento central que direciona a narrativa.

Aluna D: “A quebra da situação inicial no livro ocorre quando as irmãs têm uma tragédia compartilhada e que as aproxima de modo único, pois quando Belonísia tem sua língua decepada, uma se torna a voz a da outra, uma união que metaforicamente representa a comunidade daquela região, que também estava silenciada”.

Aluna I: “Um acidente uniu as irmãs de forma inesperada e também é um dos motivos pelos quais a história vai se construindo, devido a isso Bibiana passou a ser a voz da irmã, que até tentou pronunciar a palavra que dá nome ao livro, mas não conseguiu, sentia como se tivesse um ovo quente na boca”.

Aluna O: “Quando Belonísia perdeu a língua, Bibiana tornou-se mais próxima da irmã, chegando até a se comunicar por ela, na adolescência passaram a ter muitos conflitos, um deles por causa de seu primo Severo e por discordarem das coisas do dia a dia”.

Os alunos demonstram sensibilidade ao simbolismo metafórico do acidente. O comentário da Aluna D destaca o impacto coletivo do acidente, associando-o não apenas às irmãs, mas à comunidade. Isso sugere que a leitura ultrapassou o plano individual e tocou em aspectos mais amplos, promovendo reflexões sobre silenciamento e coletividade. A Aluna D vincula o silenciamento da personagem ao da comunidade, indicando que a obra mobilizou sua capacidade de abstração e análise simbólica. A Aluna I, por exemplo, percebe a tentativa frustrada de Belonísia de falar como uma metáfora para as barreiras enfrentadas pelas personagens. Isso ilustra o efeito estético descrito por Iser, em que o leitor constrói ativamente significados ao preencher lacunas deixadas pela narrativa.

A abordagem emocional reflete a ideia de Iser sobre a interação texto-leitor como um diálogo *diádico*, no qual o leitor atribui sentidos pessoais às experiências narrativas. O impacto emocional do acidente é percebido de forma diversa. Enquanto a Aluna O foca nas consequências para o relacionamento entre as irmãs, a Aluna I destaca a dificuldade física e psicológica de Belonísia. Esses comentários revelam como a obra provocou reações afetivas distintas, promovendo engajamento emocional e reflexões individuais. A análise demonstra que o acidente com a faca atua como um ponto de ruptura que provoca uma reconfiguração estética no leitor. A interpretação dos alunos evidencia:

- Respostas críticas: identificação de metáforas e simbolismos que transcendem o plano literal da obra;
- Engajamento emocional: reações que variam desde a análise do vínculo das irmãs até reflexões sobre a coletividade;
- Ampliação de horizontes: o texto desafiou os alunos a expandirem suas interpretações, promovendo uma recepção ativa.

Dessa forma, a Estética da Recepção e do Efeito, combinada com a Análise de Conteúdo de Bardin, permite revelar como os alunos não apenas interpretaram o evento, mas também o integraram aos seus próprios repertórios culturais e emocionais, mostrando a riqueza da leitura literária em contexto educacional.

Quase 90% dos alunos fizeram alusão ao ponto de vista adotado pelo autor, e desses, 75% mostraram-se surpresos com o fato de que, no terceiro capítulo, quem narrava era uma entidade. Assim, destacaram também que, a força e a contravenção eram um ponto chave para amarrar as arestas da narrativa, o que demonstra que estiveram atentos a uma característica fundamental para a construção narrativa, o ponto de vista adotado pelo narrador e sua forma de conceber a narrativa:

Aluno A: “De uma forma dinâmica, Itamar Vieira Junior conseguiu englobar em uma mesma história três narradoras, Bibiana, Belonísia e a Encantada Santa Rita Pescadeira, cada uma das narradoras apresenta uma parte da história conforme a sua visão dos fatos, projetando o leitor em três perspectivas dos fatos”.

Aluno M: “É curioso como Itamar pensou nas narradoras de sua obra, três mulheres que viveram dramas que as feriram na pele, sendo que a entidade conta o que viveu anteriormente, de forma que ela narra em primeira pessoa, mas igual a um narrador onisciente, ela viaja no tempo e narra o que viveu em um tempo onde os homens enlouqueciam no garimpo a procura de diamantes”.

Aluna X: “O romance Torto Arado apresenta três narradoras, Belonísia que pensava em permanecer nas terras, devido ao seu acidente, Bibiana, que desejava ser professora e queria deixar tudo aquilo para trás, mudar seu futuro e junto de Severo lutaram por seus direitos e da comunidade e a Encantada Santa Rita Pescadeira, que tinha o poder de ir e vir no tempo e buscava um novo corpo desde que dona Miúda morrera”.

Com base em Bardin, os comentários dos alunos podem ser categorizados em temas centrais que emergem dos dados qualitativos:

1. Ponto de Vista e Multiplicidade de Narradoras

Os comentários refletem uma percepção apurada sobre o uso narrativo inovador de Itamar Vieira Junior. A identificação de três narradoras distintas (Bibiana, Belonísia e a entidade Encantada Santa Rita Pescadeira) demonstra que os alunos reconheceram a complexidade estrutural do romance. Este aspecto pode ser categorizado como percepção da multiplicidade narrativa.

2. Estrutura Temporal e Onisciência da Narrativa

O Aluno M destaca o uso do tempo como ferramenta narrativa pela entidade Santa Rita Pescadeira, que atua como uma narradora onisciente. Este comentário evidencia um entendimento das lacunas temporais do texto, um ponto relevante para a interpretação crítica.

3. Caráter Transformador das Personagens

A Aluna X associa cada narradora a seus dramas e ambições, revelando um olhar interpretativo que conecta a trajetória das personagens às temáticas centrais do romance, como pertencimento, identidade e luta por direitos.

A surpresa dos alunos com a narrativa conduzida por uma entidade no terceiro capítulo revela uma ruptura do horizonte de expectativas. O conceito de Jauss se aplica aqui na medida em que o texto desafia as representações habituais dos leitores, especialmente no que tange à construção de narradores. A figura da Encantada Santa Rita Pescadeira, enquanto narradora onisciente, amplia as possibilidades interpretativas e reforça o caráter inovador da obra. A distância estética é evidente no comentário do Aluno M, que percebe a entidade narradora como um elemento que transcende o tempo e apresenta uma visão onisciente dos fatos. Essa escolha narrativa força o leitor a se deslocar do senso comum, ampliando a percepção sobre o tempo e a subjetividade na ficção. A percepção de que as narradoras representam diferentes perspectivas sociais e emocionais reflete um engajamento crítico dos alunos, como observado no comentário da Aluna X. O texto não apenas informa, mas provoca uma reflexão sobre as condições históricas e emocionais das personagens, transformando o horizonte interpretativo do leitor.

A presença de múltiplos narradores, especialmente a Encantada Santa Rita Pescadeira, deixa lacunas interpretativas que os leitores preenchem com base em seu repertório cultural e emocional. Por exemplo, o comentário do Aluno M, que menciona o tempo e o garimpo, reflete como o texto exige inferências para criar uma narrativa coesa. O leitor implícito projetado por *Torto Arado* é um leitor ativo, capaz de transitar entre as diferentes perspectivas narrativas e construir significados a partir das interações entre personagens e eventos. Os comentários demonstram que os alunos assumiram esse papel, reconstruindo a narrativa de forma crítica e conectando-a a temas mais amplos, como luta por direitos e transformação social. O comentário da Aluna X, que associa as narradoras a suas lutas individuais e coletivas, demonstra um forte engajamento estético. A descrição da entidade como “buscando um novo corpo desde que Dona Miúda morrera” revela como os leitores projetam significados pessoais e culturais na narrativa.

Ainda sobre a estrutura da narrativa, estiveram atentos às descrições do espaço e diversos foram os momentos em que citaram as descrições como um ponto positivo, que

trouxe caracterização e possibilitou visualizar o ambiente ao qual estavam inseridas as personagens:

Aluna C – “Itamar usou descrições detalhadas que ajudam o leitor a visualizar a cena, como no começo do capítulo “Torto Arado”, onde Belonisia conta o sonho, que é mais um pesadelo que tinha com a faca, ela fala dos papiros, do capim-navalha que cortava sua pele, da caatinga antiga com as arvores altas, todo esse cenário faz com que a gente imagine o lugar”.

Aluna D – “Belonisia é quem conta a morte de seu pai, um momento que gera tristeza, tanto pela figura importante que representava, como a forma como ela descreve, que aos poucos ele foi perdendo a lucidez, parava para contemplar a terra e natureza, até que em uma madrugada, com a face serena, Zeca Chapéu grande havia falecido”.

Aluno G – “O último capítulo é narrado por santa Rita Pescadeira que descreve os locais por onde andou, a forma como habitava os corpos e a violência sofrida pelo povo nos anos que cavalgava de corpo em corpo”.

Mediante a análise de conteúdo, os comentários destacam a importância das descrições como ferramenta narrativa, reforçando a experiência estética dos leitores e das leitoras, permitindo a visualização das cenas. As categorias identificadas foram:

- Descrição como recurso de visualização

A Aluna C destaca as descrições detalhadas que criam uma vivência visual rica, especialmente no trecho do pesadelo de Belonisia. Essa categoria reflete a eficácia do texto em permitir que o leitor construa mentalmente o ambiente.

- Descrição emocional e simbólica

A Aluna D relaciona as descrições à emoção, evidenciando a conexão entre o espaço físico e o estado emocional das personagens. A forma como Zeca Chapéu Grande perde a lucidez é vinculada à contemplação da terra, simbolizando o esgotamento de sua vida e sua ligação com o espaço.

- Descrição e espiritualidade

O Aluno G destaca as descrições de Santa Rita Pescadeira, que transcendem o espaço físico para abordar uma dimensão espiritual e histórica, ampliando a compreensão das estruturas sociais e o sofrimento coletivo.

A descrição detalhada mencionada pela Aluna C eleva a percepção do espaço narrativo, levando os leitores a um nível de análise que transcende a mera leitura literal. Isso rompe com o horizonte inicial dos alunos, que esperavam uma narrativa linear e foram confrontados com um texto que exige sensibilidade visual e emocional. Houve também a

interação entre espaço e emoção observada no comentário da Aluna D. A descrição da morte de Zeca Chapéu Grande não é apenas narrativa; ela é simbólica e emocional, convidando o leitor a perceber a terra como um elemento vivo e testemunha do ciclo de vida e morte, expandindo o impacto emocional do texto. A visão do Aluno G, sobre Santa Rita Pescadeira, demonstra como a narrativa rompe o horizonte de expectativas ao inserir uma dimensão mística, que exige do leitor uma adaptação interpretativa para lidar com essa camada metafísica da narrativa.

As descrições deixam lacunas que os alunos preencheram com suas próprias interpretações: a Aluna C preenche as lacunas do texto ao imaginar o ambiente descrito, especialmente no sonho de Belonísia. Isso reflete a interação entre texto e leitor, onde as palavras servem como estímulo para criar uma experiência sensorial única. Já a Aluna D utiliza a descrição da morte de Zeca Chapéu Grande para conectar os aspectos visuais ao estado emocional e simbólico, preenchendo as lacunas deixadas pelo texto com interpretações pessoais sobre a importância da terra na narrativa. Enquanto que o Aluno G percebe Santa Rita Pescadeira como um elemento que transcende o espaço físico, preenchendo a lacuna deixada pela narrativa com uma interpretação espiritual e histórica que conecta a entidade ao sofrimento coletivo. A figura 22 apresenta os alunos da sala A, produzindo o ensaio sobre *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, mediante suas anotações sobre a obra.



Figura 22 – Produção do ensaio sobre *Torto Arado*

Estiveram atentos também ao recorte temporal dos acontecimentos, que ocorreram após a abolição. No entanto, a forma como viviam era uma perpetuação do cativeiro e também mantenedora das disparidades sociais:

Aluno G – “Não há uma data que demarque o tempo claramente na história de Itamar, mas é possível perceber que estão na condição de libertos, mas é uma liberdade falsa, pois vivem à mercê do patrão e a condição precária de vida que ele permite”.

Aluna H – “A história se passa após a escravidão ter sido abolida, mas a vida que levam era de continuidade dessa escravidão, pois em troca de seu trabalho no campo recebiam a moradia, mas não era permitido construir casas de alvenaria, para não demarcar a presença das famílias na terra, depois houve uma proibição e nem podiam enterrar seus mortos por lá. Os trabalhadores podiam plantar, mas uma parte era destinada para o dono da fazenda e sequer havia remuneração, era simplesmente tomar posse do que não era seu”.

Aluna U – “Será mesmo que houve uma abolição? Os moradores de Água Negra, com certeza não viviam essa condição de libertos, em Água Negra viviam como escravos, não tinham direito à sua própria colheita, fruto do suor de suas mãos, se o tempo era de liberdade, a forma como viviam deixava claro que o pós-libertação era uma continuidade do passado de escravidão”.

Os comentários dos alunos, mediante a análise de conteúdo, refletem a categorização de um tema central: a continuidade da escravidão no período pós-abolição. Esse eixo temático emerge de maneira recorrente nas observações, demonstrando que os estudantes reconheceram a crítica social implícita na obra. Esses comentários revelam que os alunos se envolveram criticamente com o contexto social da narrativa, conectando-o à análise de estruturas de poder e exclusão. É possível identificar as seguintes categorias:

1. "Liberdade falsa" (Aluno G): a percepção de que a abolição foi meramente formal, sem alterações estruturais na vida dos libertos;
2. "Manutenção do cativeiro" (Aluna H): o comentário enfatiza as restrições impostas pelo patrão, como a proibição de construir moradias permanentes e a apropriação dos recursos dos trabalhadores;
3. "Questionamento da abolição" (Aluna U): a aluna levanta uma questão retórica que sintetiza o cerne da crítica social da obra, apontando para a perpetuação de um sistema opressor disfarçado de liberdade.

O impacto de ruptura do horizonte de expectativas é evidente nos comentários. Os alunos demonstraram uma ruptura significativa ao confrontar o mito da abolição como libertação absoluta. A percepção de "liberdade falsa" reflete a capacidade da narrativa de

subverter representações projetivas habituais. Como Jauss sugere, essa ruptura promove o engajamento crítico e transforma a experiência estética em uma reflexão ética. Houve, então, a distância estética, pois os alunos se distanciam de uma visão romantizada da abolição e passam a questionar a legitimidade do sistema de trabalho pós-abolição, promovendo a função transformadora, e os comentários sugerem que a obra provocou uma nova consciência sobre as estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

Os comentários mostram que os alunos preencheram as lacunas deixadas pela narrativa ao conectar a experiência das personagens de *Água Negra* com o contexto histórico da escravidão e suas consequências. Isso evidencia a ativação do leitor implícito, que interpreta o texto com base em seu repertório social e histórico. O leitor ativo pressuposto pela obra foi ativado. Os alunos e as alunas extrapolaram o texto, questionando a abolição e identificando a perpetuação de práticas escravocratas. O efeito estético desprendido pela narrativa mobilizou emoções e reflexões críticas, ampliando o entendimento dos alunos sobre as complexidades do pós-abolição.

Para Antonio Candido, a literatura possui um papel fundamental na humanização e na formação ética. O romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, ao abordar as condições dos trabalhadores de *Água Negra*, atua como um catalisador para que os alunos reflitam sobre as contradições de uma sociedade que se diz livre, mas mantém desigualdades profundas. A função social da literatura aparece nos comentários dos alunos e revelam que a obra desempenhou um papel formativo, promovendo uma compreensão mais profunda da injustiça estrutural e do impacto do colonialismo. O comentário da Aluna U, ao perguntar "Será mesmo que houve uma abolição?", demonstra como o texto literário desperta uma reflexão crítica sobre a história e as condições sociais. Candido argumenta que a literatura conecta o leitor às experiências de outros seres humanos, criando empatia e consciência. Os alunos, ao se engajarem com o contexto das personagens de *Água Negra*, internalizam essas vivências como um exercício ético e estético. Outro ponto a que estiveram atentos foi a misoginia presente na narrativa, a maneira como as mulheres eram tratadas e o sofrimento que enfrentavam, ou mesmo sobre a situação abusiva que Belonísia aceitou viver ao lado de Tobias:

Aluna I: "Depois que Bibiana fugiu de Água Negra com Severo, Belonísia conheceu Tobias, que tinha a idade de seu pai, mesmo assim ela se interessou por ele e decidiu fugir de casa. Na nova casa, Belonísia se espantou quando viu a desordem em que tudo se encontrava e arrumou as coisas, no começo tudo parecia bem, com o passar dos dias o marido começou

a chegar embriagado, falava da comida, do jeito que ela arrumava as coisas e ameaçou agredi-la. Belonísia foi forte suportou até quando pode, até que seu marido apareceu morto”.

Aluno S – “Ao passo que a narrativa avança observamos como Belonísia e Bibiana reagem contra as forças deterministas traçadas para sua história, uma casa-se com o primo que a trata bem, a outra sofre com o machismo e a violência do marido, uma consegue ter filhos e a outra sofre com as privações de um corpo infértil”.

Aluna U – “Belonísia depois que sua irmã foi embora com Severo, conheceu Tobias e fugiu para morar com ele, no começo as coisas pareciam que iam bem, mas o comportamento dele mudou, começou a reclamar de tudo o que ela fazia, ameaçou bater nela, mas como foi criada por mulheres fortes e é uma mulher empoderada não baixou a guarda e o enfrentou”.

A figura emblemática de Zeca Chapéu Grande também foi citada na maioria dos ensaios, por ser tanto um líder espiritual, quanto uma liderança para a comunidade de Água Negra. O que eles mais observaram foi o fato do respeito que tinham para com ele e a manutenção ritos espirituais da comunidade:

Aluno Q – “O pai de Bibiana e Belonísia, Zéca Chapéu Grande é o líder do jarê, o curandeiro das dores físicas e mentais, possui uma sabedoria ancestral, aprendida dos saberes da terra e de seus encantados”.

Aluna S – “Na fazenda Água Negra, onde se passa a história, os homens não costumavam olhar para Bibiana e Belonísia por medo e respeito ao seu pai, Zeca Chapéu Grande, que era um líder comunitário e espiritual, que coordenava as noites de jarê, um homem muito respeitado pela comunidade”.

Aluna U – “O pai de Bibiana, Zéca Chapéu grande era muito respeitado por todos, era ele que nas noites do jarê emprestava seu corpo para os encantados se manifestarem, além de ser um líder espiritual era também um líder da comunidade e com sua morte parte da tradição jarê também adormeceu”.

Na análise de conteúdo, as mensagens apresentadas pelos alunos podem ser categorizadas em dois grandes eixos temáticos: liderança espiritual e respeito comunitário. O comentário do Aluno Q destaca o papel de Zeca Chapéu Grande como curandeiro e mantenedor dos ritos espirituais, evidenciando uma conexão com os saberes ancestrais e a espiritualidade da comunidade. Já as Alunas S e U enfatizam sua influência social, ressaltando como ele representava uma autoridade que inspirava respeito e ordem. Essas categorias revelam que os alunos compreenderam Zeca como uma figura central, capaz de articular aspectos espirituais e sociais. A repetição de termos como "respeito", "líder comunitário" e

"jarê" sugere que a liderança espiritual de Zeca era vista como uma força coesiva, que mantinha a unidade da comunidade.

Os comentários refletem o rompimento de horizontes de expectativa ao abordar a centralidade de um líder comunitário e espiritual em uma narrativa contemporânea. A figura de Zeca Chapéu Grande não apenas conduz os ritos do jarê, mas também simboliza a resistência cultural e a preservação das tradições afro-brasileiras. O Aluno Q mostra como o jarê, conduzido por Zeca, é um elo entre o físico e o metafísico, desafiando a visão ocidental sobre espiritualidade. Isso provoca uma ampliação do horizonte interpretativo, fazendo com que os alunos repensem a relação entre cultura, religião e sociedade. A Aluna S reconhece o impacto de Zeca na vida prática da comunidade, mostrando como a liderança espiritual transcende o ritual e afeta as dinâmicas sociais. Já a Aluna U reforça a ideia de que sua morte simboliza o declínio de uma tradição cultural, provocando um efeito catártico nos leitores ao perceberem a fragilidade da continuidade dos saberes ancestrais.

Os comentários evidenciam que os alunos interpretaram Zeca Chapéu Grande como um personagem multifacetado, cuja função vai além da narrativa literal, representando a resistência cultural e a memória coletiva. O Aluno Q preenche as lacunas relacionadas ao papel espiritual de Zeca com a ideia de um líder que conecta a terra e os encantados. Enquanto que a Aluna U projeta na morte de Zeca a interrupção de uma tradição cultural, sugerindo que os ritos espirituais dependiam de sua liderança. Essa projeção mostra como o texto permite ao leitor explorar as consequências da perda de um líder simbólico para uma comunidade.

As tragédias também foram aludidas em 100% dos ensaios, pois mexem com a engrenagem da narrativa. Alguns citaram a morte de Tobias como a libertação de Belonísia, mas quase 95% fez alusão ao assassinato de Severo como forma de silenciar aqueles que estavam lutando por seus direitos:

Aluna T – “Por sorte Belonísia não precisou sujar as mãos para se livrar da forma violenta que o marido a tratava, ele morreu de forma suspeita, com uma pancada na cabeça, o destino voltava a cavalo, pois a avó também perdera o primeiro marido de forma parecida, uma tragédia já escrita no tempo”.

Aluno V – “A morte de Severo foi uma forma de novamente manter os trabalhadores em silêncio, uma tentativa de desestimular o sindicato e os direitos que aos poucos estavam adquirindo, mas isso não calou os trabalhadores, que permaneceram lutando e buscando ter seus direitos sobre a terra”.

Aluno Z- “Severo é uma espécie de mártir, sua morte desempenha um papel triste, mas que também gera uma espécie de revolta e não desistir da luta, como vivemos numa sociedade desigual, aqueles que mantêm o poder sempre tentam silenciar o mais fraco, mas eles se uniram em prol da luta por seus direitos”.

Na análise de conteúdo proposta por Bardin, três eixos podem ser observados:

Eixo 1: Tragédias como libertação pessoal

A aluna T associa a morte de Tobias à libertação de Belonísia, destacando a repetição histórica como um "destino já escrito no tempo". Essa percepção demonstra como a tragédia individual é interpretada como um mecanismo de ruptura com ciclos opressivos, o que reflete uma leitura engajada e subjetiva da obra.

Eixo 2: Tragédias como ferramenta de opressão coletiva

O Aluno V aponta a morte de Severo como uma estratégia de silenciamento coletivo, destacando a tentativa de frear o avanço dos trabalhadores e seu sindicato. Esse comentário demonstra uma leitura social e política do texto, alinhada com o contexto histórico das lutas agrárias no Brasil.

Eixo 3: Tragédias como incentivo à resistência

O aluno Z descreve Severo como um "mártir", cuja morte provoca indignação e fortalece a união dos trabalhadores. Essa interpretação aponta para a catarse coletiva que a tragédia pode gerar, reafirmando a luta por direitos.

A morte de Tobias e o assassinato de Severo rompem com o horizonte de expectativas dos alunos ao subverterem o ideal de justiça imediata. Em vez de soluções fáceis ou finais felizes, o romance *Torto Arado* apresenta um retrato duro da luta por direitos, em que a violência se torna tanto um instrumento de opressão quanto de transformação. O Aluno V observa a morte de Severo como um mecanismo de silenciamento, mas também destaca que isso não conseguiu "calar os trabalhadores", apontando para uma narrativa de resistência que transcende a tragédia. Essa percepção reflete a capacidade da literatura de transformar experiências individuais de perda em lições coletivas de luta, ampliando os horizontes éticos e sociais dos leitores.

A Aluna T percebe a repetição histórica da tragédia como algo "escrito no tempo", sugerindo uma narrativa cíclica que coloca a tragédia como parte intrínseca da experiência humana. Essa abordagem provoca o leitor a reconsiderar suas próprias representações projetivas sobre liberdade e justiça, ampliando o impacto emocional e reflexivo da obra. A função transformadora da obra pode ser observada no comentário do Aluno Z, que identifica Severo como um mártir, cujo sacrifício gera indignação e força a comunidade a continuar

lutando. Essa perspectiva evidencia como a literatura pode servir como um meio de conscientização e transformação social, permitindo aos leitores reinterpretarem suas próprias realidades à luz da narrativa.

A narrativa de *Torto Arado* não fornece explicações claras ou finais absolutos para as tragédias de Tobias e Severo, deixando lacunas interpretativas que os alunos preencheram com suas próprias experiências e perspectivas. Por exemplo, a Aluna T interpreta a morte de Tobias como uma libertação para Belonísia, enquanto os Alunos V e Z associam a morte de Severo a questões políticas e coletivas. Essas respostas demonstram como o texto ativa o leitor implícito, instigando interpretações subjetivas e contextuais. O Aluno Z, ao descrever Severo como um mártir, demonstra uma interação dinâmica com o texto, projetando nele a luta histórica por igualdade e justiça social. Essa interação reflete a capacidade do texto de mobilizar o repertório cultural e político

Os desfechos dos ensaios demonstram a assertividade que tiveram para com a narrativa, mostrando-se atentos à postura de reivindicação e de luta da comunidade por seu direito a terra. Reconheceram que o final da trama foi inesperado e metafórico, que a morte de Severo serviu de estopim para que a luta persistisse:

Aluno A – “Ao final, as mudanças começaram a acontecer, após a morte de Severo ter sido vingada. Os moradores passaram a ter casas de alvenaria, demonstrando que poderiam permanecer na terra, alguns direitos passaram a ser reconhecidos, mas a luta persiste, fazendo honras a frase escrita por Itamar e que encerra a narrativa, “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte”.

Aluna I – “Assim como Bibiana não devemos desistir quando as coisas parecem difíceis, é seguir em frente, viver é uma dádiva. A morte de Salomão põe fim também à prisão que estavam, pois para todos houve justiça. Mesmo que Severo tenha morrido, a luta não morreu com ele, pois os moradores começaram a construir novas casas, as expectativas aumentaram e passaram a ter novas perspectivas de vida”.

Aluno M – “A palavra que descreve o final é surpreendente, Itamar encerrou de uma forma inesperada, a onça traçou o destino de Salomão e deu forças para o povo seguir lutando, ter casas de alvenaria indicava que direitos foram adquiridos, e tudo o que queremos é ter nossos direitos atendidos, o lugar de fala de cada um está nos direitos, porque deveres já temos sempre que cumprir, agora o que é direito de um trabalhador é sempre deixado de lado, a luta do povo não foi vã, pois venceu o mais forte”.

A análise de conteúdo evidencia dois eixos centrais:

Eixo 1 - Codificação Temática

Os comentários dos alunos destacam temas centrais como luta por justiça, resistência comunitária, e transformação social. A morte de Severo é reconhecida como um marco na narrativa, agindo como catalisador de mudanças. As categorias emergentes incluem:

- Persistência na luta pelos direitos (Aluno A e Aluno M).
- Resiliência e inspiração na figura de Bibiana e Severo (Aluna I).
- Conquistas concretas e simbólicas (casas de alvenaria como representação de resistência e estabilidade).

Eixo 2 - Exploração e Inferências

Os comentários refletem uma compreensão ampla do texto, conectando eventos da narrativa à luta pela terra e ao contexto social da obra. A referência à frase final (“Sobre a terra há de viver sempre o mais forte”) aponta para a capacidade de sintetizar a mensagem principal da obra, demonstrando leitura crítica.

A identificação dos alunos com a luta coletiva e a resiliência do povo de Água Negra demonstra como o texto produziu um efeito de conscientização. A luta pela terra, representada pelas casas de alvenaria, simboliza conquistas concretas, mas também evidencia que a luta persiste, dialogando com questões universais de justiça social exercendo uma função transformadora. A distância estética pode ser aferida na morte de Severo, vista como estopim para as mudanças, que ampliou a percepção dos alunos sobre os mecanismos de opressão e resistência, rompendo com uma visão simplista da narrativa. A frase final, “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte”, provoca um efeito catártico, que convida à reflexão sobre as desigualdades sociais e a persistência da luta.

Os alunos preencheram lacunas deixadas pelo texto, como a conexão entre a morte de Severo e as transformações na comunidade. Eles interpretaram a frase final como um símbolo da continuidade da resistência, mostrando uma interação ativa com os significados subentendidos da narrativa. A obra pressupõe um leitor crítico, capaz de identificar os símbolos de luta e transformação social. A análise dos alunos demonstra que eles se engajaram com os elementos metafóricos e os desdobramentos trágicos da trama, ampliando sua compreensão sobre os impactos da exploração e do pós-colonialismo.

E “sobre a terra há de viver sempre o mais forte” – a frase demonstra a força simbólica do texto em provocar reflexão e ação nos leitores. Os alunos não apenas identificaram o desfecho como inesperado, mas também o interpretaram como um chamado à resiliência e à continuidade da luta por justiça. A morte de Severo e a subsequente conquista das casas de alvenaria foram percebidas como elementos que unificam os moradores em torno de uma causa comum. Esse processo mostra como a obra atingiu sua finalidade estética, desafiando o

leitor a interpretar a narrativa não apenas como uma ficção, mas como uma alegoria das lutas sociais contemporâneas.

Os comentários evidenciam que o texto promoveu uma interação ativa, na qual os alunos conectaram os eventos da narrativa às suas próprias percepções sobre desigualdade, justiça e resistência. Essa interação reforça o papel do leitor como coautor no processo de construção de significado, como proposto por Iser.

As observações dos alunos indicam que *Torto Arado* cumpriu essa função ao levá-los a refletir sobre a desigualdade, a violência e a luta por direitos. A conexão emocional com as personagens e a identificação com a luta coletiva ilustram como a obra serviu como um veículo para a humanização, ampliando a empatia dos alunos. A obra evidencia o poder transformador da literatura, ao trazer à tona questões sociais relevantes como a luta pela terra e pelos direitos.

Se pensarmos na força motriz de uma obra e seu ensejo em promover interpretações e preencher vazios, *Torto Arado* cumpre com a premissa de que a força da narrativa suscita o leitor a trazer significações a esses vazios. Nas palavras de Iser, “a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante mudança do leitor. Assim, o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações” (2001 p. 88), que foram observadas durante as análises, em que pude perceber, pelos comentários, a forma como recebiam cada drama e como estavam atentos à narrativa e teciam significações sobre os acontecimentos. Os alunos e as alunas demonstraram capacidade de preencher lacunas narrativas e de se engajar com as múltiplas camadas interpretativas do texto, postura que os tornavam coparticipativos do processo. Portanto, é evidente que a narrativa provocou não apenas uma experiência estética, mas também um engajamento ético e cultural com os temas abordados. A obra transcendeu a leitura superficial, promovendo uma análise crítica e um questionamento das estruturas sociais e históricas. À luz de Bardin, Jauss, Iser e Antonio Candido, observou-se que o texto mobilizou os/as estudantes a pensarem além do que foi lido, fomentando um olhar ético, crítico e humanizador sobre a realidade.

3.2 Vazios que não se esgotam: questionamento dos horizontes de expectativas

Conforme a prática de recepção estética proposta por Bordini e Aguiar, pautada nas proposições de Jauss, na sequência “ocorrerá a etapa de questionamento do horizonte de expectativa em decorrência da comparação entre as duas anteriores” (1993, p. 90). Dessa

forma, os alunos foram convidados a analisar o que foi produzido, primeiramente comentando oralmente o que acharam das leituras da crônica, do conto, do miniconto e do romance; em seguida, compararam os processos de elaboração dos ensaios.

O convite à reflexão surgiu ao retomar o que foi produzido, buscando compreender se, para os alunos e as alunas, os sentidos foram despertados. Afinal, “há na literatura, no segredo exemplar da literatura, uma chance de dizer tudo sem tocar no segredo. Quando se permitem todas as hipóteses, sem fundamento e até o infinito, sobre o sentido de um texto, ou as intenções finais de um autor” (Derrida, 1996, p. 49). Nesse sentido, os/as estudantes estavam atentos, pois estabeleceram uma troca permitida e autorizada pelo texto e, diante desse interdiscurso, foram capazes de questionar e ampliar seus próprios horizontes.

Em meio às discussões foi possível perceber que, alunos e alunas reconheceram o papel das narrativas em despertar emoções e reflexões, houve empatia pelas personagens, principalmente com as personagens do romance *Torto Arado*, o que reitera as proposições de Antonio Candido, reafirmando assim, o papel da literatura como um instrumento de transformação individual e coletiva, mesmo que muitos não a entendam por esse viés. No entanto, é por meio da observação aos vários contextos, culturais, sociais, ideológicos e políticos que podemos propor mudanças aos nossos, despertando para uma conscientização ética e sobretudo política.

As figuras 23 e 24 apresentam as produções dos alunos. A primeira mostra imagens dos ensaios sobre o conto, o miniconto e a crônica; a segunda, os ensaios produzidos a partir das observações sobre o romance.

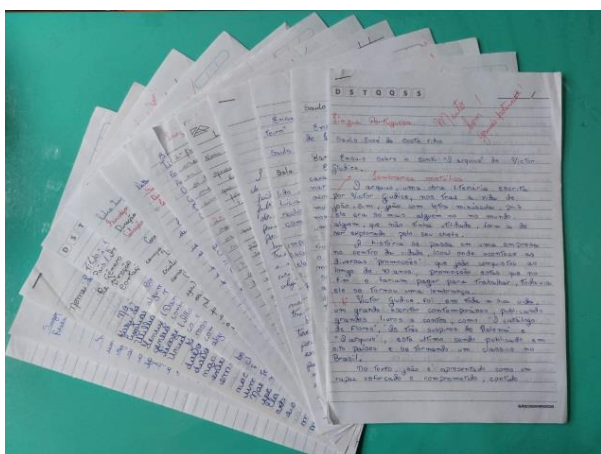


Figura 23 – Foto dos ensaios sobre o conto “O arquivo”

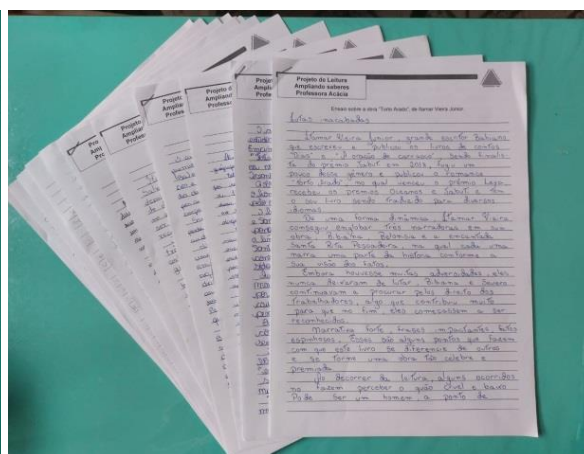


Figura 24 – Foto dos ensaios sobre *Torto Arado*.

Também refletiram sobre a dificuldade de elaboração do ensaio sobre o romance, pois exigiu uma ponderação mais assertiva sobre a obra. Diante do “material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e

construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 90).

Praticamente 100% dos alunos consideraram que o grau de exigência de leitura do romance foi maior do que o necessário para os outros textos, que a elaboração do ensaio sobre a obra *Torto Arado* exigiu que revisitassem suas anotações constantemente, seja para relembrar fatos que queriam comentar, seja para reler observações feitas sobre o foco narrativo, espaço, tempo, entre outros:

Aluno T: “A leitura de Torto Arado exigiu que prestássemos bastante atenção, que a gente fizesse várias anotações ou ficávamos perdidos na história. Quando fui produzir o ensaio, fiquei meio perdido em tanta informação e não sabia qual poderia ser mais relevante, então fui colocando o que mais me chamou a atenção”.

Também teceram comentários pontuais sobre a crônica “A metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo. Ressaltaram que ela apresentava um humor sutil e, mesmo tendo sido escrita em 1979, mantém diálogo com as preocupações atuais, demonstrando a permanência da obra ao longo dos anos. Destacaram que o viés capitalista demonstra como o ser humano vive em um jogo no qual se você não participa, fica para trás, mas é preciso saber dosar a intensidade e a frequência. Quanto aos sentimentos despertados, a experiência estética, intelectual ou sensorial, comentaram que a leveza da crônica e seu tom de humor despretensioso permitiram uma maior apreciação da leitura, em comparação com o conto e o miniconto.

Aluno M: “Achei os textos excelentes, mas o que mais gostei foi da crônica de Luís Fernando Veríssimo. Na sociedade, estamos sempre jogando, tendo que se virar daqui e dali para sobreviver, para não se perder. Muitas vezes, as pessoas acham que só o dinheiro importa, mas é preciso entender que viver de convenções e mentiras cansa. Sobre o romance, achei bem complexo no início, mas depois fui me habituando e passei a compreender a história. É um livro excelente”.

Chegaram ao consenso de que compreender a crônica foi mais fácil do que o conto e o miniconto. A forma como o conto foi escrito, fazendo uma inversão das atitudes da personagem, exigiu que acessassem diversos recursos para interpretá-lo: potência de negação, lacunas, estrutura do apelo e estrutura dialógica.

O Aluno M, ao dar preferência à crônica, reflete a *aisthesis*, ou seja, a experiência sensorial e intelectual proporcionada pelo texto. A crônica de Luís Fernando Veríssimo permitiu ao aluno conectar a narrativa à sua vivência cotidiana, ao perceber a crítica social sutil no texto. A *poiesis* é evidente na forma como o aluno reconhece que a crônica propõe

uma reflexão sobre o desgaste causado pela busca incessante por dinheiro e convenções sociais. A crítica à sociedade capitalista reforça o impacto catártico, pois leva o aluno a refletir sobre o ciclo de sobrevivência e a exaustão emocional que ele provoca. A crônica oferece lacunas que o aluno preenche ao conectar o texto à sua experiência de vida. A ideia de “jogar o jogo” da sociedade demonstra como a interação entre texto e leitor provoca reflexões sociais e existenciais. O aluno percebe o jogo social descrito por Veríssimo e projeta a ideia de que “viver de convenções e mentiras cansa”. A experiência estética é ativada ao associar o texto com a realidade social e emocional, transformando o tema do humor em uma crítica reflexiva.

A interação leitor-texto aqui ocorre na conexão com o cotidiano, demonstrando a efetividade do apelo narrativo da crônica. O que evidencia a habilidade do texto de Veríssimo em conectar-se com a realidade do leitor. A categorização, que se refere ao jogo social e à sobrevivência, reflete a percepção da crítica social presente na narrativa e a sua atualização, mesmo décadas após sua publicação.

O conto, por diversas vezes, despertou raiva e indignação devido à atitude da personagem. Muitos se incomodaram com a exploração e, mesmo tendo a impressão de que a personagem estava descontente com os desmandos do chefe e suas promoções ao contrário, “joão” parecia aceitar sem questionar. Por fim, afirmaram que, devido à dificuldade do conto, tiveram que ler mais de três vezes para compreendê-lo:

Aluna R: “O conto de Victor Giudice é muito complexo. Fora o fato de o personagem central ‘aceitar’ como promoção a ‘despromoção’, o que é uma ironia. Ele foi definindo conforme ia perdendo seu posto, enquanto aceitava de bom grado a forma como era tratado. Tive que ler muitas vezes para conseguir extrair alguns comentários e, mesmo assim, achei difícil”.

No comentário da Aluna R, podemos destacar a complexidade do conto de Victor Giudice, especialmente a ironia que permeia a narrativa, como no conceito de “despromoção”. A distância estética citada por Jauss é evidente, pois o texto subverte as ideias convencionais de progresso. A reação emocional, como a raiva pela passividade de “joão”, reflete a *katharsis*, que transforma a indignação inicial em reflexão crítica sobre exploração e alienação no trabalho.

A complexidade do conto é ressaltada praticamente por todos os alunos e alunas, especialmente na ironia da “promoção invertida”. A necessidade de releituras demonstra o desafio cognitivo do texto, obrigando a leitora a preencher lacunas interpretativas e a lidar com a construção irônica da narrativa. Esse esforço evidencia a capacidade do conto de

engajar o leitor implícito projetado por Giudice, um leitor crítico e reflexivo. A categoria temática (ironia e alienação no trabalho) requer uma leitura crítica do conto, que revela um processo de decodificação envolvendo o reconhecimento da ironia narrativa. A dificuldade em interpretar inicialmente é categorizada como um processo de maturação leitora, que levou a aluna a uma análise mais profunda.

O miniconto, apesar de ser menor do que o conto e a crônica, também exigiu várias leituras para que chegassem a uma interpretação. Por causa de seu viés dramático e da conexão com os dissabores vividos na fase conturbada da adolescência, sentiram como se fossem eles próprios presos na sala, sem ter como sair, e que precisaram angariar forças da alma para se livrarem dos pequenos hábitos, o que, ironicamente, se relaciona com o que, na crônica, Veríssimo afirma: “os velhos hábitos morrem devagar”:

Aluno A: “O miniconto é cheio de personificações e nos faz refletir sobre nós mesmos. Foi um texto que gostei muito e até me interessei em ler o livro de Maria Lúcia Simões. Cada um tem sua sala escura e, somente nós, diante de nossos espelhos, podemos sair dela em busca de luz”.

A reação do Aluno A ao miniconto mostra como o texto mobilizou o atendimento de seu horizonte inicial de expectativas. A metáfora da “sala escura” exige do leitor uma interpretação que transcende o literal, ampliando seu entendimento da narrativa. A *poiesis* é observada no impacto do simbolismo, enquanto a *katharsis* ocorre quando o aluno reflete sobre a importância de confrontar os próprios limites emocionais e buscar a luz na escuridão. A narrativa curta e densa oferece uma *aisthesis* profunda, ligando a estética do texto à experiência subjetiva do leitor. Para o Aluno A e 80% dos/das estudantes, o miniconto ativa a introspecção ao trabalhar com metáforas e personificações que sugerem reflexões profundas sobre “nossa sala escura”. A experiência estética de Iser aqui se manifesta pela forma como o texto convida o leitor a projetar seus sentimentos e vivências na narrativa, transformando o simbólico em algo pessoal. A categoria temática (reflexão e superação) desperta sentimentos introspectivos, que são categorizados como uma experiência simbólica de autodescoberta. O comentário destaca a profundidade emocional do texto, captada pelo leitor.

Quanto ao romance, 100% dos alunos consideraram a leitura complexa e repleta de entremeios para compreender a trama. Apesar da escrita fluida do autor, foi necessário discutir diversos pontos antes de prosseguir com a leitura. Diversas passagens geraram sentimentos intensos, como revolta, tristeza, empatia pelas personagens, raiva e felicidade. Ao final, sentiram alívio quando a morte de Severo foi, de certa forma, vingada. Foi unânime o fato de apreciarem a narrativa. Consideraram o enredo envolvente e destacaram que contar

com três narradoras conferiu à obra um caráter inovador. Por fim, observaram que a escrita do ensaio sobre o romance foi mais desafiadora em comparação aos outros gêneros. De acordo com os comentários de alunos e alunas, em um contexto geral, é possível observar, de acordo com Bardin, a categorização temática, pois nos comentários dos/das estudantes, é possível identificar temas recorrentes que emergem da análise, como:

- Injustiça social e violência: praticamente 100% dos alunos e alunas, externaram sentimentos de raiva diante do assassinato de Severo e da violência contra Belonísia, o que evidencia a capacidade do texto de provocar reflexões críticas sobre desigualdades e opressões;
- Complexidade narrativa: o uso de três narradoras foi destacado como um aspecto que desafiou muitos/muitas estudantes, exigindo um esforço maior na construção de sentidos;
- Produção do ensaio: novamente, 100% dos alunos e alunas destacaram a dificuldade em sintetizar as informações para a produção do ensaio, devido à riqueza e profundidade da narrativa.

Os comentários dos alunos e alunas refletem como *Torto Arado* rompeu com o horizonte inicial de expectativas, desafiando-os a lidar com uma narrativa densa e polifônica. A obra gerou uma interação ativa entre texto e leitor, promovendo a construção de sentidos e uma consciência crítica das questões sociais abordadas. Desse modo, é evidente que o romance cumpriu sua função estética, crítica, consolidando o desenvolvimento dos alunos como leitores críticos e reflexivos

Aluna X – “Torto Arado foi um romance sensacional, mas bem difícil de ler em minha opinião, é uma história longa e narrada por três pessoas. Várias senti raiva durante a leitura, principalmente a que foi narrada por Belonísia, além de ser bem detalhista nas descrições, suas escolhas não deram muito certo, ao se casar com Tobias passou a sofrer violência doméstica, uma prática ainda muito comum na sociedade. O assassinato de Severo também dá um pouco de raiva, pois sempre que alguém busca justiça, tentam calar sua boca, porque o que os grandes querem é silenciar os pequenos. A produção do ensaio foi mais difícil, porque tinha tanta coisa para dizer que parecia não ter fim, dos outros textos foi mais fácil, pois em alguns parágrafos conseguíamos dar nossa opinião, no romance tínhamos três narradoras para discutir e isso dificultou um pouco”.

Aluna S – “O romance Torto Arado foi bem mais difícil de ler do que os outros textos, a começar pelo tamanho, acho que nunca havia lido uma tão grande, mas é uma das obras que mais gostei de ler até agora, é uma narrativa inovadora, pois traz três narradoras para

contar a história, cada uma tem um estilo particular de ver os acontecimentos, a terceira narradora, Santa Rita Pescadeira é muito bem construída e dá o arremate final a trama, certamente é um livro que vou ler de novo. Na produção dos ensaios, a do romance foi mais difícil, tive que ficar relendo o que escrevi e escolhendo o que queria comentar no ensaio, também tive que escolher os personagens que iria citar, mas gostei de produzir ensaios, no começo achei que não conseguiria, depois parecia até que era fácil”.

Mediante aos comentários, pode-se perceber que ambas as alunas mencionam como o romance *Torto Arado* desafiou seus horizontes de expectativas. Para a Aluna X, a narrativa detalhista e o sofrimento das personagens, como Belonísia, por exemplo, geraram reações emocionais de raiva e frustração. Isso demonstra a "distância estética" que Jauss aborda, pois o texto rompe com as expectativas ao apresentar uma realidade marcada por violência e injustiça social, conduzindo o leitor a um novo nível de compreensão e reflexão. A Aluna S destaca a inovação narrativa, como o uso de três narradoras, que ampliou sua percepção de uma narrativa tradicional. Esse aspecto também evidencia a transformação e a ruptura do horizonte inicial.

Como argumenta Jauss, a literatura pode provocar uma conscientização crítica. É o que se verifica com a Aluna X, que destaca a violência doméstica como um problema ainda comum na sociedade, indicando que o romance não apenas sensibilizou, mas também mobilizou reflexões sobre questões sociais contemporâneas. A Aluna S, por sua vez, menciona a vontade de reler a obra, mostrando que o impacto transformador foi profundo e duradouro. As emoções intensas mencionadas pelas alunas — raiva, frustração e empatia — demonstram o efeito catártico do romance. O assassinato de Severo, por exemplo, levou à indignação, mas também à percepção de resistência coletiva, conectando os leitores às lutas sociais e reforçando a importância da luta por justiça.

A Aluna X menciona que foi desafiada pela riqueza de detalhes e pela complexidade da obra, especialmente pelas escolhas de Belonísia. Essa interação exemplifica a teoria de Iser, segunda a qual o leitor preenche lacunas deixadas pelo texto e negocia os significados a partir de sua experiência pessoal. O uso de três narradoras, destacado por ambas as alunas, cria múltiplas perspectivas, que exigem do leitor a reconstrução ativa dos eventos. Para Iser, o texto literário convida o leitor a interpretar.

A Aluna S elogia a construção de Santa Rita Pescadeira e observa como a narradora final arremata a trama, destacando a eficácia do apelo estético da narrativa. A estrutura não linear e a mudança de narradoras impulsionaram as alunas a refletirem sobre as diferenças de visão e estilo de cada personagem, aumentando a profundidade da leitura. Ambas as alunas

mencionam sentimentos intensos, como raiva e frustração, que se originam da exploração de temas fraturantes como violência doméstica, injustiça social e resistência comunitária. Essas emoções indicam que a narrativa atingiu o efeito estético pretendido, conectando a experiência sensorial do texto à conscientização crítica.

Diante do exposto, pode-se tomar como premissa a capacidade da obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, de promover reflexões. A polissemia do romance proporciona o estranhamento necessário para subverter normas literárias e culturais, rompendo com conceitos pré-estabelecidos. A vitalidade da obra, mediada por seu repertório linguístico, cultural e social, sugere que *Torto Arado* será um romance duradouro, capaz de suscitar reflexões em contextos diversos, ampliando seu alcance devido à multiplicidade de perspectivas e informações. Ao selecionar e organizar as ideias, os alunos e alunas demonstraram um amadurecimento crítico ao tecerem comentários sobre a narrativa, evidenciando claros indicadores de evolução leitora. A obra contribuiu para a ruptura de conceitos iniciais e para o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas.

3.3 As várias nuances do segredo: a ampliação dos horizontes de expectativas

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunto, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade, A Rosa do Povo, 1945¹⁷

Chega mais perto, analise e considere os resultados, pois, como afirmam Bordini e Aguiar, “tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem e ampliam o seu mundo, os alunos nessa fase tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura” (1993, p. 90).

A literatura é acontecimento, redescoberta da palavra pelo autor que a escreve e pelo leitor que dela se apropria, secretando, escutando e replicando. Nessa redescoberta, as palavras se multiplicam, são absorvidas e tornam-se parte do leitor. A permuta acontece: a

¹⁷ A estrofe pertence ao poema “Procura da poesia”, obra que faz parte do livro *A Rosa do povo*, escrito em 1945, por Carlos Drummond de Andrade.

transmutação literária. O que o autor secreta deixa de ser segredo e passa a fulgurar no interdito do silêncio, brotando novos ecos que submergem e emergem no discurso compartilhado.

O trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, “Procura da Poesia”, dialoga com esse poder da enunciação de uma obra. Mediante o percurso de meus alunos e alunas, que puderam vivenciar esse interdiscurso, essa transtextualidade, compartilhando e ampliando significados. Nos versos de Drummond, assim como na literatura, as palavras possuem mil faces e projetam perguntas que desafiam os leitores. Esses, por sua vez, questionam se a chave que trouxeram é suficiente para abrir as significações da obra.

E, não sendo o fim, mas o início de um percurso, esses alunos e alunas darão continuidade aos seus estudos. Mediante o nível de criticidade e disponibilidade que demonstraram, prosseguirão com suas leituras – sejam elas rotineiras, escolares ou motivadas pelo puro prazer de ler, envoltas no desejo de sorver cada palavra. Haverá, certamente, aqueles que, por inércia ou desmazelo, deixarão pelo caminho as aventuras que os horizontes da leitura proporcionam. Contudo, mesmo esses não permanecerão incólumes, pois foram tocados pela tentativa e erro a que os processos de leitura expõem.

O convite que lhes fiz foi para revisitar seus escritos e verificar o que aprisionaram na memória, analisando suas perspectivas antes e depois da leitura da obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. Para esse fechamento, os alunos responderam a um “novo questionário”, que se encontra no apêndice desta dissertação. Essas questões, voltadas ao romance e à interpretação, proporcionaram um espaço para questionarem suas próprias impressões, pois, nas palavras de Bordini e Aguiar, “essa tomada de consciência é uma atitude individual e grupal dos próprios alunos” (1993, p. 91).

Quando questionados sobre as expectativas que tiveram do romance, mais de 90% dos alunos disseram que compreenderam o título de forma literal, ou seja, que o *Torto Arado* do título estaria relacionado a algo que tivesse acontecido com alguém e que estivesse vinculado a um arado. Contudo, após a leitura, eles associaram o título à metáfora do ocorrido com Belonísia, reconhecendo-o como um recurso de estilo do autor. Esse entendimento inicial evidencia o horizonte de expectativas prévio dos leitores, baseado em experiências literárias ou cotidianas. Entretanto, à medida que avançaram na leitura, houve uma ruptura desse horizonte, levando à descoberta de um significado metafórico mais profundo, associado ao destino de Belonísia. Esse processo reflete a capacidade da literatura de provocar estranhamento e transformar a visão do leitor sobre o texto, ampliando seu repertório interpretativo.

Sobre a premiação do autor, mencionada na segunda questão, os alunos não apenas consideraram válida, mas também afirmaram que a obra merecia mais reconhecimento. Atrelaram isso à narrativa inovadora, às múltiplas narradoras, à riqueza de detalhes e à escrita do autor, que apresenta o meio rude em que as personagens vivem. Muitos consideraram o romance o melhor livro que já leram. O reconhecimento da inovação narrativa demonstra o impacto estético produzido pela obra. Os alunos identificaram elementos como a multiplicidade de narradoras, a riqueza de detalhes e a forma de escrita como características que elevam o valor artístico do romance, permitindo que ele transcenda a mera condição de objeto de leitura e provoque reflexões duradouras.

Para Jauss, a recepção da obra e sua valorização pelo público são elementos fundamentais na construção do cânone literário. Esse reconhecimento da obra de Itamar Vieira Junior pelos alunos demonstra como a literatura pode transformar a percepção de mundo e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e engajada.

Na questão três, houve unanimidade: todos os alunos consideraram o início do romance um pouco confuso. Contudo, conforme avançavam para a segunda parte, entenderam que uma narrativa retomava a outra, revivendo os dramas e anseios das personagens sob os diferentes pontos de vista de cada narradora. Essa compreensão progressiva reflete a habilidade dos leitores em decodificar a estrutura dialógica do romance, revelando o impacto do texto em transformar suas expectativas iniciais. A retomada de eventos sob novas perspectivas demonstra que a obra provoca uma leitura dinâmica e reflexiva, alinhada ao que Jauss propõe em relação à evolução interpretativa do leitor.

Sobre a questão quatro, a maioria dos alunos avaliou a narrativa de Bibiana como menos densa do que a de Belonísia, embora reconhecessem que os recursos figurativos fossem mais abundantes na parte narrada por esta última. Segundo eles, Belonísia ofereceu descrições mais detalhadas e profundas em comparação com Bibiana. Já a última narradora, Santa Rita Pescadeira, foi considerada uma voz poética e rica em detalhes, que deu um fechamento decisivo à trama. Essa diversidade estilística exigiu dos leitores uma interação ativa com o texto, reforçando o conceito de Iser sobre a necessidade de o leitor preencher lacunas interpretativas. Cada narradora, com sua singularidade, contribuiu para ampliar o horizonte de expectativas dos alunos.

Na questão cinco, 20% dos alunos apontaram o capítulo *Fio de Corte* como o mais fácil de compreender, enquanto 60% indicaram *Rio de Sangue* como o mais controverso, principalmente pelas recorrências entre passado e presente e pelos relatos das mortes de Severo e Salomão. Outros 20% consideraram *Torto Arado* o mais desafiador, devido aos

episódios de violência e à morte de Zeca Chapéu Grande. Esses comentários evidenciam a habilidade do texto em gerar experiências estéticas variadas, em que a narrativa dialoga diretamente com as emoções e reflexões dos leitores. Segundo Jauss, essa ruptura do horizonte inicial é essencial para que o texto provoque uma transformação no receptor.

Houve unanimidade também nas respostas à questão seis. As impressões voltaram-se ao fato de que a narrativa do capítulo “Rio de Sangue” foi considerada mais complexa, gerando suspense diante da resolução dos dramas. Os alunos ficaram surpresos com a morte de Severo e esperavam que atitudes fossem tomadas para resolver as questões da terra e esclarecer o assassinato. A surpresa com a morte de Severo e o suspense na resolução dos dramas mostram como a obra manipula expectativas ao desestabilizar o leitor, conduzindo-o a uma reflexão mais profunda sobre as complexidades sociais e políticas abordadas, além de gerar interpretações e respostas emocionais diversas.

Na questão sete, a maioria dos alunos referiu-se ao fato de a entidade cavalgar as irmãs e fechar o cerco sobre o assassino, bem como destacaram que direito e liberdade andam juntos. Relataram que é essencial ter seus direitos respeitados para que a sociedade avance, pois uma sociedade que não respeita os direitos de seus membros permanece na roldana esmagadora da história que se repete. A percepção da conexão entre direito e liberdade reflete o impacto transformador do texto. A narrativa não apenas engaja o leitor, mas também amplia sua visão sobre questões sociais, como a luta pela terra e a justiça social, promovendo um alinhamento crítico com os valores apresentados na obra.

Houve unanimidade também nas respostas à questão oito. Para os/as estudantes, o que mudou foi o fato de que hoje é possível lutar por direitos com mais liberdade. A internet permite buscar informações, entrar em contato com advogados e acessar sites que esclarecem dúvidas sobre diversos temas. Ressaltaram ainda que, mesmo com tantos avanços, as questões de terra continuam sendo um problema no Brasil e que as políticas públicas deveriam focar mais nas comunidades quilombolas e indígenas. A comparação entre a luta por direitos na narrativa e o contexto contemporâneo reflete a habilidade do texto em transcender sua época e criar um diálogo com o leitor. A menção à internet e às políticas públicas como formas de continuar a luta por justiça indica que os alunos projetaram suas experiências e conhecimentos atuais sobre a trama do romance.

Na questão nove, as opções que indicavam uma leitura maçante, incapaz de possibilitar debate e que mantinha o mesmo ponto de expectativas, não foram marcadas. Em contrapartida, 60% dos alunos consideraram que a obra promove uma leitura de interação e reflexão; 20% marcaram que é uma leitura com proposições críticas; 10% classificaram-na

como uma leitura prazerosa; 7% afirmaram ter necessitado de auxílio para compreendê-la; e 3% acharam sua compreensão fácil. Esses dados são claros indicativos de que a obra *Torto Arado* transcende as expectativas literárias tradicionais. A avaliação positiva da obra, especialmente por seu caráter reflexivo e crítico, confirma a efetividade da interação texto-leitor.

A questão dez também obteve 100% das respostas, indicando que as expectativas foram ultrapassadas com a leitura da obra. Os alunos destacaram que o caráter crítico do romance possibilitou reflexões sobre diversos aspectos e temas fraturantes, que clamam por debates e resoluções na sociedade contemporânea, como a demarcação de terras, o não reconhecimento de muitas comunidades quilombolas, a violência contra as mulheres e a tentativa de silenciamento por meio do preconceito, racismo e discriminação. Foram unânimes também ao afirmar que recomendariam a obra para outras pessoas, ressaltando que o livro aborda discussões sociais relevantes para a atualidade. Concordaram ainda que, para resolver um problema, nada melhor do que discuti-lo, e que a obra cumpre esse papel, estimulando questionamentos e opiniões.

O fato de 100% dos alunos declararem que a obra ultrapassou suas expectativas demonstra sua capacidade de ressignificar conceitos e provocar engajamento profundo com os temas propostos. A unanimidade na recomendação da obra como catalisadora de discussões sociais evidencia que o romance *Torto Arado*, envolveu emocional e intelectualmente seus leitores, promovendo mudanças significativas em seus horizontes de compreensão.

Por meio da reflexão sobre a obra, os alunos e as alunas perceberam que a leitura do romance exigiu deles percepções que o conto, o miniconto e a crônica não demandaram. Relataram que precisaram revisitar suas anotações com frequência, que o romance apresentou situações desconhecidas para muitos, como a cultura e as práticas de religiosidade do jarê, além da vivência pós-escravidão, despertando neles o interesse em se aprofundar nesses temas e ampliando seus horizontes de leitura.

Após responderem ao questionário e debaterem as questões, agradei aos alunos e alunas por participarem desse grande projeto. A emoção era recíproca, dada a admiração mútua que compartilhávamos. Senti-me privilegiada por ter conduzido turmas que superaram as minhas expectativas. Reforcei a importância de continuarem firmes na leitura literária e persistirem em tudo o que se propusessem a realizar. Ambas as turmas, apesar de características distintas, sempre demonstraram interesse e dedicação às propostas apresentadas.

Também me despedi da turma ao final do projeto e da escola, em 2022, pois pedi remoção para a cidade vizinha onde resido atualmente, Borda da Mata. Minha decisão foi motivada pelo fato de que minha filha, Sara, nasceria no início de 2023, e o deslocamento diário se tornaria inviável. Foi um momento de tristeza, apesar da alegria que me preenchia por me tornar mãe. Com o término do projeto de pesquisa, encerramos um ciclo cujas trocas de experiências permanecerão vivas na memória.

Os comentários dos/das estudantes evidenciam como a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, proporcionou uma experiência literária rica, capaz de romper e ampliar expectativas iniciais e engajar os leitores em uma interpretação ativa. Sob a perspectiva de Jauss, a obra expandiu os horizontes interpretativos; para Iser, sua construção abriu lacunas que os alunos preencheram com suas vivências e reflexões. Esse processo de leitura demonstra como a literatura é capaz de impactar profundamente seus leitores, tanto no campo estético quanto no ético e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono”,*

Carlos Drummond de Andrade, *A Rosa do Povo*, 1945¹⁸

Se é no silêncio da leitura que as palavras provocam sentidos, é no seu despertar que repercutem no leitor a dialogia, que, em uma visão bakhtiniana, apresenta a força do discurso polifônico. Se é na voz empostada da leitura compartilhada que os ouvidos se afinam em busca de considerações, é na "distância estética", proposta por Jauss, que o texto surpreende ou desafia o leitor. Quer seja pela leitura em grupo, quer seja pela experiência individual, o que se sabe é que as palavras estão aí, ermas, diletantes, vagando no inconsciente coletivo, sempre à espera de leitores que as tornem côncias de seu papel transeunte e emancipador. Assim, não é possível permanecer estanque, nem incólume às provocações textuais, pois o leitor é transportado a uma catarse literária.

Os alunos e alunas participantes desta pesquisa foram provocados por essas palavras e ideias, pois a investigação permitiu observar e analisar a recepção estética de gêneros textuais diversos junto aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Felipe dos Santos, localizada na cidade de Inconfidentes, Minas Gerais. Ao longo de seis meses, baseando-se nos pressupostos da Estética da Recepção e do Efeito, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, os estudantes interagiram com três gêneros textuais: o conto "O Arquivo", de Victor Giudice; a crônica "A metamorfose", de Luís Fernando Veríssimo; o miniconto "O impossível canteiro", de Maria Lúcia Simões; e o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. As leituras semanais ocorreram em aulas específicas – Literatura e Escrita Literária e Práticas Comunicativas –, e culminaram na produção de ensaios, pautados na ideia de escrita escriptível, conforme as premissas de Barthes.

Observou-se que a interação dos alunos com os textos intensificava-se quando a obra despertava motivação para o debate. Contudo, ficou evidente que sempre haverá alunos que, por diversos motivos, rejeitam ou se negam a interagir. Uma turma motivada permite extrair

¹⁸ A estrofe pertence ao poema "Procura da poesia", obra que faz parte do livro *A Rosa do povo*, escrito em 1945, por Carlos Drummond de Andrade.

opiniões mais ricas e promover debates construtivos. Entretanto, trabalhar de forma menos impositiva requer do professor um empenho árduo, incluindo anotações contínuas, debates consistentes e a formulação de questões que estimulem opiniões diversas. Essa prática exige estudo e dedicação constantes.

O acesso à leitura, que deveria ser garantido sem distinções em todas as instâncias escolares, precisa ser o ponto de partida para as enunciações discursivas. Nas aulas de literatura, em particular, a leitura deve ser a premissa central, promovendo uma experiência emancipatória, capaz de gerar proposições, mesmo que controversas e confusas. As expectativas dos estudantes foram atendidas e transformadas mediante a ruptura e a ampliação de seus horizontes, unindo a prática de leitura à escrita reflexiva.

A pesquisa confirmou a hipótese inicial: é possível que alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio depreendam sentidos profundos a partir da leitura de obras contemporâneas e que essa recepção pode culminar em uma escrita escriptível? Os/as estudantes não apenas depreenderam sentidos, mas ampliaram suas interpretações à medida que experienciaram o prazer estético e a fruição, sendo transformados em agentes ativos no processo de significação.

Portanto, a Estética da Recepção demonstrou sua eficácia ao “reconstituir os horizontes de expectativas do leitor por meio da pergunta e da resposta” (1989, p. 20), como afirma Jauss. Essa fusão de horizontes, conceito emprestado de Gadamer, permite ao leitor transpor seus conceitos prévios e abrir-se ao estranhamento que caracteriza a arte literária. A narrativa polifônica e histórica de *Torto Arado* destacou-se nesse contexto, apresentando não apenas a exploração de trabalhadores rurais em regime de semiescravidão, mas também a riqueza das práticas culturais, como o jarê.

Sem o leitor, não há reciprocidade, ampliação ou estranhamento. A experiência estética permite ao leitor tirar suas próprias conclusões, confrontar desigualdades estruturais e revisitar seus preconceitos. Como afirma Zilberman (1989), “um bom produto artístico mobiliza vários artifícios, visando motivar o choque no destinatário: somente quando se dá, de modo tenso, a relação entre o sujeito da percepção e o objeto estético, este pode ser considerado de valor”. O romance *Torto Arado* cumpre esse papel ao transformar o leitor em um sujeito crítico e reflexivo, promovendo não apenas a conscientização, mas também a resistência intelectual e cultural.

O processo de interação entre autor, obra e leitor, conforme Candido, mostra-se essencial: o público a quem a obra se destina desencadeia e sustenta o processo interativo. Nesse sentido, *Torto Arado* promoveu uma tríade interativa – autor, obra e leitor –, ampliando

os horizontes do sujeito estético que, por meio da leitura, transforma-se. As inferências, sejam do cotidiano, da vivência familiar, daquilo que se escuta ou das leituras realizadas na escola e em casa, repercutem no leitor, conectando-o ao interdiscurso que, ao se ampliar, transforma-o. O processo de comunicação efetiva-se mediante as experiências de leitura e o reconhecimento da obra polissêmica, pois:

Cabe levar a interação entre texto e leitor a um processo de comunicação, no fim do qual aparece um sentido constituído pelo leitor, dificilmente referenciável, que, no entanto, contesta o significado de estruturas de sentidos anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas. (Iser, 2001, p. 89).

A polissemia presente no romance *Torto Arado* favoreceu as discussões na turma, permitindo associações diversas ao dialogar com o passado e o presente. A ampliação dos horizontes dos estudantes evidenciou-se por meio de seus próprios avanços e das proposições de leitura que extraíram da obra. O êxito do projeto também se refletiu no desejo dos estudantes de participar ativamente no decorrer das leituras compartilhadas. Sem o leitor, não há processo de recepção, e desde o início os alunos mostraram-se receptivos, o que, embora incomum, foi decisivo para o sucesso do trabalho. Essa motivação permitiu superar uma dificuldade frequente: envolver toda a turma na superação de horizontes primários, algo que geralmente ocorre com uma parcela reduzida dos alunos.

No caso do gênero ensaio, inicialmente causou estranhamento nos alunos. No entanto, a abordagem proposta durante as aulas *de Redação para o Enem* auxiliou no desenvolvimento das habilidades necessárias, demonstrando que o processo de leitura e escrita pode ser integrado de forma produtiva. O que parecia impossível no início tornou-se cada vez mais acessível ao longo do projeto, e o receio inicial foi gradativamente superado. O processo de escritura, então, passou a ser desejado e ampliado. Enquanto alguns alunos apresentaram proposições mais simples, coerentes com seus horizontes e experiências, outros extrapolaram concepções básicas e produziram textos mais complexos e críticos. Esses resultados confirmam as premissas do método recepcional, que investiga a literatura sob três aspectos principais: "O diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão deste sistema (tese 6); e o relacionamento entre a literatura e a vida prática (tese 7)" (Zilberman, 1989, p. 37). Dessa forma, a transtextualidade transformou o ato de leitura em escritura, e a discursividade, associada à obra, permitiu aos alunos avançarem em suas compreensões e depreenderem múltiplos sentidos. O desejo pela escrita manifestou-se em

uma diversidade de ensaios. Barthes sugere que “esse logro” do texto evoca a linguagem como processo revolucionário e libertador, que altera, propaga e amplia a prática da escrita sobre o escrito.

Ainda que algumas práticas escolares mantenham desigualdades, é no processo de leitura que se podem aparar essas arestas, pois a leitura crítica permite ao sujeito interpretar e ampliar suas compreensões. A tecnologia, embora frequentemente vista como uma ameaça, pode se tornar um apoio ao promover práticas interativas de leitura. Isso não implica substituir o livro impresso, mas ressignificá-lo por meio de plataformas digitais. Portanto, a sala de aula não é apenas um espaço de interação, mas também de formulação de hipóteses e desenvolvimento crítico. É importante reconhecer que nem todos os objetivos serão alcançados, pois o ensino envolve pessoas, planejamento e adaptações, além do mais, o processo de tentativa e erro é indispensável para evitar o ostracismo e a estagnação da educação.

Se as práticas de leitura demandam atenção e sensibilidade dos educadores, as práticas de produção também o fazem. A proposta escríptível de Barthes, em que a leitura culmina na escritura, é um método poderoso para fomentar a produção em sala de aula. O êxito dos ensaios esteve atrelado à escolha de textos que suscitaram interpretações e proposições diversas, pois, como Eco afirma: “A abdução estética representa a proposta de códigos que tornem o texto compreensível. O destinatário não sabe qual é a regra do emitente e tenta extrapolá-la” (Eco, 1980, p. 233). Essa extrapolação ampliou o dialogismo, promovendo um espaço em que leitura e escrita se complementaram e ressignificaram mutuamente.

Os olhares voltaram-se às inferências que podem ser depreendidas de cada obra e à observação de seu contexto de produção. No primeiro capítulo, a pesquisa traçou um panorama sobre a leitura e a leitura literária, resgatando dados que revelam como esse processo vem sendo deixado de lado, seja em casa ou na escola. Também apresentou um breve panorama sobre a literatura de autoria negra, a recepção crítica do romance *Torto Arado*, objeto desta pesquisa, e de seu autor, Itamar Vieira Junior. Além disso, analisou a estrutura do romance e algumas de suas personagens emblemáticas.

A literatura negra no Brasil desempenha um papel essencial na construção de identidades, na valorização das culturas afro-brasileiras e no questionamento das estruturas de poder que perpetuam desigualdades sociais e raciais. Obras como *Torto Arado* não apenas ampliam o cânone literário brasileiro, mas também inserem vozes e experiências marginalizadas no centro das discussões sociais e culturais. A narrativa de Itamar Vieira Junior resgata memórias coletivas, práticas culturais e religiosidades, como o jarê, que

enriquecem a compreensão da vivência pós-escravidão. Além disso, enfatiza as lutas contemporâneas de comunidades quilombolas e o impacto histórico do racismo estrutural, reafirmando a importância da literatura como um espaço de resistência, denúncia e transformação. Por meio da literatura negra, o Brasil reflete sobre suas feridas históricas, ao mesmo tempo em que celebra a força, a resiliência e a criatividade de um povo que, apesar das adversidades, continua a lutar por justiça, equidade e reconhecimento.

No segundo capítulo, a pesquisa tomou forma ao abordar o leitor em sala de aula e sua importância para a Estética da Recepção e do Efeito. Nesse contexto, foram apresentados, dentro do aporte teórico, os passos da metodologia de Bordini e Aguiar, desenvolvida com base nos pressupostos de Jauss, para aplicação em sala de aula. Inicialmente, determinou-se os horizontes de leitura de alunos e alunas por meio de um questionário. Em seguida, esses horizontes foram atendidos por meio de leituras de temas sugeridos por eles. Nesse capítulo, também foi discutido o conceito de escrita escríptível, proposto por Roland Barthes, como uma escrita suscitada pela leitura, ampliando o repertório criativo e crítico dos alunos.

No último capítulo, a ruptura ocorreu com a leitura do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, e a produção dos ensaios sobre a obra, seguidas pela análise comparativa entre os gêneros literários e seus processos inferenciais. A ampliação dos horizontes foi avaliada por meio de um questionário com questões abertas voltadas ao romance. Sob as lentes de Jauss e Iser, *Torto Arado* apresenta-se como uma obra de profundo impacto estético e interpretativo. A narrativa rompe o horizonte de expectativas ao confrontar o leitor com a brutalidade da exploração, da violência e da resistência em comunidades marginalizadas.

Para Jauss, a experiência literária provoca uma reconfiguração das percepções iniciais do leitor, levando-o a reconsiderar seus pressupostos culturais e sociais. Iser complementa ao destacar como a obra cria lacunas interpretativas que exigem do leitor uma interação ativa para preencher significados e construir sentidos. O romance, ao alternar narrativas e oferecer múltiplas perspectivas, promove um diálogo dinâmico e reflexivo, estimulando o leitor a refletir sobre temas universais, como liberdade, pertencimento e justiça social. Assim, *Torto Arado* transcende a simples leitura, tornando-se uma experiência transformadora que conecta estética, ética e engajamento crítico.

O romance absorve a vida e a reorganiza na obra literária, refletindo a verossimilhança que permite à mimese objetar ou corroborar a realidade, pois “a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende dessa possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lúdica verdade existencial” (Candido, 2014, p. 55). As personagens de *Torto Arado*

desenvolvem suas ações em consonância com o meio a que estão expostas. Assim, os/as estudantes, enquanto público da recepção, confrontam suas próprias expectativas e a vivência de seu meio. Observam, comparam, rejeitam ou aceitam, pois, como afirma Antonio Candido: “A personagem representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência, etc. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (2014, p. 54).

Com base nesses fatores, a interação entre o leitor e a obra efetivou-se por meio de um processo dialógico. Quanto mais polissêmica a obra se mostrou, mais os estudantes foram desafiados a expandir suas habilidades de leitura e interpretação, preenchendo os espaços não ditos e construindo significados únicos a partir de seus repertórios individuais. Para os/as estudantes, as mulheres do romance simbolizam o silenciamento de suas comunidades, mas também o potencial de resistência. Essas vozes, por meio da entidade Santa Rita Pescadeira, emergem ao final da trama, coabitando os corpos de Bibiana e Belonísia. Em Bibiana, manifesta-se a expectativa de futuro e o ato político de reivindicar a educação; em Belonísia, observa-se a rejeição aos malogros impostos pelo processo colonizador, mas não à leitura e à escrita. Belonísia, enraizada na sabedoria ancestral, reconhece a leitura como ato transgressor e libertador, que permite dialogar com o “vir a ser” e reverbera no outro por meio da escrita. Seu testemunho ressalta a importância da leitura e da escrita como testemunhos históricos e atos de emancipação:

Se soubesse que tudo que se passa em meus pensamentos, essa procissão de lembranças enquanto meu cabelo vai se tornando branco, serviria de coisa valiosa para quem quer que fosse, teria me empenhado em escrever da melhor forma que pudesse. Teria comprado cadernos com o dinheiro das coisas que vendia na feira, e os teria enchido das palavras que não me saem da cabeça. (Vieira Junior, 2021, p. 170).

Nas palavras de Belonísia ecoam os propósitos deste projeto, reiterando que o processo de leitura e escrita são atos emancipatórios. As análises dos estudantes indicam que *Torto Arado* cumpre com os pressupostos de Jauss e Iser, desafiando expectativas, criando lacunas interpretativas e engajando leitores em um diálogo crítico com os temas apresentados. A narrativa promove tanto o prazer estético quanto a conscientização social, contribuindo para o amadurecimento interpretativo e ético dos alunos. O romance de Itamar Vieira Junior não apenas possui o efeito estético necessário à literatura, como aborda um tema central: a continuidade da escravidão no período pós-abolição. Esse eixo temático permite aos

estudantes reconhecerem a crítica social implícita, ampliando seus horizontes de expectativas ao inserir o leitor em uma realidade pouco representada na literatura contemporânea. *Torto Arado* envolve criticamente os alunos no contexto social da narrativa, proporcionando-lhes uma experiência transformadora.

Hans Robert Jauss encontraria, na obra, um exemplo de literatura que ativa *poiesis*, *katharsis* e *aisthesis*. O romance não apenas narra uma história, mas transforma o leitor por meio de uma experiência estética e emocional profunda. A narrativa sensibiliza para as injustiças sociais do Brasil, ao mesmo tempo em que celebra as lutas e resistências que definem a humanidade das personagens e das comunidades representadas. Ao concluir, reafirmo que: “A literatura pode sempre surgir como força transformadora” (Durão, 2022, p. 12). Transformando, a literatura ressignifica os ecos comunicativos das palavras compartilhadas, que atravessam o tempo, revestem-se de novas significações e, livres, expandem-se dialogicamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? *Miscelânea*, Assis, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015.

_____. Leitura subjetiva e ensino de literatura, de Annie Rouxel, Gerard Langlade e Neide L. de Rezende. São Paulo: *Todas as Letras*, v. 18, n. 3, p. 218-220, set./dez. 2016.

_____. *Torto arado*: o desafio de tornar visíveis os sujeitos ocultos da história. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Rosemere Ferreira da; SILVA, Naiane Vieira dos Reis; SILVA, Luiza Helena Oliveira da (Org.). *Torto arado em dez dobras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 73-94.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

_____. *Poética e Tópicos I, II, III e IV*. São Paulo: Hunter Books, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARTHES, Roland. *Masculino, feminino, neutro*: ensaios de semiótica narrativa. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

_____. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. *O grau zero da escrita*: seguido de novos ensaios críticos. 2ª ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O rumor da língua*. 2ª ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A preparação do romance II*: a obra como vontade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O prazer do texto*. 6ª ed. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura*: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *Os africanos e seus descendentes no Brasil*: a resistência quilombola. São Paulo: FTD, 2002.

BRAIT, Beth. *A personagem*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

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

_____. *Iniciação à literatura brasileira*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

_____. *A personagem de ficção*. 13ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 5ª ed. Tradução São Paulo: EdUNESP, 1999.

DERRIDA, Jacques. *Paixões*. São Paulo: Papirus, 1995.

DURÃO, Fábio Akcelrud. *Metodologia de pesquisa em literatura*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 11ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FRANCO, Maria Lucia Puglisi de. *O que é análise de conteúdo*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2018.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: EdUNESP, 2021.

FREIRE, Sílvia Barros da Silva. *Literatura de autoria negra*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura como construção de conhecimento e de sentidos que conferem poder. São Paulo: *Revista Iluminart*, v. 1, n. 1, p. 185-194, set. 2010.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas; LESSA, Ana Cecília. *Figuras de linguagem: teoria e prática*. 13ª ed. São Paulo: Atual, 1988.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

_____. *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*. In: *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

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

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LOURENÇO, Conceição. *Racismo: a verdade dói*. Encare. São Paulo: Editora Terceiro Nome; Editora Mostarda, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A análise literária*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

MORICONE, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 382.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PAULINO, Graça. *Tipos de textos: modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, Edilson de Almeida. Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira. *Literafro*, 25 fev. 2022. Disponível em: <https://letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1035-territorios-cruzados->

[relacoes-entre-canone-literario-e-literatura-negra-e-ou-afro-brasileira1](#) Acesso em: 04 jan. 2025.

SARTRE, Jean-Paul. *Verdade e existência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894> Acesso em: 15 jan. 2024.

_____. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, Marcos Rodrigues. *O negro no Brasil: histórias e desafios*. São Paulo: Editora FTD, 1987.

SIMÕES, Maria Lúcia. *Contos contidos*. 2ª ed. Belo Horizonte: RHJ, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERSARIOL, Alpheu. *Literatura e interpretação de textos*. Rio Grande do Sul: Edelbra, 1980.

VALENTE, Thiago A.; FERREIRA, Eliane A. G. R. Estética da Recepção: por uma proposta de pesquisa em letras. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto et al. (orgs.). *Ensino da Literatura no Contexto Contemporâneo*. Campinas: mercado das Letras, 2021, p.483-497.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2021.

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

APÊNDICES
AUTORIZAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL FELIPE DOS SANTOS

Solicitação de autorização dos pais ou responsáveis.

Pensando no avanço e ganho que a leitura tem a oferecer, contribuindo não só, em Língua Portuguesa, mas também nas outras matérias, venho solicitar a vocês, pais e responsáveis, que me auxiliem com o “Projeto Ampliando Saberes”, ele ocorrerá em sala de aula com leituras semanais de diversos gêneros e análise do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, para tanto preciso de sua autorização para fotografar as etapas das atividades e utilizá-las para análise, pois o projeto fará parte de uma pesquisa de mestrado, da qual faço parte na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Desde já, grata por sua colaboração. Professora Acácia.

Pais ou responsáveis.

QUESTIONÁRIO I

1) Qual é o seu gênero?

- (A) Feminino
- (B) Masculino
- (C) Outro

2) Qual o grau de escolaridade dos pais?

Mãe

- (A) Ensino fundamental incompleto
- (B) Ensino fundamental completo
- (C) Ensino médio incompleto
- (D) Ensino médio completo
- (E) Ensino superior incompleto
- (F) Ensino superior completo
- (G) Especialização

Pai

- (A) Ensino fundamental incompleto
- (B) Ensino fundamental completo
- (C) Ensino médio incompleto
- (D) Ensino médio completo
- (E) Ensino superior incompleto
- (F) Ensino superior completo
- (G) Especialização

3) Você reside na zona rural ou na zona urbana?

4) Se mora na urbana, em qual bairro?

5) Hábitos de leitura dos pais ou responsáveis? Seus pais costumam ler o quê?

6) Qual é o entretenimento da família? O que fazem juntos?

7) Quais são os seus hábitos de leitura? Com que frequência você lê?

8) Qual gênero mais comum que você escolhe para leitura? O que você lê?

9) Como escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)?

10) Como você iniciou na leitura? Qual a finalidade de ler?

11) O que você pensa a respeito da leitura literária?

12) Tem alguma obra que marcou sua infância ou adolescência? Comente.

- 13) Você acha importante a escola ofertar “Oficinas de leitura”? Por quê?
- 14) Quais as temáticas de filmes e séries que você assiste? Você costuma ler um livro após ter sido adaptado para o cinema? Comente.
- 15) Você já ouviu falar da obra “*Torto Arado*” ou sobre seu autor?

QUESTIONÁRIO II

- 1) Com relação ao título da obra, *Torto Arado*, quais eram suas expectativas antes da leitura e depois que a fez? A interpretação do título permanece a mesma ou ela adquiriu nova interpretação, o que você compreendeu?
- 2) Qual sua opinião após a leitura, sobre a obra ter ganhado vários prêmios, entre eles o Prêmio Jabuti e o Prêmio Oceanos, também por estar entre as obras mais vendidas?
- 3) Sobre a divisão da obra em três partes, você achou de fácil compreensão? Comente.
- 4) Sobre a narração em 1ª pessoa, seus pontos de vista e anseios, o que você compreendeu de cada narradora?
- 5) Das três partes que foram lidas, qual se mostrou:
 - A) Clara e fácil de ser compreendida e por quê?
 - B) Mais controversa e por quê?
 - C) Mais desafiadora e por quê?
- 6) Sobre a última parte: *Rios de sangue*, que impressões ficaram dessa última parte?
- 7) Qual a sua compreensão sobre o final da história?
- 8) Levando em conta o contexto histórico, a situação vivenciada pelas personagens e sua luta em prol de direitos, o que mudou e o que precisa ser mudado?
- 9) A leitura da obra *Torto Arado* foi para você:
 - (A) Uma leitura prazerosa.
 - (B) Uma leitura maçante.
 - (C) Uma leitura de fácil compreensão
 - (D) Que necessitou de auxílio para ser compreendida.
 - (E) Uma leitura de interação e reflexão.
 - (F) Que não possibilitou o debate.
 - (G) Uma leitura com proposições críticas.
 - (H) Que manteve o mesmo ponto de expectativas.
- 10) Com o término do projeto suas expectativas com a obra *Torto Arado* foram atingidas ou foram ultrapassadas, a obra foi além do que esperava ou não? Comente.

ANEXOS
ARTIGO TRABALHADO EM SALA
Ler devia ser proibido (Guiomar Grammon)

A pensar fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido.

Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social. Não me deixam mentir os exemplos de Don Quixote e Madame Bovary. O primeiro, coitado, de tanto ler aventuras de cavaleiros que jamais existiram meteu-se pelo mundo afora, a crer-se capaz de reformar o mundo, quilha de ossos que mal sustinha a si e ao pobre Rocinante. Quanto à pobre Emma Bovary, tomou-se esposa inútil para fofocas e bordados, perdendo-se em delírios sobre bailes e amores cortesãos.

Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrollável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade quotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação.

Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer. Não experimentaria nunca o sumo Bem de Aristóteles: o conhecer. Mas para que conhecer se, na maior parte dos casos, o que necessita é apenas executar ordens? Se o que deve, enfim, é fazer o que dele esperam e nada mais?

Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem, necessariamente, ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido.

Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais do que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. Há horizontes para além das montanhas, há estrelas por trás das nuvens. Estrelas jamais percebidas. É preciso desconfiar desse pendor para o absurdo que nos impede de aceitar nossas realidades cruas. Não, não deem mais livros às escolas. Pais, não leiam para os seus filhos, pode levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente. Antes estivesse ainda a passear de quatro patas, sem noção de

progresso e civilização, mas tampouco sem conhecer guerras, destruição, violência. Professores, não contem histórias, pode estimular uma curiosidade indesejável em seres que a vida destinou para a repetição e para o trabalho duro.

Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade.

O mundo já vai por um bom caminho. Cada vez mais as pessoas leem por razões utilitárias: para compreender formulários, contratos, bulas de remédio, projetos, manuais etc. Observem as filas, um dos pequenos cancros da civilização contemporânea. Bastaria um livro para que todos se vissem magicamente transportados para outras dimensões, menos incômodas. E esse o tapete mágico, o pó de pirlimpimpim, a máquina do tempo. Para o homem que lê, não há fronteiras, não há cortes, prisões tampouco. O que é mais subversivo do que a leitura?

É preciso compreender que ler para se enriquecer culturalmente ou para se divertir deve ser um privilégio concedido apenas a alguns, jamais àqueles que desenvolvem trabalhos práticos ou manuais. Seja em filas, em metrô, ou no silêncio da alcova... Ler deve ser coisa rara, não para qualquer um.

Afinal de contas, a leitura é um poder, e o poder é para poucos.

Para obedecer não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão. Para executar ordens, a palavra é inútil.

Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias, tantos outros sentimentos... A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do outro. Sim, a leitura devia ser proibida.

Ler pode tornar o homem perigosamente humano.

CONTO TRABALHADO EM SALA

O arquivo (Victor Giudice)

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor. Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou. Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase ao fim do expediente, foi chamado ao escritório principal.

Respirou descompassado.

— Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

— Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

— Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto. A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

— De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência. A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho. Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

— Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

— Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria. O chefe não compreendeu:

— Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

MINICONTO TRABALHADO EM SALA

O impossível canteiro (Maria Lúcia Simões)

A sala era escura. Nela entravam pessoas tristes que dali nunca saíam, apesar do Homem vestido de espelho insistir em dizer que havia uma saída e manter no rosto o mais doce sorriso. A janela se abria para uma escola de danças e por ela subiam ruídos de vozes, risos e o som de sensuais tambores.

A música coloria as paredes de leves tons de rosa e ouro, e o sorriso do Homem vestido de espelho aquecia as tardes mais frias.

Foi então que começaram a brotar da mesa de vidro e dos livros de filosofia (que se mantinham sempre abertos, prontos para serem lidos) tenras folhinhas verdes. As folhas formaram um canteiro que se arrastou com ingênua alegria em direção à claridade. Mas as pessoas tristes jogaram em torno de si palavras escuras, e o sal de tantas lágrimas que pelo chão se formaram fundas poças d'água.

O Homem vestido de espelho tentou inutilmente enxugá-las com o lenço dobrado sobre o divã.

Antes que brotassem flores, as plantas não conseguiram nem ao menos sobreviver e morreram afogadas, embora o Homem ainda não desistisse e tentasse todas as tardes ressuscitá-las com palavras de suave esperança.

CRÔNICA TRABALHADA EM SALA

A metamorfose (Luís Fernando Veríssimo)

Uma barata acordou um dia e viu que tinha se transformado num ser humano. Começou a mexer suas patas e viu que só tinha quatro, que eram grandes e pesadas e de articulação difícil. Não tinha mais antenas. Quis emitir um som de surpresa e sem querer deu um grunhido. As outras baratas fugiram aterrorizadas para trás do móvel. Ela quis segui-las, mas não coube atrás do móvel. O seu segundo pensamento foi: “Que horror... Preciso acabar com essas baratas...”

Pensar, para a ex-barata, era uma novidade. Antigamente ela seguia seu instinto. Agora precisava raciocinar. Fez uma espécie de manto com a cortina da sala para cobrir sua nudez. Saiu pela casa e encontrou um armário num quarto, e nele, roupa de baixo e um vestido. Olhou-se no espelho e achou-se bonita. Para uma ex-barata. Maquiou-se. Todas as baratas são iguais, mas as mulheres precisam realçar sua personalidade. Adotou um nome: Vandirene. Mais tarde descobriu que só um nome não bastava. A que classe pertencia?... Tinha educação?... Referências?... Conseguiu a muito custo um emprego como faxineira. Sua experiência de barata lhe dava acesso a sujeiras mal suspeitadas. Era uma boa faxineira.

Difícil era ser gente... Precisava comprar comida e o dinheiro não chegava. As baratas se acasalam num roçar de antenas, mas os seres humanos não. Conhecem-se, namoram, brigam, fazem as pazes, resolvem se casar, hesitam. Será que o dinheiro vai dar? Conseguir casa, móveis, eletrodomésticos, roupa de cama, mesa e banho. Vandirene casou-se, teve filhos. Lutou muito, coitada. Filas no Instituto Nacional de Previdência Social. Pouco leite. O marido desempregado... Finalmente acertou na loteria. Quase quatro milhões! Entre as baratas ter ou não ter quatro milhões não faz diferença. Mas Vandirene mudou. Empregou o dinheiro. Mudou de bairro. Comprou casa. Passou a vestir bem, a comer bem, a cuidar onde põe o pronome. Subiu de classe. Contratou babás e entrou na Pontifícia Universidade Católica.

Vandirene acordou um dia e viu que tinha se transformado em barata. Seu penúltimo pensamento humano foi: “Meu Deus!... A casa foi dedetizada há dois dias!...”. Seu último pensamento humano foi para seu dinheiro rendendo na financeira e que o safado do marido, seu herdeiro legal, o usaria. Depois desceu pelo pé da cama e correu para trás de um móvel. Não pensava mais em nada. Era puro instinto. Morreu cinco minutos depois, mas foram os cinco minutos mais felizes de sua vida. Kafka não significa nada para as baratas.