revec
Revista de Estudos de Cultura
https://seer.ufs.br/index.php/revec
REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA
São Cristóvão (SE) | v. 10 | n. 26 | Jul. Dez./2024 | p. 85-100
Submetido em 19/09/2024 Aceito em 05/12/2024

ENTRE VOZES, GESTOS E SILÊNCIOS: AS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR E DE ISABELA FREITAS FORMANDO LEITORES

Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão*
José Edilson de Amorim**

RESUMO

Na presente proposta, apresentamos um recorte da tese de doutoramento ainda em curso. As narrativas *Não se apega, não*, da youtuber Isabela Freitas, e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, foram lidas integralmente numa turma de 1º ano do Ensino Médio. A partir das análises dos dados, organizamos quatro categorias de leitura: identificação, construção coletiva de hipóteses, engajamento e comparação. Por fim, foi possível perceber que as narrativas promoveram a conexão das vivências e experiências dos discentes às obras, permitindo que a subjetividade desses leitores em formação funcionasse como um incentivo para a compreensão literária.

Palavras-chave: literatura youtuber, literatura canônica, conversa literária, escuta atenta.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFCG, na área de Estudos Literários. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – UPE/Campus Garanhuns). Campina Grande – PB, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6551-1651. Email: sheila_nanes@hotmail.com.

** Doutor em Literatura Brasileira e Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande - PB, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1254-3398. E-mail: edilsondeamorim@gmail.com

BETWEEN VOICES, GESTURES, AND SILENCES: THE WORKS OF CLARICE LISPECTOR AND ISABELA FREITAS SHAPING READERS

Abstract
In this proposal, we present an excerpt from an ongoing doctoral thesis. The narratives *Não se apega, não*, by YouTuber Isabela Freitas, and *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (An Apprenticeship or the Book of Delights), by Clarice Lispector, were read in full by a 1st-year high school class. Based on the data analysis, we organized four reading categories: identification, collective construction of hypotheses, engagement, and comparison. Finally, it was possible to observe that the narratives promoted a connection between the students' experiences and the works, allowing their subjectivity as developing readers to serve as an incentive for literary comprehension.
Keywords: YouTuber literature, canonical literature, literary conversation, attentive listening.

ENTRE VOCES, GESTOS Y SILENCIOS: LAS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR E ISABELA FREITAS FORMANDO LECTORES

Resumen
En esta propuesta, presentamos un recorte de la tesis doctoral que aún está en curso. Las narrativas *Não se apega, não*, de la YouTuber Isabela Freitas, y *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (Un aprendizaje o el libro de los placeres), de Clarice Lispector, fueron leídas en su totalidad por una clase de 1º año de la escuela secundaria. A partir del análisis de los datos, organizamos cuatro categorías de lectura: identificación, construcción colectiva de hipótesis, compromiso y comparación. Finalmente, fue posible observar que las narrativas promovieron la conexión entre las vivencias y experiencias de los estudiantes y las obras, permitiendo que la subjetividad de estos lectores en formación funcionara como un incentivo para la comprensión literaria.
Palabras clave: literatura YouTuber, literatura canónica, conversación literaria, escucha atenta.

1 INTRODUÇÃO

A autora francesa Marlène Lebrun (2012), em seu artigo *A Emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura*, discorre sobre o espaço da sala de aula como importante no processo de objetificar as experiências estéticas, ou seja, tornar as experiências leitoras individuais palpáveis e compartilháveis. A autora também menciona que é "[...] um lugar de intersubjetividade, onde a leitura se torna um prazer de *gourmet* partilhado, que remete ao convívio" (Lebrun, 2012, p. 147, grifo da autora). Isso quer dizer que o encontro das subjetividades de cada estudante converte a leitura em uma atividade que proporciona um prazer coletivo.

Diante disso, nessa proposta, apresentamos um recorte da tese de doutoramento ainda em curso, especificamente, a intervenção proposta para investigar a recepção das narrativas *Não se apega, não* (doravante, NAN), da *youtuber* mineira Isabela Freitas, e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (doravante, UALP), de Clarice Lispector e como as subjetividades de leitores em formação se manifestam. As duas narrativas foram lidas integralmente em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na cidade de Lajedo/PE.

Para efetivar as leituras das narrativas, adotamos o método recepcional como metodologia. Esse método interessa-se pelo ponto de vista do leitor e não apenas pelo autoritarismo de que as obras são dotadas de sentidos completos e estanques. Segundo as autoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988, p.80), "[...] a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada", ou seja, o método recepcional, ao adotar uma postura em defesa do relativismo histórico e cultural, considera a volubilidade dos textos. Consequentemente, o leitor ganha um espaço significativamente privilegiado no jogo que enreda cada obra.

De modo que nenhum método é de todo completo, mesclamos a proposta com outras metodologias, por exemplo, os intervalos de leitura (Cosson, 2016), a conversa literária (Bajour, 2012) e a escuta atenta (Chambers, 2007).

Nos próximos tópicos, veremos como essas metodologias contribuíram para a inserção tanto do texto da literatura *youtuber* quanto do texto literário nas aulas da Educação Básica, especificamente numa turma de 1º ano do Ensino Médio.

2 A RECEPÇÃO DE *NÃO SE APEGA, NÃO* E DE *UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES*

Para que o leitor visualize de forma mais clara a proposta abordada neste recorte, elaboramos um quadro que sintetiza as ações aplicadas ao longo da intervenção:

Quadro 1: Quadro-síntese de aplicação do método recepcional

Etapas do método	Ações gerais	Ações dessa pesquisa
Determinação do Horizonte de Expectativas	• Realização de uma sondagem • Levantamento do perfil leitor dos estudantes • Preparação para a próxima etapa	• Questionário • Plano de ação
Atendimento do Horizonte de Expectativas	• Escolha de textos que atendam as expectativas literárias dos estudantes • Discussão a partir do texto escolhido • Organização de estratégias de ensino que sejam conhecidas pelos estudantes	• Apresentação da autora Isabela Freitas • Leitura de *Não se apega, não* • Intervalos de leitura (leitura de poemas, tirinhas e audição de canções)
Ruptura/transição do Horizonte de Expectativas	• Apresentação de textos desafiadores • Abalo das certezas e das práticas leitoras costumeiras dos estudantes	• Apresentação da autora Clarice Lispector • Leitura de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*
Questionamento do Horizonte de Expectativas	• Análise das experiências de leitura • Discussões sobre as diferenças entre as leituras • Reflexões sobre as experiências de leitura	• Discussão pós-leitura • Painel da recomendação • Entrevista com um grupo de estudantes
Ampliação do Horizonte de Expectativas	• Os estudantes notam que suas leituras se tornaram mais exigentes • Superação do lugar-comum	• Visita à biblioteca • Proposta de leitura do conto *O crime do professor de matemática*, de Clarice Lispector, com a participação do professor de matemática da turma

Fonte: Autora da pesquisa com base em Aguiar e Bordini (1988)

Esse quadro ilustra de forma precisa o percurso trilhado ao longo de dois meses (agosto e setembro de 2023). Agora, veremos como essas etapas do método recepcional foram efetivadas.

2.1 Sondagem do horizonte de expectativas

As autoras Aguiar e Bordini (1988) apontam essa etapa do método recepcional como fundamental para que o trabalho com a leitura se constitua numa prática que trará resultados significativos. Nesse momento, o professor deve considerar os apelos evocados pela turma, quais seus anseios, aspirações e como se comportam frente a leitura. As autoras, inclusive, sugerem ações que podem ser efetivadas para identificar as características do horizonte de expectativas dos estudantes, por exemplo, mencionam "[...] respostas a entrevistas e questionários [e] [...] examinar as movimentações de títulos através de fichas da biblioteca [...]" (Aguiar & Bordini, 1988, p. 88). Para efetivar essa etapa, optamos por questionários.

Apesar de as autoras não mencionarem, é válido frisar a necessidade de o professor/mediador conhecer as leituras que serão oferecidas. Isso porque um trabalho de mediação, para alcançar os objetivos desejados, por exemplo, o de incentivo à leitura, deve priorizar a escolha de textos com os quais possui familiaridade, uma vez que garantirá a elaboração de propostas mais enriquecedoras e conexões mais intensas.

Acerca disso, a autora argentina Cecilia Bajour (2012) afirma que a seleção dos textos é o primeiro passo para uma escuta preocupada com aquilo que o estudante da Educação Básica (EB) pode dizer sobre um texto. A autora ainda menciona que conhecer bem os textos que serão levados garante "[...] autoconfiança na hora da prática e, podemos acrescentar, a capacidade de uma escuta apurada no

momento da leitura e da conversa sobre esses textos" (Bajour, 2012, p. 55). Portanto, cabe ao mediador fazer seleções que estejam alinhadas às escolhas dos estudantes e que façam parte de seu domínio. Por isso, despir-se de preconceitos acerca de narrativas que porventura estejam fora de seu escopo de leituras deve ser uma prática necessária. A isso, Bajour (2012) chama de "porta aberta" para o fortalecimento da reflexão dos próprios estudantes acerca de seus gostos e saberes. Com mais clareza, veremos isso nos próximos tópicos.

2.2 Atendimento do horizonte de expectativas

A etapa de atendimento do horizonte de expectativas consiste na proposta de experiências de leitura que proporcionem certa familiaridade aos estudantes, isto quer dizer que os textos devem satisfazer as necessidades em dois aspectos: o próprio texto, que deve atender ao que é esperado pelo estudante; e as estratégias de ensino, que não devem se afastar daquilo que é costumeiro (Aguiar & Bordini, 1988).

Nesse sentido, para cumprir essa etapa do método, organizamos a leitura da narrativa *Não se apega, não*, da *youtuber* mineira Isabela Freitas, obra da literatura de massa, mais especificamente, um romance sentimental e que, nesse caso, cumpre bem o propósito de atender ao horizonte de expectativa dos leitores em formação.

Para melhor compreensão do percurso de leitura dessa narrativa, organizamos a seguinte sequência de ações: 1) Introdução e leitura – 1º encontro; 2) Intervalo de leitura 1 – 2º encontro; 3) Intervalo 2 de leitura – 3º encontro; 4) Intervalo 3 de leitura – 4º encontro; e 5) Encerramento – 5º encontro.

Segundo Cosson (2016), o momento de apresentação da narrativa e do autor da obra pode ser chamado de "introdução". Trata-se de um momento importante para apresentar informações básicas sobre o autor e como essas informações se relacionam com o texto em discussão.

Quanto aos intervalos de leitura, Cosson (2016) destaca que são momentos essenciais para que os professores possam monitorar o progresso da leitura. No contexto da leitura da narrativa de Freitas (2014), decidimos organizar três intervalos de leitura pelos seguintes motivos: a) o público-alvo estava matriculado em uma escola de período integral, com nove aulas por dia, o que dificultava a adição de mais atividades em um ambiente já exigente; b) os alunos frequentavam tanto o turno da manhã quanto o da tarde, com o encerramento das atividades às 16h40. No entanto, esse horário não reflete necessariamente o momento em que muitos chegavam em casa, especialmente considerando o uso de transporte coletivo por uma parcela significativa. Como resultado, os alunos tinham apenas o turno da noite e os finais de semana para organizar sua rotina escolar. Portanto, não seria viável acrescentar demandas extensas a essa rotina já preenchida.

Essas ações foram importantes para a garantia do atendimento do horizonte de expectativas. Todavia, é necessário ultrapassar a familiaridade e trazer recursos que gerem um certo desafio no estudante. É exatamente nesse momento que surge a etapa de ruptura/transição.

2.3 Ruptura/Transição do horizonte de expectativas

Nesta etapa da experiência, há a pretensão de abalar as certezas do estudante-leitor tanto no que diz respeito às vivências culturais quanto às literárias. Esse abalo acontece a partir do estranhamento causado pela leitura de diferentes textos. No entanto, é preciso ter cautela ao oferecer alguns textos para que o estudante não se assuste e acabe rejeitando aquela nova experiência (Aguiar & Bordini, 1988). Por isso, as autoras sugerem que sejam textos que se assemelhem de algum modo, seja pelo tema ou tratamento, seja pela estrutura ou linguagem.

O termo adotado pelas autoras Aguiar e Bordini para nomear essa etapa é "ruptura" do horizonte de expectativas. Consideradas as experiências na EB, que apontam certa dificuldade de inserção de textos literários, e os resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (5ª edição), que apontam um baixo interesse em realizar leituras indicadas pela escola, nesse momento, preferimos tratar essa etapa como "transição" do horizonte de expectativas.

Segundo o *Grande dicionário unificado da língua portuguesa*, organizado por Demerval Rios (2009, p. 601), o termo ruptura pode significar: "1. Ato ou efeito de romper. 2. Quebra violenta. 3. Corte, interrupção. 4. Violação de contrato. 5. Anulação de pacto ou tratado. 6. Rompimento, quebra de relações sociais. 7. Quebra, fratura. 8. Separação, desligamento". Percebemos que são definições que sugerem uma quebra súbita, algo brusco e, de certo modo, dramático. Não queremos, pois, que a leitura seja associada a um movimento de quebra que traumatize as expectativas do leitor em formação, por isso, a opção por um termo que assegure um processo que, contínuo, parece soar mais levemente.

Nesse sentido, o termo transição, por exemplo, significa "1. Ato ou efeito de transitar. 2. Estádio intermediário. 3. Passagem de um lugar, de um assunto, de um estado de coisas a outro. 4. Mudança. 5. Trajetória, trajeto" (Rios, 2009, p. 661). São definições que apontam para um processo gradual, isto quer dizer que não será uma passagem instantânea, mas algo que ocorrerá ao longo de um período, permitindo, de certa forma, uma adaptação. Isso implica dizer que o percurso passará por transformações contínuas. Portanto, ao escolhermos essa expressão, entendemos que essa etapa promove uma progressão lenta que oferta tempo para eventuais ajustes e adaptações.

Para efetivarmos essa etapa, propomos a leitura de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, da consagrada autora Clarice Lispector. No que diz respeito ao tema, a narrativa de Lispector se assemelha a de Freitas, uma vez que ambas tratam da perspectiva do amor (o tema). Contudo, "[...] os demais recursos compositivos [...]" (Aguiar & Bordini, 1988, p. 89) se afastam substancialmente – abordagem do tema, linguagem, entre outros elementos.

As estratégias de trabalho adotadas para a leitura da narrativa de Lispector se distanciaram, até certo ponto, da leitura da narrativa de Freitas. Para Aguiar e Bordini (1988), nesse momento, é preciso que haja um desafio que atravesse a rodovia literária que já foi percorrida pelos estudantes. A razão que motiva esse desafio é para que eles se sintam encorajados a perscrutar novos caminhos, trilhando uma experiência de leitura mais desafiadora e, por isso mesmo, mais enriquecedora.

Como se tratava de uma leitura mais densa, resolvemos realizá-la em sala de aula. Foram necessários sete encontros para a leitura, que extrapolaram as aulas de Língua Portuguesa, e um momento mais curto para realizar a entrevista final com um grupo de voluntários – configurando, na verdade, oito encontros.

Para melhor compreensão desse percurso, organizamos a seguinte sequência de ações: 1) apresentação da narrativa e da autora – 1º encontro; 2) leitura e discussão dos capítulos 1, 2 e 3 – 2º encontro; 3) leitura e discussão dos capítulos 4, 5, 6, 7 – 3º encontro; 4) leitura e discussão dos capítulos 8, 9, 10, 11 e 12 – 4º encontro; 5) leitura e discussão dos capítulos 13, 14, 15, 16 e 17 – 5º encontro; 6) leitura e discussão dos capítulos 18, 19, 20 e 21 – 6º encontro; 7) Café Literário - Final do livro – 7º encontro; e 8) entrevista – 8º encontro.

3 DA ESCUTA MOBILIZADA À VOZ DOS ESTUDANTES: PAINEL COMPARATIVO

Ouvir nas entrelinhas é um conceito muito caro para nós e que Bajour (2012) toma emprestado do crítico literário francês George Steiner. Ao discorrer sobre esse tipo de escuta, a autora argentina apresenta os muitos desafios que, insuperados, ainda persistem no contexto brasileiro e que sintetizamos com a expressão "refúgio no silêncio". Isso porque a ausência de momentos destinados à escuta assegura uma prática que, em vez de aproximar o estudante, repele-o. Por isso, silenciam. Há também outros motivos que provocam o silêncio: "[...] como resistência ou como alienação da própria palavra" (Bajour, 2012, p. 20). Ocupam-nos, no entanto, de um silêncio que nasce da ausência de momentos que permitam ao estudante falar sobre suas leituras.

Na esteira de uma escuta atenta, interessa-nos as discussões de Aidan Chambers (2007), em *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, cuja trajetória inicial trata de sua formação leitora e das influências que recebeu, inclusive de seus professores. O autor aponta que ele e os integrantes de seu grupo de estudos compartilhavam de uma mesma resposta quando o questionamento se tratava da formação enquanto leitor: receberam a influência de pessoas pelas quais nutriam respeito e admiração. Outra descoberta importante dessa reflexão do autor é a certeza de que as conversas literárias foram fundamentais para a continuação na espiral literária – palavras do autor –, isso quer dizer, no movimento contínuo e ascendente da sua trajetória leitora:

> Fue en lo que nos decían otras personas sobre sus lecturas, y en lo que nosotros decíamos de las nuestras, en donde creímos haber descubierto el nudo del asunto: um cierto tipo de conversación literaria nos daba la información que necesitábamos, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de nuestras fronteras familiares. Todos pudimos hacer un recuento de las personas que fueron particularmente importantes en nuestra vida por esta razón, algunos de ellos, maestros. Todos pudimos recordar momentos de conversaciones literarias que nos habían incitado a darle outra vuelta al espiral literário (Chambers, 2007, p. 18).

Essas observações contribuíram para inserção da abordagem[1] *Dime* – diga-me - em que as crianças pudessem aprender a falar bem sobre um livro e a escutar bem o que as outras crianças tinham a dizer. Após analisar diferentes práticas utilizando essa abordagem, Chambers (2007) chega a algumas conclusões extremamente relevantes e que, embora direcione o foco para as crianças, aqui, adaptamos para o público adolescente: a) os adolescentes sabem muito sobre o mundo em que vivem; b) em qualquer abordagem que permita aos adolescentes que a comunicação de seus pensamentos seja legítima, haverá surpresa por parte do docente; c) quando os adolescentes contam suas leituras, estão ativando potencialidades; e d) a leitura cooperativa sempre será mais complexa e penetrante do que a leitura individual.

Essas conclusões dialogam com aquilo que pudemos observar após analisarmos as mais de sete horas de conversas literárias que realizamos entre os meses de agosto e setembro de 2023. Identificamos certos padrões de respostas que resolvemos organizar em categorias. Em NAM, detectamos as categorias Leituras de identificação e Leituras de construção coletiva de hipóteses. Na narrativa de Clarice, identificamos as categorias Leituras de engajamento e Leituras de comparação.

4 CATEGORIAS DE LEITURA DAS NARRATIVAS

Na narrativa de Isabela Freitas identificamos a categoria que intitulamos de "Leituras de identificação", em que compilamos as falas que refletem uma espécie de envolvimento emocional seja com algum personagem específico, seja com o universo diegético, seja com a linguagem. Para ilustrar e tornar mais clara a leitura, organizamos um quadro com um recorte dessas falas:

Quadro 2: Categoria "Leituras de identificação"

Categoria "Leituras de identificação"	
01/08/23	[00:02:20] **Estudante 02** - Sim. Então, depois que terminamos, a gente se identifica.
08/08/23	[00:07:21] **Estudante 09** - Porque ela parece comigo. [00:07:25] **Pesquisadora** - Parece contigo? É. Então se identificou com essa passagem? [00:07:28] **Estudante 09** - Sim. [...] [00:20:09] **Pesquisadora** - Por que tu sinalizaste essa parte? [00:20:12] **Estudante 20** - Por que eu me identifiquei. [...] [00:21:28] **Estudante 01** - Tem duas aqui que eu achei muito interessante que é a página 42 e a página 52. [...] [00:29:22] **Estudante 11** - É como se o livro soubesse toda a minha vida. [00:29:40] **Estudante 01** - É isso. Que é um negócio que a gente... a gente não pensa que é um negócio que vai emocionar a gente mas... Foi muito pessoal e feito muito bom. Que não foi invasivo assim. Foi muito... Legal. [...] [00:33:57] **Estudante 24** - Eu tô achando interessante, pois é uma coisa que a maioria dos adolescentes já sofreu uma decepção amorosa.

1 Chambers (2007) faz questão de enfatizar que não se trata de um método ou de um sistema com regras rígidas, mas sim de uma abordagem que possibilita a elaboração de perguntas que se adaptam às necessidades dos estudantes.

Categoria "Leituras de identificação"	
29/08/23	[00:34:01] **Estudante 26** - "Foi uma narrativa difícil de ser lida? Por quê?" [00:34:10] **Estudante 26** - Fácil... Porque mergulha no nosso cotidiano [00:34:11] **Pesquisadora** - Os demais acharam a narrativa difícil, fácil? [00:34:15] **Vários estudantes** - Fácil. [00:34:16] **Pesquisadora** - Por que foi fácil de ser lida? [00:34:19] **Estudante 02** - Porque a gente se identifica... [vários dão respostas, mas fica inaudível] [00:34:25] **Estudante 01** - Porque representa...porque foi uma leitura que a gente se identifica com umas partes da linguagem e coisas que estão presentes na nossa vida...
Recomendações[2]	"Sim, eu recomendo pois é um livro muito interessante, e também alguns adolescentes poderão se *indentificar* com a narrativa de *Issabela*, de 'Não se apega não.'" "Eu recomendo *por que* é uma coisa que pode acontecer com todo mundo e é muito bom esse livro as coisas que fala nele acontece no cotidiano da sociedade." "Eu recomendo este livro porque tem uma boa narrativa e uma história que você pode facilmente se identificar." "Eu recomendo você ler essa narrativa, *por que* talvez você possa se *indentificar*, garanto que você vai gostar!" "Recomendo. O livro aborda muitas situações que estão nosso cotidiano, além de nos fazer *se* entender muito mais." "Eu recomendo bastante o livro, pois é um livro bastante interessante e que tem uma narrativa e uma linguagem muito atual, e acabamos *se* identificando bastante." "Recomendo. Além da narrativa ser muito boa em algumas partes do livro você vai se *endentificar*. O livro também vai falar de amor e a maneira como ele é vivido."

Fonte: Autora da pesquisa com base na transcrição dos áudios gerados a partir das conversas literárias

Na primeira categoria, quando consideramos as identificações dos estudantes, podemos perceber que se concretiza aquilo que Aguiar e Bordini (1988, p. 87) observaram sobre a experiência de recepção de uma obra:

> O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências.

É todo esse universo que povoa o leitor, mencionado pelas autoras, que garante a identificação com a narrativa, ou seja, o atendimento ao horizonte de expectativas desses leitores em formação, revelado em expressões como "O livro aborda muitas situações que estão nosso cotidiano, além de nos fazer *se* entender muito mais".

Com base nas discussões de Vicent Jouve (2012), entendemos que essas identificações manifestadas pelos leitores em formação surgem do encontro entre texto e leitor, o qual faz eclodir nuances do passado: "aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado" (Jouve, 2012, p. 55, grifo do autor). Não obstante, essa identificação manifestada pelos estudantes parece se assemelhar a uma identificação como movimento espontâneo e involuntário (Rouxel, 2012), isto é, parece-nos que não houve um esforço intelectual significativo, mas sim um envolvimento emocional instintivo.

Nas análises de Chambers (2007), encontramos o que ele denomina como "os quatro modos de falar" sobre um livro: a) falar consigo mesmo, que implica na necessidade premente de materializarmos os nossos pensa-

2 As recomendações foram manuscritas. Não há a sinalização "estudante 01", por exemplo, porque eles não precisaram colocar os nomes.

mentos; b) falar com outro, que implica em um jogo em que o locutor materializa o seu pensamento e espera do outro uma espécie de compreensão/interpretação do que foi dito a partir de um outro matiz; c) falar juntos, que implica em uma ampliação da interpretação, uma vez que cada integrante pode saber algo que o outro não sabe e, assim, juntos, chegam a conclusões que, sozinhos, não chegariam; e d) dizer algo novo, que implica em uma espécie de recompensa com sentidos que só nascem a partir da interação.

Ao analisarmos as falas dos estudantes, pudemos perceber um padrão que revela uma colaboração no diálogo, reforçando, então, aquilo que já havia sido observado por Chambers (2007, p. 25) no modo "c) falar juntos":

> El efecto público de este hacer conscientemente un fondo común de pensamiento es que arribamos a una "lectura" -un conocimiento, entendimiento, apreciación- de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo. Cada miembro sabe una parte, pero ninguno tiene el conocimiento completo. Y los miembros de una "comunidad de lectores" intencionalmente se abocan a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más cosas sobre el texto que de otra manera no lograrían.

Diante dessas observações, os estudantes são exatamente "cada miembro" do grupo sabedor de um pouco que, quando unido ao pouco do outro, forma uma massa interpretativa mais consistente. Por isso, nomeamos a segunda categoria de "Leituras de construção coletiva de hipóteses". Com a finalidade de facilitar o processo de observação do leitor, organizamos as falas no seguinte quadro:

Quadro 3: Categoria "Leituras de construção coletiva de hipóteses"

Categoria "Leituras de construção coletiva de hipóteses"	
01/08/23	[00:00:13] **Estudante 02** - Sofrido. Sofreu um relacionamento. [00:00:15] **Estudante 13** - Em um não, vários.
08/08/23	[00:05:20] **Estudante 07** - Na verdade, ela tinha uma dependência emocional com o namorado e não conseguia terminar com ele. [00:05:31] **Estudante 08** - Pra não se sentir sozinha! [...] [00:11:59] **Estudante 11** - Porque, assim, eu não sei explicar. Não sei! Não sei explicar. Porque pra você amar uma pessoa, primeiro você tem que se amar. [00:12:07] **Estudante 17** - Isso. [00:12:08] **Estudante 14** - É como se tipo assim, com se ela não se sentisse feliz sozinha ou não precisar botar a felicidade dela em outra pessoa. [...] [00:28:01] **Estudante 11** - É, o Fulano diz que não vai ficar mais não. Mas o fulano vai lá e fica. [muitos estudantes falam ao mesmo tempo] [00:28:10] **Estudante 22** - Eles falam, não quero mais saber dela não e não sei o quê. Quando você vê, ele tá lá respondendo as coisas dela. [...] [00:29:15] **Estudante 09** - É interessante. É como se fosse um aprendizado. E uns tapa na cara também! [00:29:20] **Estudante 06** - É, também tem uns conselhos, né! [00:29:22] **Estudante 11** - É como se o livro soubesse toda a minha vida. [Emitem as opiniões, mas como são muitos falando ao mesmo tempo, torna-se inaudível] 00:29:30] **Estudante 01** - É uma narrativa que não é muito comum mas... [00:29:38] **Estudante 04** - Pega a maioria das pessoas. [00:29:40] **Estudante 01** - É isso. Que é um negócio que a gente... a gente não pensa que é um negócio que vai emocionar a gente mas... Foi muito pessoal e feito muito bom. Que não foi invasivo assim. Foi muito... Legal. [...] [00:31:21] **Estudante 05** - A linguagem mais jovem. [00:31:23] **Pesquisadora** - A linguagem o quê? [00:31:24] **Estudante 21** - Um pouco mais jovem. Um pouco mais jovem. [00:31:26] **Estudante 12** - De 15 a 16 anos. [00:31:27] **Pesquisadora** - E o que é uma linguagem pra 15, 16 anos? [00:31:31] **Estudante 12** - Pessoa sofrida que vive escutando o Pablo. [risos] [00:31:36] **Estudante 18** - Uma linguagem atualizada. Uma linguagem mais atualizada.

Categoria "Leituras de construção coletiva de hipóteses"	
15/08/23	[00:08:51] **Estudante 14** - Que ela meio que não precisa de ninguém para viver a vida dela. As amizades são passageiras, então se quiser ficar, bem. Se não quiser, bem também. [Palmas] [00:09:22] **Estudante 09** - Que a gente precisa da amizade, da vida. Não adianta a gente ter uma amizade... [00:09:29] **Estudante 07** - Passageira. [...]
22/08/23	[00:01:06] **Estudante 07** - O primo dela... o primo dela transformou ela num objeto sexual! Só queria por prazer! [00:01:18] **Pesquisadora** - E aí, no caso, ela acaba se arrependendo de ter se permitido se colocar numa situação em que ela apenas foi tratada como um objeto. [00:01:31] **Estudante 10** - Ela se permitiu por ele ser assim da família e tudo. Também por ser um amor que ela já teve assim de infância. [00:01:40] **Estudante 09** - É, de infância... pensou que ele ia tratar ela como... [00:01:43] **Estudante 12** - Uma princesa! [00:01:43] **Estudante 09** - É, isso aí. [vários falam ao mesmo tempo] [00:01:46] **Estudante 17** - Ele só queria... safado! [risos] [00:01:47] **Estudante 14** - Só queria usar como um objeto. [...] [00:15:09] **Estudante 01** - Ela desistiu de crer uma fantasia que ela criou. Só que na verdade essa fantasia, ela desistir disso poderia fazer com que ela... Ai, peraí... eu me confundi um pouquinho... Ela desistir dessa fantasia que ela teve pode possibilitar ela de viver uma coisa que é real, não é fantasioso. [...] [00:41:00] **Estudante 01** - O Gustavo nem queria saber que o avô estava doente e ela e a mãe estavam muito mal. Só que ela sabia que o Gustavo não tava nem aí... [...]
29/08/23	[00:09:40] **Pesquisadora** -"O gostosão", né. E aí não considera os sentimentos alheios. Se a gente olhar, Igor Tullom considera os sentimentos alheios? [00:09:46] **Vários estudantes** - Não! [00:09:46] **Estudante 14** - Ele só pensa nele... [vários falam ao mesmo tempo] [00:09:50] **Estudante 12** - Os outros que explodam. [...] [00:10:20] **Estudante 11** - Acho que sim porque... Não é fácil a pessoa encontrar o amor... A pessoa vai passar por [inaudível]. A pessoa vai encontrar várias pessoas... E vai aprender com o tempo. Não existe pessoa perfeita. Mas você vai... [00:10:38] **Estudante 01** - Achar sua pessoa perfeita... [00:10:40] **Estudante 11** - Não é assim que... [00:10:42] **Estudante 04** - Vai passar pela vida de pessoas que não era pra nossa vida... [...]

Fonte: Autora da pesquisa com base na transcrição dos áudios gerados a partir das conversas literárias

A segunda categoria de leitura da narrativa *youtuber* permite-nos reforçar as afirmações de Aguiar e Bordini (1988, p. 86) quando mencionam que a prática que toma como norte o método recepcional "[...] apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor [...]".

Ao longo das discussões relativas à narrativa clariceana, notamos que os estudantes se sentiram mais limitados para falar, não porque estivessem envergonhados, mas porque enfrentaram certa dificuldade quando se defrontaram com uma leitura mais densa. Aqui, valemo-nos de uma importante assertiva mencionada por Bajour (2012, p. 35-36): "Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos [...]". Nesse caso, arriscamo-nos a acrescentar que nem todo silêncio precisa ser preenchido por palavras,

muitas vezes, outras manifestações do corpo são capazes de revelar que há interação com a narrativa, por exemplo, palmas, risos, gritos, assobios e discussões num tom de voz mais baixo e apenas entre eles.

Essas observações foram determinantes para intitularmos a primeira categoria de leitura como "Leituras de engajamento". Compilamos os momentos que revelam uma ativa participação no processo de leitura e discussão sobre a narrativa de Clarice por meio de gestos e outras formas de expressão. Para ilustrar, organizamos o seguinte quadro:

Quadro 4: Categoria "Leituras de engajamento"

Categoria "Leituras de engajamento"	
06/09/23	[leitura da narrativa] [00:08:11] **Pesquisadora** - Ponto final. [00:08:14] **Estudante 17** - Finalmente! [risos] [...] [00:09:31] **Pesquisadora** - E aí essa ausência de ponto final talvez esteja mostrando esse caos que ela está vivendo, né? E aí quando ela sai da voracidade de viver, quando ela sai dessa pressa... Ponto. Agora as coisas começam a melhorar, se ajustar... [00:09:50] **Estudante 17** - Agora sim, agora o texto vai ter pontuação normal! [risos] [...]
12/09/23	[00:01:57] **Pesquisadora** - "Quer tomar um café? perguntou ela como pretexto para fazê-lo entrar. Ele ficou no limiar. Ela estava de pé em camisola curta e transparente [...]". [burburinho e risos] [00:02:10] **Pesquisadora** - "Ele ia dizer: 'pode dormir descansada, eu dissuadi o homem a meu modo'. Mas antes de dizer isso ele parou inteiramente, com os lábios apertados, e olhou-a de alto a baixo. Afinal, disse: - De dia, telefono pra você". [00:02:29] **Pesquisadora** - Olha... [00:02:30] **Estudante 17** - Menina... [00:02:31] **Pesquisadora** - É comum isso, gente? [burburinho e risos] [muitos falam ao mesmo tempo] [...] [00:08:20] **Pesquisadora** - "[...] dispôs-se a se comunicar com Ulisses, já que Ulisses era o seu homem [...]" [risos] [00:08:36] **Estudante 30** - Mais emocionada que Lóri, só [nome de estudante] ... [risos] [...]
13/09/23	[00:24:22] **Pesquisadora** - "[...] pensou que de agora em diante era só isso que ela queria do Deus: encostar o peito nele e não dizer uma palavra". Gente, o que é que ela quer aqui? [00:24:42] **Estudante 01** - Ela quer conforto... [00:24:44] **Pesquisadora** - Quer conforto.... Às vezes, quando a gente está muito triste, a gente só quer o abraço da pessoa, não quer dizer nada, só quer ser acolhido, né? [00:24:52] **Estudante 01** - Que às vezes um abraço fala mais que mil palavras... [palmas] [leitura da narrativa] [...] [00:35:51] **Pesquisadora** - "Foi então que o telefone tocou". [agitação, burburinho] [00:35:59] **Pesquisadora** - "Mesmo antes de atender ela sabia que devia ser Ulisses. Depositou o bordado numa cadeira e deixou o telefone tocar um pouco mais, não queria mostrar avidez [...]" [risos] [00:36:13] **Estudante 01** - Olha, se fazendo de difícil... [...] [risos] [...]

Categoria "Leituras de engajamento"	
15/09/23	[00:03:22] **Pesquisadora** - "Então saía pouco, não aceitava convites. Não era mulher de perceber sempre quando um homem estava interessada nela a menos que ele o dissesse- então se surpreendia e aceitava". Lóri, parece ser o quê, gente, aqui, que não percebe que tem alguém paquerando ela, que tem alguém a fim dela? [00:03:39] **Estudante 12** - Como é que é o nome? Ela é lerda! [00:03:45] **Pesquisadora** - Lerda? [00:03:45] **Estudante 12** - Lerda. Porque tipo ela vê que alguém tá, tipo, dando em cima da pessoa e a pessoa não percebe. Só vai perceber dias ou meses depois. [00:03:53] **Pesquisadora** - E, nesse caso, a Lóri só percebe se a pessoa disser. [00:03:55] **Estudante 12** - Eu sou assim, eu só percebo se a pessoa disser! [risos] [...]
19/09/23	[00:04:50] **Pesquisadora** - "O amor por Ulisses veio como uma onda que ela tivesse podido controlar até então. Mas de repente ela não queria mais controlar". [burburinho] [00:05:01] **Pesquisadora** - E não querer controlar significava o quê? [00:05:05] **Estudante 01** - Deixar fluir. [00:05:06] **Pessoa 5** - Deixar fluir, né? [00:05:08] **Estudante 30** - Deixar acontecer. [00:05:09] **Pesquisadora** - Deixar acontecer naturalmente, né? [risos] [...]
20/09/23	**2º áudio** [00:00:26] **Estudante 29** - E ele foi paciente, e ele esperou o livro todinho… [risos]

Fonte: Autora da pesquisa com base na transcrição dos áudios gerados a partir das conversas literárias

A partir da observação das reações dos estudantes no compilado da categoria "Leituras de engajamento", compreendemos a narrativa clariceana como uma obra emancipatória e, diante desse tipo de texto, "[...] o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções" (Aguiar & Bordini, 1988, p. 84). Dito isso, os participantes dessa pesquisa tiveram a oportunidade de ampliar o seu esquema de expectativas, reforçando a experiência literária como transformadora.

Para nomear a segunda categoria de leitura, consideramos o padrão de comparação que foi, inicialmente, sugerido por uma estudante e depois, propositadamente, orientado pela pesquisadora. Como os estudantes tinham o modelo da personagem Isabela, da narrativa *youtuber*, o estímulo a uma discussão em que ela se tornava ponto de referência permitia aos estudantes refletirem sobre as possíveis semelhanças e/ou diferenças entre as personagens (Isabela e Lóri).

Portanto, intitulamos a categoria de "Leituras de comparação" e, para facilitar o acompanhamento do leitor, organizamos o compilado de falas no seguinte quadro:

Quadro 5: Categoria "Leituras de comparação"

Categoria "Leituras de comparação"	
06/09/23	**1º áudio** [00:13:04] **Pesquisadora** - Ela também tem dificuldade de mostrar seus sentimentos... a gente vai percebendo isso, né? [00:13:10] **Estudante 08** - Bem diferente de Isabela, né? Ela não tinha medo de se relacionar não... já essa... [00:13:16] **Estudante 17** - É desapegada... [00:13:21] **Pesquisadora** - Olha que interessante... pense que a gente vive um contexto de século XXI e a narrativa de Isabela Freitas trouxe isso muito bem... No sentido de que assim, Isabela era uma garota bem livre, num dia ela ficou com o Evandro, no outro dia ela tem um encontro com o Tiago, no outro momento ela tem um encontro com o Igor... [...] [00:21:26] **Pesquisadora** - "[...] vinha novamente a dúvida de ir ou não ao encontro com Ulisses [...]". Gente, se fosse Isabela? [risos] [vários falam ao mesmo tempo] [00:22:17] **Estudante 06** - Ela ia sem pensar muito... [. . .] [00:25:47] **Pesquisadora** - "[...] de novo descobria que precisava de Ulisses, o que a desesperava [...]". Ou seja, ela se desesperava quando descobria que precisava de Ulisses... [00:26:04] **Estudante 14** - Porque ela queria ser independente! [00:26:08] **Estudante 21** - Lá vem Isabela...
12/09/23	[00:46:12] **Pesquisadora** - "Ofereci-lhe levá-la no meu carro para onde você quisesse, no fim de cinco minutos de rodagem convidei você para um uísque e você sem nenhuma relutância aceitou [...]". [00:46:29] **Estudante 17** - E é a Isabela, é?! [muitos falam e a comparam a personagem Isabela]
15/09/23	[00:02:21] **Pesquisadora** - "Lembrou-se de que fora no coquetel que encontrara um homem que viera a ser o seu amante por alguns meses. E pensou que talvez devesse ir a esse coquetel e 'arranjar' outro homem para libertar-se da ideia de Ulisses". [00:02:52] **Pesquisadora** - Olha que sentimento assim, né? Meio instantâneo. Parece aqui um pouco com Isabela?! [00:02:58] **Vários estudantes** - Muito!
19/09/23	[00:23:28] **Pesquisadora** - "Ao mesmo tempo, estava contente de só ir para a sua casa quando quisesse. Porque, de repente, pretendia não ir nunca. Pois haviam chegado a um amadurecimento de relações e ela temia que dormirem juntos numa cama quebrasse o encantamento". Mas, nesse caso, vocês acham que isso romperia? Seria, por exemplo, como foi com o Igor Tullom? Isabela e o Igor Tullom? [00:23:50] **Vários estudantes** - Não! [00:23:50] **Pesquisadora** - Aqui é totalmente diferente, né?

Fonte: Autora da pesquisa com base na transcrição dos áudios gerados a partir das conversas literárias

Essa categoria de leitura revela a importância da experiência de leitura vivenciada pelos estudantes e reforça o método recepcional como uma prática pedagógica que assegura um trabalho efetivo de implementação leitora. Com isso, não queremos afirmar que não tenha suas limitações, pelo contrário, é justamente por meio de suas lacunas que o professor pode agrupar outras estratégias que ampliem a prática. No entanto, o que queremos mencionar aqui é que o apontamento de um caminho torna o trabalho de inserção da leitura mais coeso.

Isto posto, quando analisamos o compilado de falas dessa categoria, percebemos que se concretizam as observações de Aguiar e Bordini (1988, p. 86): "O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço". Sendo assim, podemos citar, inclusive, que essa categoria revela a inserção dos estudantes na seara do desenvolvimento de um pensamento crítico, uma vez que, ao passo que são estimulados à comparação das personagens, necessitam pensar criticamente sobre as narrativas.

As quatro categorias aqui analisadas apontam como o leitor, mesmo aquele em formação, consegue encontrar sua própria via singular em um texto plural (Rouxel, 2012). Dito isso, para que avancemos

no que diz respeito ao ensino de literatura, cabe-nos apontar a necessidade de uma prática pedagógica que valoriza a subjetividade do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações até aqui elencadas, a vivência proposta nessa pesquisa não tem a intenção de universalizar um método nem de propor verdades universais sobre algumas necessidades eminentes, mas de apontar que, por seu caráter singular, cada experiência revela elementos que garantem a permanência de determinadas posturas, a reorganização e reavaliação de propostas ou até mesmo a drástica mudança de caminhos.

Dito isso, destacamos alguns pontos importantes que observamos a partir do que foi verbalizado e gesticulado pelos estudantes:

1. Notadamente, os estudantes se sentiram mais à vontade para opinar sobre a narrativa de Isabela Freitas. A categoria "Leituras de construção coletiva de hipóteses" corrobora essa afirmação.
2. Houve uma clara dificuldade inicial em realizar comentários acerca da narrativa de Clarice Lispector. No entanto, isso não impediu a imersão paulatina no universo diegético nem o levantamento de hipóteses. A categoria "Leituras de engajamento" corrobora essa afirmação.
3. A leitura da narrativa de Clarice Lispector gera inquietações que foram transmitidas pelos olhares curiosos quando a pesquisadora falava, pelos silêncios indagativos ou pelas hesitações enquanto formulavam comentários. Dessa forma, uma clara "perturbação" do horizonte de expectativas.
4. A interferência de um mediador se faz necessária, não para impor uma verdade absoluta ou para punir as falas e os gestos, mas para direcionar o foco das discussões.
5. A continuidade de práticas semelhantes a essa pode garantir o desenvolvimento de uma postura interpretativa e, consequentemente, de um pensamento crítico.
6. Quando alguém escuta atentamente o que o adolescente tem a dizer, ele se sente claramente acolhido. Não se trata de acolher tudo o que dizem sem questioná-los, mas o ato de escutá-los gera um ambiente propício a novas práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, Aidan. **Dime:** los niños, la lectura y la conversación. Tradução de Ana Tamarit Amieva. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 139 p. 67-73.

RIOS, Demerval Ribeiro. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa.** São Paulo: DCL, 2009.

FREITAS, Isabela. **Não se apega, não.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetiva. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65

LEBRUN, Marlène. A Emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-101