

IMPLICAÇÃO SUBJETIVA, EXPERIÊNCIA E DESLOCAMENTOS NO ENCONTRO COM “A MÁSCARA DA MORTE ESCARLATE”

Franciela Silva Zamariam*

Sheila Lima**

RESUMO

Apresenta-se recorte de pesquisa de doutorado em Estudos da Linguagem com temática voltada para a implicação subjetiva na formação de leitores de literatura. Inicialmente, discute-se a demanda ainda atual por metodologias de ensino de literatura capazes de extrapolar modelos tradicionais de abordagem da leitura na escola e, assim, proporcionar uma formação leitora mais densa. Em seguida, analisam-se dados coletados a partir de diálogos estabelecidos entre estudantes durante práticas de compartilhamento da leitura de “A máscara da Morte Escarlata”, de Edgar Allan Poe. Conclui-se que o compartilhamento da leitura e a expressão da subjetividade leitora favorecem o entendimento dos procedimentos composicionais da obra literária, efetivando um ensino mais profícuo e eficaz.

Palavras-chave: Subjetividade, Compartilhamento, Ensino de literatura, Formação do leitor.

* Doutora em Estudos da Linguagem e Mestre na mesma área, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Especialista em Metodologia da Ação Docente (Educação - UEL), graduada em Letras Vernáculas (2005) e em Letras Estrangeiras - Língua Espanhola (2011, habilitação única), também pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa/CNPQ "Formação e Ensino em Língua Portuguesa" (FELIP-UEL) e professora efetiva pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6985-9479> E-mail: franciela.zamariam@uel.br

** Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP), Doutora em Linguagem e Educação (USP), Pós-doutora em Didática do Ensino de Língua e Literatura (UBA). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina Centro de Letras e Ciências Humanas: Londrina, Paraná, BR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>. E-mail: sheilalima@uel.br

SUBJECTIVE RELATION, EXPERIENCE AND DISLOCATIONS IN THE ENCOUNTER WITH “THE MASQUE OF THE RED DEATH”

Abstract

It presents a cutout of Language Studies doctorate with thematics directed to the subjective relation in the formation of literature readers. Initially, it discusses the still present demand for literature teaching methodologies capable of exceeding traditional models of approach of reading in school and, therefore, providing a denser reading formation. Following that, it analyses data collected from dialogues established among students during the shared reading practices of “The Masque of the Red Death”, by Edgar Allan Poe. It concludes that the practices of sharing and of expression of the reader subjectivity favor the understanding of the compositional procedures of the literary work, effecting a more fruitful and efficient education.

Keywords: Subjectivity, Sharing, Literature teaching, Readers formation.

IMPLICACIÓN SUBJETIVA, EXPERIENCIA Y DISLOCAMIENTOS EN EL ENCUENTRO CON “LA MÁSCARA DE LA MUERTE ROJA”

Resumen

Se presenta el recorte de la investigación doctoral en Estudios del Lenguaje, con temática centrada en la implicación subjetiva en la formación de lectores de literatura. Inicialmente, se discute la demanda aún actual por metodologías de enseñanza de literatura capaces de extrapolar modelos tradicionales de abordaje de la lectura en la escuela y, así, proporcionar una formación lectora más densa. Enseguida, se analizan datos recolectados a partir de diálogos establecidos entre estudiantes durante prácticas de intercambio de la lectura de “La máscara de la Muerte Roja”, de Edgar Allan Poe. Se concluye que las prácticas que involucran compartir y expresar la subjetividad lectora favorecen el entendimiento de los procedimientos compositivos de la obra literaria, efectivando una enseñanza más fructífera y eficaz.

Palabras-clave: Subjetividad, Intercambio, Enseñanza de literatura, Formación del lector.

INTRODUÇÃO

“Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.” – eis a conclusão de Tzvetan Todorov (2012, p. 27), teórico da literatura, búlgaro, radicado em Paris. Ao tornar-se membro de um órgão ligado ao Ministério da Educação francês, entre o fim do século XX e início do século XXI, o estudioso constatou, alarmado, que, segundo o programa institucional, o objetivo do ensino de literatura na escola não era conduzir a “uma reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas” (Todorov, 2012, p. 27).

A preocupação inicial de Todorov de focar exclusivamente em análises linguístico-textuais, para fugir de represálias, na Bulgária de regime ditatorial, transformou-se em uma excitação esperançosa de que na França tudo seria diferente. Sob orientação de Roland Barthes e na convivência com outros teóricos, descobriu, enfim, que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos” (Todorov, 2012, p. 22). No entanto, mesmo uma “democracia pluralista” como a que habitava agora era capaz de polarizar para a extremidade oposta à que praticava em sua terra natal quando se tratava de ensinar literatura, mantendo longe do leitor a obra literária, de modo que permanecesse apenas sob a tutela da voz autorizada do crítico, ficando o aprendiz emudecido diante do texto.

No Brasil contemporâneo, embora em contexto diferente, vivenciamos situações semelhantes na Educação Básica. O hiato entre o leitor em formação e a literatura é evidente, havendo uma tentativa de preenchê-lo com listas de características de períodos literários e de nomeações de obras importantes de determinados autores canônicos. Ou com fragmentos que exemplifiquem ora tais movimentos localizados historicamente, ora certas regras gramaticais. Ou ainda com leituras que exigirão respostas *certas* e superficiais sobre o enredo, em um questionário monológico. De qualquer forma, o texto em sua completude material e em seu valor simbólico poucas vezes é levado pela escola ao jovem leitor.

No estado do Paraná, em específico, a preocupação compulsiva com as tecnologias digitais, com a organização curricular a partir dos gêneros textuais e com o cumprimento das metas de produção sempre quantitativas – de textos, de exercícios, de tarefas etc. – esgota o tempo e a energia de professores e estudantes. Em meio a essa conjuntura, não resta espaço e tempo para o texto literário, que, sob a visão do ensino tecnicista (ressurgido do período da Ditadura Militar) e pseudotecnológico, tornou-se obsoleto. Está a literatura, de fato, em perigo.

Na contramão desse cenário, compreendemos a necessidade de resgatar a autenticidade do processo da leitura literária, como pretendia Todorov (2012), por meio de um diálogo polifônico entre seus leitores, devolvendo-lhes a literatura na função humanizadora que, em diversas situações, a escola deixa de considerar. Desse modo, o texto literário pode ser experienciado da materialidade à conexão com a plurissignificação de sua mensagem e com o universo do leitor, em sua subjetividade.

Como Jouve (2002, p. 20), consideramos a leitura uma atividade atravessada por afetos, positivos e negativos, sem os quais estaria fadada ao fracasso. Logo, ela deve suscitar do leitor posicionamentos

subjetivos perante o texto, não sem vínculo com o regramento dado pela própria obra. Do ato de ler, a subjetividade está longe de ser uma categoria: é parte essencial do processo. A escuta do professor, formador de leitores, insere-se nesse contexto enquanto acolhedora dessas manifestações de subjetividade, que também é, em parte, constituída pela leitura, por meio da experiência literária e vinculação afetiva.

Assim, este artigo baseia-se na pesquisa empreendida para o doutorado em Estudos da Linguagem (ZAMARIAM, 2024)¹, durante a qual buscamos propiciar aos estudantes a lida com diferentes textos literários clássicos, o diálogo sobre suas leituras e, a partir dessas obras, a oportunidade de criação de roteiros de jogo de representação de papéis (RPG), como concretização de seus “textos-leitura” (Barthes, 2012, p. 27), concomitantemente ao registro das impressões pessoais e coletivas em diários individuais de leitura. Sob essa perspectiva, a pesquisa teve como um de seus objetivos identificar o comparecimento da subjetividade durante o processo de leitura e compreensão da obra.

Neste recorte, discutiremos alguns resultados obtidos na primeira etapa da investigação, na qual nos valem da aplicação, em 2020, do RPG que desenvolvemos com base no conto *A máscara da Morte Escarlata*, de Edgar Allan Poe (2017), a alunos de quatro turmas do último ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual, em uma escola localizada no Norte do Paraná, por meio de aulas remotas, devido ao distanciamento imposto pela pandemia de covid-19. Selecionamos essa obra porque, além de ser um clássico da literatura universal, cuja riqueza da linguagem oferece muitas possibilidades ao leitor, tem relação direta com o contexto pandêmico vivenciado pelos estudantes, por consequência, maior potencial para, na ocasião, envolvê-los. Ademais, sendo um conto, obra de extensão reduzida, e de domínio público nesse caso, seria possível o acesso de todos ao texto completo.

Após a participação na campanha de RPG, os estudantes leram a obra de Poe, depois discutiram ambas as vivências em grupos focais, ou rodas de leitura, como chamamos entre os participantes. Nesse processo, nosso propósito foi, além de impulsionar uma educação leitora fundada na experiência, colocar em relevo as marcas subjetivas do leitor em formação, de modo a identificá-las e problematizar teoricamente sua incidência e relevância no trabalho com as práticas de leitura literária.

Durante as rodas de leitura, pudemos compreender que é possível levar para a sala de aula, de modo integrado, os modelos propostos por Rouxel (2012, 275-277) de leitura analítica, pautada na “análise e interpretação de texto, frequentemente a única praticada na escola”, e leitura cursiva, “leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa”. Identificamos ainda tópicos temáticos emergentes dos discursos dos sujeitos leitores, sendo a discussão sobre a linguagem literária e seu potencial afetivo o escolhido para exploração neste artigo.

1 A pesquisa foi defendida em abril de 2024, porém só será disponibilizada no repositório da Universidade após dois anos.

COM A PALAVRA, A JUVENTUDE

Conforme esclarecido anteriormente, a primeira etapa da pesquisa objetivou colocar os estudantes em contato com uma prática de interação com a literatura mediada pelo RPG. Nesse sentido, tinha como expectativa apenas a realização de uma vivência com uma campanha de jogo, de modo a exemplificar a atividade a ser desenvolvida pelos alunos, na segunda etapa da pesquisa, isto é, a criação de seus próprios RPGs a partir da leitura de clássicos da literatura de terror e mistério.

Alterando os planos iniciais da pesquisa, a etapa em questão revelou-se um momento de coleta de dados, na medida em que colocou em evidência processos de construção de saberes possibilitados pela prática de leitura compartilhada e da expressão da subjetividade leitora, sempre com o amparo teórico da professora, conforme concepção defendida por Bajour (2012). De acordo com a pesquisadora argentina,

É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo em jargão. No entanto, essa visão não subestima os modos particulares que cada teoria tem para designar os procedimentos das diversas artes. Ao contrário, uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas (Bajour, 2012, p. 40).

Nesse sentido, conforme os estudantes realizavam suas práticas de compartilhamento da leitura, revelavam saberes que iam se construindo em diálogo com a obra, a partir de seus repertórios de leitura e experiências de vida, sendo sempre amparados pela anuência ou indagações da professora.

Desse modo, se, inicialmente, tínhamos a perspectiva de que os estudantes realizassem a leitura cursiva, em que estivesse em causa maior liberdade interpretativa, fomos surpreendidos pela presença concomitante de olhares analíticos, voltados para a materialidade do texto e para os procedimentos de ordem estética que impactaram suas leituras.

Antes, no entanto, de nos reportarmos às discussões empreendidas nas rodas de leitura com os alunos, vale retomar alguns posicionamentos teóricos que pautam nosso entendimento a respeito dos aspectos formais de um texto literário e dos seus efeitos na experiência leitora.

Segundo Chklóvski (1978, p. 45), são inumeráveis as possibilidades expressivas da linguagem verbal de que se serve profusamente a literatura, cuja mensagem estética dialoga com o imaginário e a subjetividade, “para devolver a sensação de vida”. Assim, temos signos linguísticos organizados de acordo com o estilo e a imaginação da autoria, resultando em uma tessitura de jogos de linguagem e de multissignificações. Entretanto, de acordo com Barthes, os sentidos possíveis escapam ao aspecto puramente textual e passam pela subjetividade leitora, que pode reconhecer na escritura elementos dados pela obra, mas não previstos pelo autor:

[...] um texto não é feito por uma linha de palavras a produzir sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde

se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações oriundas dos mil focos da cultura (Barthes, 2012, p. 62).

Conforme lemos em Barthes (2012), ainda que o texto seja lido “adequadamente”, os múltiplos sentidos da palavra escrita suscitam significados diversos, a depender também da recepção, já que o próprio autor, tal qual o leitor, é constituído pela polifonia de sua formação humana, que até a ele passa despercebida.

Durante a realização dos grupos focais com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes demonstraram entender esse jogo e foram destacando pontos que lhes chamaram a atenção e que os afetaram de algum modo, sobre certas especificidades da linguagem do texto lido: *A máscara da Morte Escarlate*, de Edgar Allan Poe (2017).

A obra, posta para leitura e discussão do grupo, foi escrita no século XIX e trata de um cenário de pandemia que devasta um povoado, cujo príncipe, Próspero, escolhe mil amigos para com ele se refugiar e festejar em uma abadia “magnífica e recôndita”, enquanto os demais súditos, do lado de fora, são atingidos pela Morte Escarlate. Devido ao contexto, o conto se apresentou provocativo aos estudantes, havendo aproximação com as recentes experiências, conforme dito, relativas ao período pandêmico de 2020.

A seguir, apresentamos alguns recortes das discussões realizadas nas rodas de leitura, nos quais comparece o olhar dos estudantes para aspectos relativos à materialidade do texto e como a leitura atenta aos detalhes os afeta. Conforme descreveremos, as cenas em que tais situações são identificadas compõem-se não apenas de enunciados verbais, mas de todo um conjunto de elementos que se articulam na expressão da subjetividade leitora, como a modulação da voz, certo gestual e mesmo a interação entre os participantes do debate. Nesse sentido, os registros aqui apresentados fundem elementos de ordem verbal e não-verbal na observação do traço de subjetividade durante o processo de leitura relatado.

O primeiro ponto colocado em discussão foi o vocabulário rebuscado, na visão discente. Célio² indaga, logo de início, o significado de palavras específicas, fora de seu campo de domínio, por exemplo “assaz”. Outros, em grupos distintos, repetem a ação, mas é Flávia quem se manifesta mais afetada nesse quesito. Quando alguém cita a formalidade linguística do conto em discussão, ela relata sua experiência com novas palavras, um dos motivos de haver *gostado* da linguagem, segundo ela: “Eu aprendi algumas palavras que eu não conhecia, aí pesquisei. E um objeto que eu conhecia, que já vi em filme, mas não sabia que tinha aquele nome: candelabro, por exemplo... Eu pensei que era um porta-velas” (Flávia, grupo focal, 2021).

Ter ampliado o próprio vocabulário, ou seja, descobrir o nome de um objeto já conhecido por ela parece ter-lhe proporcionado um prazer que surpreende a si mesma, fato corroborado por seu tom de voz. Essa descoberta aparentemente simplória movimentou Flávia para o compartilhamento com o grupo, porque a tirou de seu estado inicial de ignorância quanto a uma nomenclatura e elevou seu

² Os nomes aqui registrados são fictícios, de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

status para aquela que agora sabe. A partir do tremor em sua base lexical, a estudante pôde ampliar suas reflexões, passando a expressar, como outros colegas, revolta com nobres que abandonam os pobres às garras da peste (não só na diegese), recusando-se a aceitar que isso aconteça. Diante desse contexto, é possível considerar que estava Flávia diante de um texto de gozo, “aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise em relação com a linguagem” (Barthes, 2015, p. 21-22).

O conto traz a Flávia e a seus companheiros esse tipo de prazer desconfortável na leitura, pouco tratado na escola, onde tem sido comum que ora se tenha o prazer desprezioso ou o desprazer, a obrigação (ou nenhum deles). Ao longo do diálogo com os estudantes, vão se colocando em evidência esses afetos da leitura que dificilmente seriam possíveis em respostas a perguntas objetivas em uma avaliação tradicional, por exemplo.

Enquanto discorrem sobre a obra, os jovens analisam a linguagem literária, sob a mediação da professora, bem como expressam seus posicionamentos e sensações decorrentes dessa leitura analítica. Em dado momento, os alunos voltam sua atenção às descrições espaciais constantes do texto. Edson segue a temática da linguagem propulsionada por Flávia, e opina que o narrador do conto “transmitiu bem as cores das salas, a janela que tinha o aspecto escarlate”, apropriando-se do adjetivo lido já no título. Mesmo tendo dificuldade em explicitar claramente os detalhes do que o cativou, inicia o diálogo sobre seu gosto pelas descrições do narrador: “não sei explicar direito, eu só gostei do jeito que ele transmitiu as características das coisas que ele via”. Os colegas vão concordando com Edson, como Carlos, que complementa: “bastante detalhe”, enquanto a professora esclarece que a riqueza de adjetivos contribuiu para tal sensação. Na sequência, Helen corrobora a opinião de Edson e busca formular melhor o discurso dos colegas: “ele expressou tão bem como cada sala era que você sente a mesma emoção, assim, como se você estivesse lá dentro”.

Essa foi uma visão recorrente em todos os grupos focais. Geisla, por exemplo, em outra roda de leitura, chegou à mesma conclusão, sem, no entanto, alcançar uma conexão efetiva com as descrições, diferentemente de Helen: “As descrições são para a gente *tentar* imaginar o cenário, onde está acontecendo”. Enquanto Helen diz sentir “a mesma emoção” das personagens do conto, ainda que use o pronome de segunda pessoa, Geisla faz uma análise distanciada, empregando o verbo “tentar”. Ambas captam bem a função descritiva do texto, mas são afetadas de maneiras distintas por ele.

Concernente à formulação discursiva, é possível notar, a cada fala, a expressão relativa ao texto ganhando mais fluidez. O primeiro estudante menciona exemplos de descrições de que havia gostado, mas de forma truncada, de acordo com ele próprio, sem conseguir se “expressar direito”; o segundo sintetiza o que acredita que o colega queria dizer; a terceira e a última transformam os textos retalhados em frases desenvolvidas. Tal progressão fica ainda mais evidente no diálogo que segue:

Lucas: Esse texto tem muita coisa formal, eu não entendi metade das palavras que eu estava lendo. Ele demora demais só para explicar uma coisa, que podia explicar em duas ou uma palavra, entende?

Professora.: Então, o Edson comentou, no início, o efeito que isso dá. Tem algum motivo essa descrição *exagerada*? Qual é a intenção de se fazer essa descrição mais demorada de certos elementos?

Edson: Acho que é transmitir o sentimento, como a Helen falou, de você estar dentro do local, aí você se sente como se estivesse no cenário.

Alex: No RPG, a cada sala que ia, a gente sentia, dava até um sono na sala da preguiça.

Helen: eu ia falar isso que o Edson disse, que o narrador quis passar as sensações que cada sala queria dizer, com esses detalhes... o conto superdetalhado quer expressar a sensação, como se você mesmo estivesse naquele local. Ele é rico em detalhes, isso que eu queria expressar.

Alex: Não retrata um fato, não retrata uma época, não retrata um livro, retrata um sentimento (Grupo focal, 2021).

A partir da queixa de Lucas, de que o texto tem palavras difíceis e muitas explicações, estabelece-se um diálogo, mesmo de modo leigo, em torno da função da linguagem literária e do estilo empregado na obra. A experiência com o jogo e o texto impulsiona os estudantes a perceber a literariedade, assumindo um lugar de crítica. Aqui destacamos um indicativo do valor do jogo análogo à primeira leitura, uma vez que possibilitou a compreensão do contexto e do enredo aos demais antes de que fossem ao texto literário, deixando-os livres para apreenderem a linguagem da obra e se arriscarem a analisá-la, sem solicitação avaliativa formal. Não se trata de simples motivação à leitura, mas de um apoio para sua possível verticalização.

Expressões como “transmitir o sentimento” e “passar as sensações” são o resultado da percepção das palavras para além de signos linguísticos, que extrapolam o texto e ganham significados nas vidas dos leitores, chegando ao ponto de Alex, depois de ouvir seus colegas e beneficiar-se do diálogo, elaborar sua compreensão do texto literário de forma também literária, fazendo uso, inclusive, de recursos retóricos como a anáfora e a gradação (“Não retrata um fato, não retrata uma época, não retrata um livro, retrata um sentimento”). Nesse ponto localizamos elementos de ordem subjetiva. A escolha estilística parece não ocorrer de forma consciente, pois não é comum que tais recursos estejam disponíveis na fala cotidiana de estudantes de 9º ano. O que vemos é uma possível imersão no discurso literário, a compreensão simbólica da obra, cujo objetivo é provocar sensações, o que foi possibilitado pela prática da leitura compartilhada.

A experiência vivenciada no jogo, destacada pelo próprio estudante, foi transferida à leitura do texto de Poe e proporcionou-lhe um saber reestruturado, “que se adquire no modo como a gente vai respondendo ao que vai passando no decorrer da vida e o que vai dando forma ao que a gente é” (Bondía, 2011, p. 24, tradução nossa). Seguindo esse raciocínio, observamos a leitura literária como parte da formação humana, que constitui o sujeito como um ser singular, e não como um mero item da formação escolar.

Nessa última fala de Alex, notamos um indício, ao mesmo tempo, de subjetividade, na maneira de expressar-se e reformular os dizeres de seus colegas, e de uma cultura literária, que começa muito antes desse encontro e aflora no reforço da palavra “sentimento”, a qual já havia sido proferida por Edson e, conceitualmente, por Helen. As práticas realizadas em aula oportunizaram a mobilização desses saberes e autorizaram sua expressão. O coletivo e o individual emergem, então, combinados na externalização da leitura, viabilizando a inserção em um universo próprio da literatura.

Conforme Rouxel (2013, p. 168), o “espaço simbólico” que constitui a cultura literária é “composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade”. Ou seja, não se resume a uma cúpula idealizada a que deve ser conduzido o leitor em formação, mas pode compreender-se como um *lugar* onde se encontram os leitores reais. E, como uma prática da cultura literária, evidencia-se a importância do compartilhamento da leitura, conceito de que trata Colomer (2009), cuja aplicação na pesquisa em tela tornou possível a conclusão de Alex, ao sofisticar sua compreensão do texto, sem perder de vista a singularidade do próprio posicionamento. Michèle Petit corrobora essa ideia ao distinguir a individualização do leitor - necessária à manifestação subjetiva - do mero individualismo, demonstrando que a subjetividade não se pauta pela ausência do grupo no sujeito, tampouco o leitor autônomo é o egoísta, senão aquele que se deixa conduzir “a círculos mais amplos de relação, a novas sociabilidades, a outras maneiras de convívio.”, além de “[...] desempenhar um papel importante na democratização profunda de uma sociedade” (Petit, 2009, p. 111).

Contudo, o diálogo também revela as dissonâncias. Enquanto muitos se mostraram satisfeitos com os detalhes descritivos, Fernando questiona a prolixidade do conto. Segundo ele, as descrições poderiam ser “mais diretas”. Nesse ponto, na condição de mediadora, a professora interfere, perguntando se o efeito para o leitor teria sido o mesmo com descrições lacônicas. Fernando cala-se, Alex responde, em seu lugar, explicando que, quando pegou o conto, já era noite e preferiu não seguir a leitura, teve medo quando leu as primeiras descrições, tão vivazes lhe pareceram.

Diferentemente de Lucas, o problema levantado por Fernando não se refere à compreensão do texto, mas a uma preferência estilística, também a certa impaciência, talvez porque esteja habituado a interações mais “diretas”, conforme diz, próprias de um tempo de alta velocidade, como tem sido nosso século, talvez por já ter conhecimento dos salões mediante o jogo e querer apenas tomar ciência da sequência de ações das personagens que divergiram das suas e dos colegas no RPG.

A ausência de uma resposta de Fernando ao questionamento da professora, que poderia ser tomada como mero reflexo da relação assimétrica em que se articula a interação professora-aluno, sugere, com o reforço de sua concordância posterior, certo recuo em sua visão primária do texto, ao menos quanto à incompreensão inicial da utilidade das descrições. Fernando concorda com a função dos pormenores, embora não goste deles. Não houve um cerceamento da expressão, mas o entendimento do estudante de tudo que estava em jogo no debate, o que se configura como um avanço na educação literária, afinal, a mediação de leitura seria infundada se não houvesse mudanças nas percepções dos jovens leitores. Ainda assim, é preciso reconhecer que a recepção do texto se dá de forma diferente para ele, o que não representa algo negativo, tampouco inexistência de prazer estético, o qual pode ocorrer sob diversos aspectos, quer na diversão despreziosa, quer na superação de obstáculos, como palavras desconhecidas, tédio etc., ou no avanço em direção à descoberta. Sobre isso, discorre Barthes, em *Da Leitura*:

[...] o leitor é, por assim dizer, puxado para frente ao longo do livro por uma força que é sempre mais ou menos disfarçada, da ordem do suspense: o livro vai se abolindo pouco a pouco, e é nesse desgaste impaciente, arrebatado, que reside o gozo; trata-se, principalmente, do prazer metonímico de toda narração, sem esquecer que o próprio saber ou a ideia podem ser contados, submetidos a um movimento de suspense; e, por estar esse prazer visivelmente ligado à observação do

que se desenrola e ao desvendamento do que está escondido, pode-se supor que tem relação com a escuta da cena original; quero *surpreender*, não aguento esperar: pura imagem do gozo por ele não ser da ordem da satisfação [...] (Barthes, 2012, p. 38-39).

Graziela também se mostra contrariada diante da linguagem de *A máscara da Morte Escarlata*. Retoma as falas de Helen e Fernando sobre as reflexões proporcionadas pelo texto de Poe, para então expressar, em suas próprias palavras, os entraves que precisou suplantar na leitura:

A linguagem, os detalhes... eu gosto de texto detalhado, só que nesse eu me distraí muito. Enquanto estava acontecendo alguma coisa e ele estava detalhando algum lugar, eu já tinha esquecido o que tinha acontecido, por causa da linguagem, porque eu tive que pensar o que era aquela palavra, eu confundi tudo (Graziela, grupo focal, 2021).

Conquanto o verbo “confundir” seja explicitado no discurso da estudante, a participação de Graziela no debate, em vários momentos, questionando as ações dos nobres e relacionando o conto com a situação de pandemia que estava vivenciando, revela a superação da confusão inicial, mesmo que esta a tenha em muito incomodado. Observamos na frase: “tive que pensar o que era aquela palavra”, certa contradição aos ditos anteriores e ao posterior: “confundi tudo”. Ora, se ela pensou, significa que houve êxito na ação, ou seja, considera-se que houve uma hiperbolização da falta de entendimento, pois não foi tudo que realmente confundiu, como ela mesma coloca, e isso está visível também em suas demais inserções durante a roda de leitura.

Importante apontar o deslocamento vivenciado por Graziela. Sua imagem de leitora confusa — possivelmente atribuída em face de um imaginário sobre leitores com o qual sua condição não coincide — é, aos poucos, por meio do compartilhamento, desfeita em favor da assunção de um lugar de leitora com voz, que ousa falar de suas dificuldades, de suas percepções e sensações a partir da leitura. Esse mover-se é fundamental. A dificuldade com as descrições não foi embaraçosa a ponto de que não a verbalizasse, afinal a estudante estava ali, colocando-se na discussão, isso indica quão à vontade se sentiu diante dos colegas e da professora para tratar de algo que sabia não ter ocorrido apenas consigo.

Brenda, que participou de outro grupo focal, também relata sua experiência com a linguagem da obra:

Quando tinha uma palavra difícil, a gente podia perguntar. [...] É um texto mais antigo e quando fui lendo, foi ficando mais pesado, porque usa uma linguagem mais diferente. E eu pensei: nossa! Se tivesse mandado aquele texto para a gente ler e feito toda aquela coisa que é o normal da escola, da gente ler e fazer a interpretação de texto... eu não conseguiria (Brenda, grupo focal, 2021).

A participante relaciona a possibilidade de diálogo ao seu sucesso na atividade. O compartilhamento novamente cumpriu seu papel, tanto no quesito sofisticação da leitura, quanto no envolvimento afetivo por meio da cultura literária. Em grupo, o léxico rebuscado deixou de ser um impedimento para a fruição, ao contrário do “normal da escola”, classificação da estudante para procedimentos que inviabilizaram seu avanço como leitora, ao contrário do que experimentou com a metodologia em curso. Se um possível excesso de adjetivação é destacado pelos estudantes, a escassez de verbos de ação não deixou de ser notada por eles. Para Alex, o texto “parece que nunca vai pra frente [...]” tanto que eu até

achei o texto meio pobre, mas não é, não é”. Esse novo recuo, com a repetição da negativa, aponta para uma mudança de postura diante do texto, o que é uma demonstração do êxito da atividade de formação. Em um primeiro momento, em sua leitura individual, Alex havia entendido ser pobre a linguagem de um texto que “não vai para frente”, mas, ao revisitá-lo no diálogo com outros estudantes e nos fragmentos lidos pela professora, muda de opinião e percebe que a falta de ações é justamente o que dá o teor reflexivo ao conto, como ele externalizou.

Solange vai além e verbaliza sua mudança de pensamento quanto ao texto:

Bom, ontem eu critiquei um pouco o texto por não ter sentido aquele friozinho na barriga, aquele pânico que o terror normalmente passa, mas em relação à linguagem que ele usa, essa linguagem mais formal, eu acho que ele consegue trazer muita melancolia para as coisas, o que é bom, é interessante ele falar sobre as cores, sobre o palácio, principalmente por ser um ambiente muito chique, muito elegante, por as pessoas serem muito exageradas, e se vestirem de uma forma... por eles serem muito vaidosos... então achei essa parte interessante, achei legal, achei que não deixa o texto menos acessível (Solange, grupo focal, 2021).

A reação inicial de Solange à pouca ocorrência de ações que gerem “pânico” é um indicativo de rara vivência com esse terror psicológico, refinado, típico de Poe, gênero posteriormente colocado em discussão pelos participantes. Mas a leitora percebe, em dado momento, possivelmente após ouvir as diversas opiniões dos demais leitores, que a linguagem descritiva alcança o propósito de transmitir a “melancolia” das vidas fúteis das personagens “exageradas e vaidosas” que festejavam na abadia. Ela não encontra obstáculo na compreensão do texto e, ao enunciar a formalidade da linguagem, sinaliza enxergar a relação entre a pompa linguística e o requinte do ambiente descrito. Na expressão de Solange, percebemos o quão sofisticada é sua reflexão a respeito da materialidade do texto literário e da relação estreita entre forma e conteúdo, na produção do sentido, resultado da “seleção e combinação”, na linguagem, em busca da “estranheza e identificação”, de que tratou Jakobson (2003).

Já Helen entende as palavras que considera difíceis como um marcador temporal: “Eles escolheram as palavras mais complicadas, para mostrar que não é na época atual; o texto leva mais para o lado sentimental, mas também para o antigo”. Ao mencionar o “lado sentimental”, Helen busca expor sua compreensão, sem descartar a de Solange. Incorpora sua opinião, entendendo a importância das demais interpretações, sendo que nenhuma merece ser excluída. Essa ação assinala a aplicação intuitiva dos conceitos de polissemia – os múltiplos sentidos literários em jogo – e de polifonia, em que muitas vozes se fazem presentes na construção dos discursos e sujeitos.

Flávia compactua com a leitura de Helen sobre o tempo da escrita e o tempo da narrativa: “Eu achei muito legal que ele caracterizou o texto com a linguagem que especificava a época, provavelmente, para as pessoas lá na frente saberem um pouco da época de quando se passava a história.”. Em ambas as declarações, é possível observar uma tentativa de vislumbre das intenções do autor. As leitoras parecem pressupor que a obra é mais atual do que a época retratada no enredo, então imaginam um autor preocupado em adequar a linguagem do texto à diegese, como uma forma de entregar pistas ao público.

A construção antitética que inicia o conto e o perpassa todo, do mesmo modo, é percebida pelos leitores como indutora à compreensão textual, no caso das contradições sociais presentes na narrativa. Morte Escarlata *versus* Príncipe Próspero, reino devastado *versus* governante feliz, alegria dentro da abadia *versus* morte fora dela: esses antônimos foram imediatamente relacionados, nas rodas de leitura, ao contraste absurdo entre a situação do povo e a dos nobres. Em um dos grupos, no momento em que a antítese foi colocada em pauta pela professora, Célio não hesitou em concluir que ela serve “para falar que o príncipe não estava nem aí”, ao que Lilian completa: “ninguém estava nem aí, eles não ligavam para a peste, só queriam festar, os nobres”. Tais reações representam o conjunto de leitores, que não teve dificuldades em perceber a fina conexão entre a linguagem e os sentidos construídos.

Cabe ressaltar que o aprofundamento das discussões acerca dos procedimentos de composição da linguagem literária não foi solicitado diretamente aos participantes; as declarações surgiram durante o compartilhamento da leitura, a partir de suas experiências. A prática didática operou, nesse caso, valorizando saberes que, por vezes, nem os próprios alunos tinham consciência de que os traziam disponíveis. Houve, de fato, a mobilização desses saberes por meio da legitimação da voz do estudante, não só pela escuta da mediadora, mas pela situação de ensino toda movida pelo diálogo.

Esse dado põe em relevo o trabalho de formulação didática como ferramenta planejada para se chegar à compreensão da literariedade de uma obra, sem que isso seja feito de modo artificial, superficial, em questionários monológicos. Podemos ir além. O problema não é o questionário em si mesmo, mas o que ele representa em termos de redução das possibilidades de interpretação e de interpelação do aluno pelo texto. Sabemos que, a depender da condução e da falta de planejamento, até atividades concebidas para o diálogo podem acabar se burocratizando e reduzindo os caminhos de exercício da prática leitora. Além disso, os recuos nos posicionamentos e as inserções subjetivas em conjunto com a colaboração interpretativa apontam para prescindibilidade da escolha entre uma leitura cursiva e implicada em detrimento da analítica (ou vice-versa), posto que ambas podem ser colocadas lado a lado no processo da educação literária.

A presença da materialidade do texto na discussão suscitou muitas reflexões, que extrapolaram o enredo, formando parte da experiência dos sujeitos. Nesse sentido, a aprendizagem não ficou restrita a um conteúdo escolar que seria exigido em uma prova, não se encerrou em uma atividade, mas pôde ser transposta para outras áreas das vidas dos participantes e tornar-se uma peça relevante na formação do leitor. Isso porque o estudante teve a oportunidade de dialogar, negociar sentidos pela experimentação da alteridade e da empatia, compreendendo que a obra literária é recheada de polissemia, cujas significações estão à espera da interação com um olhar crítico e criativo que as desvele; não são autoritárias, permitem, suscitam o posicionamento subjetivo diante da linguagem do texto.

Temos a percepção desse dialogismo no comentário de Pablo, o qual afirma que, no jogo, é preciso agir, portanto não há tempo de refletir sobre tudo que acontece na abadia; já durante a leitura, seus sentidos ficaram todos voltados para o conto, por isso o medo foi maior. Benjamin e Ísis concordam. Ela completa: “O conto é meio mórbido, a descrição, as palavras... não sei” (Ísis, grupo focal, 2021). Nessa afirmação, temos claro o efeito da linguagem sobre a leitora, que explicita as palavras como as responsáveis por seu sentimento de morbidez quanto ao texto.

Nota-se como as sensações são diferentes para cada um no contato com o texto literário. As diversas manifestações discentes destacam as variadas formas de ler e sentir a literatura, que vão muito além das classificações dos críticos e se relacionam intimamente com as experiências dos leitores reais. Entretanto, fica também patente que é possível atingir uma reflexão voltada para os aspectos composicionais da obra (tal qual faz a crítica literária) sem que para isso seja necessário excluir ou minimizar a relevância da relação afetiva com a obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de leitura e a abordagem do texto literário em sala de aula, a despeito das várias pesquisas e das muitas proposições que deslocam o foco para o leitor, segue mantendo, em muitos casos, a tendência a subvalorizar a percepção do estudante e a subaproveitar suas pequenas ousadias interpretativas, em favor da preservação de certas concepções mais tradicionais de ensino e da própria literatura.

Na contramão dessa perspectiva, a pesquisa aqui parcialmente apresentada buscou criar condições para que os alunos de quatro turmas do 9º ano de uma escola pública do Norte do Paraná pudessem estabelecer um contato mais profícuo e refinado com o texto literário, a partir do encontro efetivo com as obras e por meio do compartilhamento dos seus entusiasmos, dúvidas e reflexões a respeito da obra lida.

Conforme relatado anteriormente, observa-se que a possibilidade de acessar a obra literária após uma primeira experiência com um material, baseado no próprio texto literário e preparado para tal fim, cria condições para que a leitura efetuada pelos estudantes possa se operar de maneira mais competente diante da maior complexidade textual e simbólica com que se depara o jovem leitor. No caso da pesquisa, o conto *A máscara da morte escarlata*, de Edgar Allan Poe, cuja linguagem figura num contexto linguístico, social e artístico localizado no século XIX, a transposição das cenas que compõem o enredo para uma campanha de RPG foi movimento fundamental para dar condições para que os alunos, ainda inexperientes com esse tipo de literatura, pudessem vivenciar os motivos, os ambientes e a tensão presentes no conto, antes de mergulharem numa leitura que, dadas as condições ainda incipientes em que se encontravam, tenderia a ser árdua e, em alguns casos, desmotivadora.

Entretanto, apesar de a atividade não ter sido planejada, na pesquisa, para se configurar como uma etapa de coleta de dados, observou-se que a articulação criada entre a experiência inicial com o jogo, seguida da leitura da obra integral, favoreceu uma prática leitora caracterizada pela vinculação entre a leitura cursiva e a leitura analítica (Rouxel, 2012). Tal situação, porém, só pôde ser notada e maximizada em seu aproveitamento, devido à metodologia do compartilhamento da leitura (Colomer, 2007), considerando-se, nessa interação, não apenas as experiências e indagações dos estudantes, mas o conhecimento teórico da professora que, em momentos-chave da discussão, pôde amparar as ousadias interpretativas dos jovens leitores, criando, assim, condições para que se posicionassem mais seguramente em suas subjetividades.

As empenhadas participações dos estudantes nas discussões a respeito da obra evidenciam a implicação subjetiva na leitura realizada. Ademais, chamam a atenção para algo que não tem sido muito

comum nos discursos escolares quando tratam da formação de leitores: a demanda dos jovens por obras mais complexas, que os convoquem a aprofundar-se em questões de cunho social, psicológico ou existencial. Mais ainda, as reflexões a respeito dos aspectos composicionais do texto, sem que tenham sido propostas pela atividade e tendo surgido a partir da necessidade de discuti-las para melhor compreender e interpretar a obra, evidenciam a possibilidade de despertar o interesse dos jovens leitores, desde que isso parta da apresentação de textos vigorosos (Bajour, 2012), com potencial para encorajá-los a mergulhos em águas mais profundas e densas.

Finalmente, é possível afirmar que os jovens leitores, apesar de sua inexperiência, estão ávidos pelo encontro com obras desafiadoras, capazes de fazê-los se deslocar de seus territórios particulares, ainda que isso represente, de início, certo incômodo. Todavia, para que essa migração seja plausível, é preciso que haja deslocamentos também no campo das metodologias de ensino de literatura, estabelecendo-se, como visto, mais dialógicas e, portanto, mais democráticas, sem perder de vista, porém, o amparo teórico, construído também coletivamente, ao longo das muitas trajetórias de outros leitores, tão ousados e relevantes quanto os que, no seu 9º ano, foram impactados pelo brilhantismo de um Edgar Allan Poe.

REFERÊNCIAS

- Bajour, C. (2012). *Ouvir entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato.
- Barthes, R. (2012) *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2015) *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- Bondía, J. L. (2011). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Chklóvski, V. (1978). A arte como procedimento. In: EIKENBAUM et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza R. Filipouski, Maria Aparecida Pereira, Regina L. Zilberman e Antônio Carlos Hohlfeld. 4 ed. Porto Alegre: Globo, p. 39-56.
- Colomer, T. (2009). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global.
- Jakobson, R. (2003). Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 8 ed. São Paulo: Cultrix, p.118-162.
- Jouve, V. (2002). *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP.
- Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- Poe, E. A. (2017). *A máscara da Morte Escarlate*. Tradução de José Jaeger. Free Books. Acessado em: https://freebookse-ditora.weebly.com/uploads/1/1/9/3/119330764/1_-_a_m_scara_da_morte_escarlate_-_poe5_2.pdf.
- Rouxel, A. (abr. de 2012). Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283. Acessado em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>.
- Rouxel, A. (2013). Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 165-189.
- Todorov, T. (2012). *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL.
- ZAMARIAM, Franciela S. *Do texto literário ao texto-leitura: subjetividade na formação do leitor*. 2024. 297 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.