

SECA, FOME E MORTE: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DE *O QUINZE*, DE RACHER DE QUEIROZ, EM SALA DE AULA

Maria Conceição Macedo de Freitas (mestra em Formação de professores pela UEPB)

RESUMO

O presente trabalho pretende refletir sobre a formação do leitor literário, por meio da leitura clássica, do debate e das abordagens temática e histórica. Para isso, foi aplicada uma proposta didática que oportunizou a leitura literária do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, em sala de aula de ensino médio de escola pública da cidade de Emas-Paraíba. As bases teóricas (COLOMER, 2007; COSSON, 2014; BORDINI, AGUIAR, 1988; JAUSS, 1994; QUEIROZ, 2018) que fomentam esta pesquisa validam a idoneidade científica deste projeto literário, enquanto que a pesquisa aplicada corrobora e ratifica a tese levantada na pesquisa bibliográfica: é possível a formação do leitor por meio da leitura canônica, quando a mediação professoral centraliza as experiências de leitura dos estudantes, por meio de atividades de pós-leitura como o debate. É importante lembrar, ainda, a importância das contextualizações temática e histórica como fatores facilitadores para o envolvimento dos estudantes na leitura integral da obra.

Palavras-chave: Formação do leitor. Letramento. *O Quinze*.

DROUGHT, HUNGER AND DEATH: A CLASSROOM EXPERIENCE OF LITERATURE READING ON *O QUINZE* BY RACHEL DE QUEIROZ

ABSTRACT

This paper aims to give a reflection on formation of literature readers by means of classical readings, discussion, history and thematic approach. In order to achieve it, a didactic proposal was applied which facilitated high school students to read the novel *O Quinze* by Rachel de Queiroz. This activity was carried out at a public school in the city of Emas, State of Paraíba, Brazil. The theoretical framework (COLOMER, 2007; COSSON, 2014; BORDINI, AGUIAR, 1988; JAUSS, 1994; QUEIROZ, 2018) presented here validate the scientific suitability of this literary project. The applied research ratifies the assumption made in the bibliographic research: when teachers channel the students' reading experiences through post-reading activities such as a debate, it is possible to train readers using canonical texts. It is also important to remind how important is contextualizing the themes and historical aspects in order to get students fully involved with the reading until its end.

Keywords: Reader training. Literacy. *O Quinze*

INTRODUÇÃO

A função da literatura escolarizada é a formação do leitor. No entanto, variantes e diversos são os fatores que interferem no processo de letramento literário na escola. Certamente, a seleção dos textos, a abordagem didática professoral, as etapas de leitura e o perfil dos estudantes são, em primazia, elementos que facilitam ou desfavorecem o processo de formação do leitor literário. Na verdade, todos os fatores devem ser observados para a promoção do letramento literário.

Decerto, a realidade da educação literária tem comprometido o contato efetivo do estudante de ensino médio com as obras literárias clássicas, aquelas que favorecem a formação do leitor literário maduro devido à qualidade estética apresentada (COLOMER, 2007). Em alguns casos, a simples solicitação da leitura, sem a motivação adequada, e a ausência da exploração de atividades de pós-leitura que provoquem a criticidade do estudante quanto aos elementos de literariedade e recursos linguístico-literários do texto, também não resultam na formação do leitor (COSSON, 2014). Em outros casos, quando a realidade e o horizonte de expectativas do leitor não são considerados para a promoção das aulas de literatura, o letramento literário é comprometido, uma vez que o estudante se torna apenas um espectador do processo de leitura (BORDINI, AGUIAR, 1988; JAUSS, 1994).

Em todos esses exemplos, o processo de leitura se torna enfadonho e excludente, pois não oferece ao leitor motivação, espaço e oportunidade para externalizar sua experiência de leitura na sala de aula. Este estudo buscou refletir sobre a possibilidade de promover a formação do leitor literário na escola, a partir da leitura do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, por meio das contextualizações temática e histórica em turma de ensino médio de escola pública da cidade de Emas, Paraíba.

O romance de Rachel de Queiroz, *O Quinze*, foi escolhido para atender ao horizonte de expectativas de leitura dos estudantes, pela abordagem temática, já que a seca é uma realidade próxima dos estudantes (COSSON, 2014). Outra característica do livro

determinante para a escolha foi a linguagem objetiva e de fácil compreensão, que atraiu os estudantes para a leitura efetiva e integral do romance.

Percorrendo etapas de trabalho científico, esta pesquisa é considerada bibliográfica, uma vez que a base teórica sobre a formação do leitor e letramento bem como a obra racheniana foram encontrados em bases sólidas e acadêmicas, que legitimam a idoneidade científica deste trabalho. A pesquisa ainda é classificada como exploratória, pois desejou construir e aplicar uma proposta didática para a formação do leitor em turma de ensino médio, comprovando a tese defendida e estudada em pesquisa bibliográfica.

Os resultados apontam a importância da Estética da Recepção, do debate e da leitura de clássicos na escola como peças fundamentais para a formação do leitor e a promoção do letramento literário.

O QUINZE E A SECA NO NORDESTE BRASILEIRO

A obra de Rachel de Queiroz, *O Quinze*, publicada em 1930, foi o primeiro da escritora cearense que, com seus 19 anos, iniciou sua carreira na literatura com um livro considerado regionalista durante a vivência artística da Segunda Geração Modernista no Brasil.

O romance surpreendeu a crítica literária de outrora devido à sua originalidade, objetividade linguística e vivência temática da seca com tamanha propriedade. Com enredo simples, a história de sertanejos que mudam sua vida devido à seca é contada durante a narrativa. Em síntese, a obra “é um reflexo do início do século XX, cuja problemática motivadora foi a dinâmica dos retirantes nordestinos em direção ao sul, buscando pão e dignidade” (VALERO, 2016, p.2). A seca de 1915, elemento norteador de causa e consequência da maior parte da trama narrativa, une dores e angústias de personagens diferentes como Chico Bento, Vicente e Conceição.

Chico Bento, vaqueiro das terras de Dona Maroca das Aroeiras, é mandado embora da fazenda devido à falta de chuva na região do sertão cearense, o que implica na falta de produção das terras, comida e bebida para animais e grande prejuízo para a fazendeira. Sem perspectiva, o vaqueiro demitido e sua família (esposa, cunhada e cinco filhos) deixam as terras cearenses e, pela sobrevivência, tornam-se retirantes em busca de dias melhores no Amazonas.

Alta noite na camarinha fechada que uma lamparina moribunda alumia mal combinou com a mulher o plano de partida.

Ela ouvia chorando, enxugando na varanda encarnada da rede os olhos cegos de lágrimas.

Chico Bento, na confiança do seu sonho, procurou animá-la, contando-lhe os mil casos de retirantes enriquecidos no Norte.

A voz lenta e cansada vibrava, erguia-se, parecia outra, abarcando projetos e ambições. E a imaginação esperançosa aplanava as estradas difíceis, esquecia saudades, fome e angústias, penetrava sua sombra verde do Amazonas, vencida a natureza bruta, dominava as feras e as visagens, fazia dele rico e vencedor. (QUEIROZ, 2018, p.36)

Diante de cruéis injustiças sociais, fome e muita esperança, a família de Chico Bento inicia seu itinerário, a pé, para o campo de concentração em Fortaleza, a fim de ganhar passagens para o Amazonas. Sem dignidade e vendo a fome, a miséria e muita dor, Chico Bento, gradativamente, perde sua família ao longo do caminho.

Não bastante a infelicidade de deixar suas raízes e rumar para uma terra desconhecida, pelo meio do caminho Chico Bento perde dois filhos, um morre envenenado com mandioca crua e o outro some sem deixar sinal. Embora não quisesse deixar marcas por onde andou, Chico Bento plantou um dos seus preciosos frutos, o filho morto é enterrado na beira da estrada, uma marca dolorosa de sua vida de retirante (SOUZA, COSTA, 2013, s/p).

Vagando pelas terras cearenses, vivem experiências desumanas de fome, miséria e morte. Alimentando-se de rapadura, farinha, tripas sujas de cabra roubada, carne contaminada de vaca doente, Chico Bento, Cordulina e três filhos chegam ao campo de concentração, onde encontram a professora Conceição, comadre do casal, que os incentiva a

irem para São Paulo, conseguindo, para eles, as passagens para a viagem. Com Conceição, ainda, o casal deixa Manuel, o Duquinha, o caçula de seus filhos e afilhado da professora.

Mais tarde, já deitados, Cordulina lhe falou, meio hesitante:
- Chico, a comadre Conceição, hoje, cansou de me pedir o Duquinha. Anda com um destino de criar uma criança. E se é de ficar com qualquer um, arranjado por aí, mais vale ficar com este que é afilhado...
- E o que é que você disse?
- Que por mim não tinha dúvida. Dependia do pai...
- E tu não tem pena de dar teus filhos, que nem gato ou cachorro?
A mulher se justificou amargamente:
- Que que se é de fazer? O menino cada dia é mais doente... A madrinha quer carregar pra tratar, botar ele bom, fazer dele gente... Se nós pegamos nessa besteira de não dar o que se arranja é ver morrer como o outro...
[...]
- Que foi que você resolveu, Chico?
Sem se voltar, fixando ainda a estrelinha moribunda, ele concordou:
- É.. dê... Se é da gente deixar morrer, pra entregar aos urubus, antes botar nas mãos da madrinha, que ao menos faz o enterro. (QUEIROZ, 2018, p. 109-110)

O casal e os dois filhos partem para São Paulo em busca de prosperidade. Quanto à Conceição, cuida de seu afilhado, que se torna uma criança sadia e feliz. Sobre a professora, ainda, Cattapan (2010) assim a sintetiza:

[...] uma jovem professora, nascida e criada no sertão, mas que foi morar na cidade e ela se adaptou muito bem. Ficou órfã muito cedo e foi criada pela avó, Dona Inácia. É uma personagem intelectualizada, com ideais libertários de emancipação feminina, representando um modo de pensar e se comportar característico da cidade (CATTAPAN, 2010, p. 103).

Conceição é a figura de mulher moderna, empoderada, que não sonha com casamento e filhos, apesar de ser apaixonada por seu primo Vicente, vaqueiro e fazendeiro em Quixadá. Religiosa e tradicional, desagrada à dona Inácia a postura feminista de sua neta, principalmente a ideia de permanecer solteira, sem construir família.

- De que trata [o livro]? Você sabe que eu não entendo o francês...

Conceição, ante aquela ouvinte inesperada, tentou fazer uma síntese do tema da obra, procurando ingenuamente encaminhar a avó para suas tais ideias:

- Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternos, dos problemas...

Dona Inácia juntou as mãos, aflita:

- E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? Você querará ser doutora, dar para escrever livros?

Novamente o riso da moça soou:

- Qual o quê, Mãe Nácia! Leio para aprender, para me documentar...

- E só para isso, você vive queimando os olhos, emagrecendo... Lendo essas tolices...

- Mãe Nácia, quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais...

- E para que você torceu sua natureza? Por que não se casa?

Conceição olhou a avó de revés, maliciosa:

-Nunca achei quem valesse a pena... (QUEIROZ, 2018, p.132)

A ideia de casar-se com Vicente foi dissipada porque, apesar de gostar muito dele, Conceição não se via com alguém que, de fato, não comungasse dos mesmos pensamentos, não tivesse seus hábitos de leitura e de seus ideais socialistas e feministas, uma vez que seu primo Vicente, vaqueiro e proprietário de terras, era “homem inculto e conservador” (CATTAPAN, 2010, p. 103). Por isso, o amor dos primos não é revelado, muito menos concretizado.

Esse contraste de hábitos, ideias e estilos de vida é um dos principais motivos que inviabilizam o amor de Vicente e Conceição. Ele é o homem bronco e inculto do sertão, conservador e pouco dado à leitura. Sua identidade não está nos livros, mas na vida de vaqueiro, no contato com a terra. Ela, a moça intelectualizada e liberal da cidade, busca a si mesma nos livros e deles não pode prescindir (CATTAPAN, 2010, p. 109).

Como esta concepção de mulher independente e livre não havia espaço na sociedade do século XX, Conceição não cria vínculos familiares e, por isso, resta-lhe a solidão resultante de uma personagem inadaptada ao momento histórico patriarcal e conservador e no limitado espaço da mulher na sociedade da época.

Vicente, no entanto, é a representação do homem sertanejo conservador, trabalhador e persistente na luta por seus ideais. Apesar de todo sofrimento causado pela seca, Vicente é o único de sua família que resiste às lutas diárias e permanece na fazenda, cuidando do gado, mesmo com prejuízos financeiros. “Sua perseverança é sem dúvida um dos pontos fortes do romance, ao mostrar-se um homem de coragem, esperançoso, típico do homem nordestino, representante fiel do sertanejo [...]” (SOUZA, COSTA, 2013, s/p), que, ainda diante de tanto sofrimento humano e animal, não abandona suas terras e suas raízes pois acredita, até o fim, no surgimento de dias melhores.

Depois de cansativa e angustiante espera, com a chegada da chuva, o personagem pode se deliciar com o prazer, quase delirante, da terra molhada:

Entreabriu os lábios, recebendo no rosto, na boca, a umidade bendita que chegava.

E longamente ali ficou, sorvendo o cheiro forte que vinha da terra, impregnado dum calor de fecundação e renovamento, deixando que se lhe molhasse o cabelo revoltado, e lhe escorresse a água fria pela gola, num batismo de esperança, a que ele deliciadamente se entregava, sentindo nas veias, mais ativo, mais alegre, o sangue subir e descer em gólfãos irrequietos. (QUEIROZ, 2018, p.141)

Como um bom e resistente sertanejo, Vicente se regozija com a chuva que tanto desejou e renova suas esperanças de dias melhores, prósperos e produtivos.

A obra literária é objetiva e realista, no entanto a escritora não tende ao sentimentalismo romântico ou ao brutalismo naturalista para comover ou envolver o leitor (CATTAPAN, 2010). A natural descrição detalhada do ambiente, das personagens e do enredo, com o predomínio de substantivos, adjetivos e advérbios, é suficiente para promover o tom dramático da obra e atrair o leitor do romance que, por sua vez, “[...] é narrado em terceira pessoa [...], com narrador onisciente, não participando da história. Sua linguagem é natural, simples, coloquial, condicionada ao assunto e a região, o que torna a leitura agradável e o livro um sucesso” (SOUZA, COSTA, 2013, s/p).

É importante mencionar a valorização do diálogo entre os personagens, durante a narrativa, com poucas interferências do narrador. Outra característica marcante da obra, ainda quanto à construção da narrativa, é o desenvolvimento do enredo pelo deslocamento dos personagens, remetendo à linguagem cinematográfica, valorizada pelos modernistas de 1922 (CATTAPAN, 2010).

O Quinze apresenta conflitos e contrastes sociais muito reais ainda recorrentes nos dias atuais: miséria do povo sertanejo, corrupção, injustiças sociais e descaso governamental com os marginalizados são os principais problemas sociais que são denunciados durante a narrativa. No entanto, não é intento de a autora nominar culpados ou responsáveis pelos problemas sociais e humanitários abordados no texto. “Não são questionadas a propriedade privada nem a concentração de terras nas mãos de poucos” (CATTAPAN, 2010, p. 111), o que fragiliza a crítica quanto à estrutura fundiária do sertão nordestino. A escritora, ainda, pouco se posiciona quanto a políticas públicas de assistencialismo e cuidado com os sertanejos, pelo contrário, camufla a ideia negativa e excludente dos campos de concentração, em Fortaleza, que na, verdade, tratava-se de currais humanos, separados por arames farpados e vigiados por soldados para que os retirantes não chegassem ao centro da capital cearense (CAVALCANTE, 2015).

Decerto, a obra racheniana é considerada um dos principais romances regionalistas da década de 1930. Diferente do Modernismo de 1922, que estava preocupado na construção da visão utópica de um país em desenvolvimento e modernização, por meio de projeto estético que rompesse a linguagem parnasiana da época, a geração de 1930 pretende denunciar e propagar um país subdesenvolvido e desastroso, com problemas e males sociais urgentes resultantes de momento histórico conturbado e decisivo. Há, portanto, um projeto ideológico de apresentar o Brasil real aos brasileiros.

Em tempo de polarizações e radicalismos ideológicos, os artistas e intelectuais são levados a tomar posição. Alguns se voltam mais à direita, mergulhando os ideais fascistas ou no catolicismo conservador. Outros, mais à esquerda, adotam o pensamento marxista ou produzem uma arte socialmente engajada com os problemas do país. Nesse clima de

polarizações, os romancistas da década de 30 precisavam escolher um dos lados. Os escritores que se posicionaram mais à esquerda produziam a literatura mais consistente do período. Eram romances de denúncia, de combate, socialmente engajados, cuja vertente nordestina foi carro-chefe. Esta tinha como temas a seca, o cangaço, a decadência dos engenhos, a miséria dos migrantes, a crise econômica do Nordeste (CATTAPAN, 2010, 109-110).

Assim, a literatura regionalista, da década de 1930, contrapondo-se à geração de 22 que buscava o gosto burguês e elitizado do país, revelou a condição de subhumanidade de trabalhadores e camponeses simples (LAFETÁ, 2000), o que constitui a inegável contribuição da literatura de 1930 para a propagação do país real e verdadeiro aos leitores brasileiros, ainda que as obras fossem fragilizadas artisticamente pela linguagem simples, coloquial e popular.

Finalmente, a abordagem da seca na obra de Rachel de Queiroz é o elemento que manipula o enredo do texto, a trama narrativa. Para Lobato e Pereira (2011),

Sob esse estectro de vigilância manifestado pela Seca em relação ao texto e sua trama, chega-se até a sentir o peso e o calor de sua presença, por vezes visível (enquanto componente ativo do ponto de vista sócio-cultural) e muitas outras vezes de maneira invisível (dissimulando maliciosamente suas pretensões), dentro e fora do cenário narrativo, mas sempre presente, ou melhor, onipresente. (LOBATO, PEREIRA, 2011, *s/p*)

Assim, para os escritores, a seca evidenciada não se limita a um fenômeno natural ou climático, mas, considerando a construção da narrativa e a interferência na vida dos personagens, a seca conduz, por um discurso mudo, a narração da obra, se constituindo no elemento poético central da obra: um narrador à paisana (LOBATO, PEREIRA, 2011), uma vez que “impõe seu ritmo à narrativa, à movimentação dos personagens e também aos temas suscitados e discutidos ao longo do texto” (LOBATO, PEREIRA, 2011, *s/p*).

Certamente, o trabalho literário realizado com a obra de Rachel de Queiroz não foi um pretexto para abordar a seca no Nordeste brasileiro. De fato, essa contextualização temática é importante e necessária para a formação de leituras maduras e embasadas em diversas áreas dos conhecimentos humanos. A leitura integral e desprestenciosa da obra

desencadeou a abordagem temática e histórica, o que promoveu a formação do leitor literário e o letramento.

A ABORDAGEM TEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA ESCOLA

A formação do leitor literário: breve reflexão

A sala de aula é um espaço propício para a formação do leitor. É fato que esse processo deve ser iniciado em casa, com pais e familiares, a partir do exemplo de leitura e da própria contação de histórias, que pais atraem seus filhos para dormir, no início da infância (RITER, 2009).

No entanto, devido a diversos fatores, boa parte dos estudantes que cursa a educação básica não costuma ler obras literárias (SILVA, 2016). Não é que os jovens estudantes não pratiquem a leitura, uma vez que, ao acessarem à internet e redes sociais, livros didáticos e revistas, estão lendo notícias, dados e informações acadêmicas, novidades científicas ou a vida de famosos, o que incentiva e facilita a vida leitora dos estudantes. Na verdade, as pesquisas atuais apontam para a precária leitura de obras literárias clássicas, o que desfavorece a formação do leitor literário integral e crítico¹. É sóbrio e pertinente apontar a qualidade estética e os elementos de literariedade no trabalho com a linguagem e a estrutura do texto artístico como características do texto literário clássico que favorecem a construção do leitor literário maduro, e com experiência artístico-literária avançada.

Como a escola tem o papel de colaborar no processo de formação do leitor, urge a necessidade de profissionais de Letras e professores de literatura, com todos os agentes

¹ FAILLA, Zoara (org). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro, Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 02/10/2017

escolares, facilitarem o descobrimento dos livros pelos estudantes, mediante a promoção de espaços de leitura na escola, oferta de livros, biblioteca aconchegante e atrativa abordagem de leituras que facilitem o contato do jovem com o livro, por meio de atividades de leitura e pós-leitura que incitem e despertem, nos estudantes, o gosto pela leitura de obras clássicas.

A literatura escolarizada é o espaço na matriz curricular que oportuniza a leitura de textos clássicos. No entanto, a abordagem desses textos e/ou as metodologias docentes usadas não favorecem, muitas vezes, a formação do leitor e o letramento. A leitura fragmentada de obras, a exploração da historiografia e caracterizações de estéticas artístico-literárias, bem como biografia de autores não oferecem a leitura efetiva do texto, sugerindo, em diversos casos, meros espaços de exposição de informações externas à obra e distanciando-a do leitor.

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2014, p. 21)

A obra precisa estar na sala de aula, não para ser objeto de veneração e louvação, mas para servir ao leitor em formação, o que, na realidade da educação literária brasileira, não (ou raramente) acontece.

Partimos do princípio de que a literatura do modo como a estamos pensando (próxima, real democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais - , inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo de julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. (DALVI, 2013, P.77)

É importante lembrar que o ensino tradicional de literatura ainda usa o texto literário clássico como pretexto para exemplificar os modos da boa linguagem, a partir de análises gramaticais, que, de modo abusivo e burocrático, desvirtuam a ideia do literário,

marginalizando as leituras espontâneas e sensíveis que cada leitor pode promover das obras, após um motivado e efetivo momento de leitura literária.

Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, a falsificação, a distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão (COENGA, 2010, p. 54)

Então, é possível corroborar a necessidade da centralidade do texto literário nas aulas de literatura, com o intuito pedagógico de formar o leitor. Para isso, é importante o respeito e a promoção da liberdade de leitura dos jovens leitores, a defesa da leitura literária para a formação integral e cidadã do estudante, a qualidade literária e o perfil dos estudantes como pressupostos para a seleção dos textos e a coerência dos objetivos da aula com as metodologias utilizadas pelo professor.

No processo de leitura, o professor deve planejar atividades de motivação e de pós-leitura, que, de fato, potencializarão o processo de letramento e de formação do leitor. A atividade de motivação estabelece o primeiro contato ou a afinidade do leitor com o texto literário, o que o aproxima da obra que será lida. A efetiva leitura literária deve acontecer, de forma organizada, mas sem julgamentos ou imposições. As atividades de externalização da leitura, verbalização das experiências de cada leitor com a obra são adequadas para manter o interesse do leitor nas atividades de pós-leitura, a fim de oportunizar espaços democráticos para novas e pertinentes leituras da obra lida.

No Ensino Médio, os contextos diversos aos quais o texto pode ser associado devem ser considerados para a formação da maturidade leitora. A contextualização, portanto, é “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto” (COSSON, 2014, p. 86), é a oportunidade de compreensão de fatos e de tonalidades dentro da própria obra, pois os elementos externos contextualizados que colaboram nas diversas construções de sentido do texto, tornam-se internos à obra e, por isso, relevantes no estudo literário.

[...] uma língua e uma literatura e, por conseguinte, os textos em geral e os textos literários em particular constituem-se e desenvolvem-se na história de uma comunidade social e de uma pluralidade de culturas, mas o reconhecimento da sua historicidade não impõe que o estudo do texto literário, sobretudo no ensino básico, seja dominado pela história literária ou pela “contextualização histórica” da obra – ela mesma, como “contextualização”, frequentemente descontextualizada. (DALVI, 2013, p 79)

Por isso, para o trabalho literário, valorizamos a contextualização, a fim de promover diversas e possíveis leituras do texto lido. Para este trabalho, buscamos acentuar as contextualizações histórica, época que o livro encena ou o período de sua publicação; e temática, o estudo do tema e sua repercussão dentro da obra. (COSSON, 2014)

Sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa

A fim de elaborar uma proposta didática para a formação do leitor de textos literários, buscamos levantar o perfil da turma para, assim, selecionar a obra literária e a metodologia adequada para o trabalho literário. Para a obtenção desses dados, aplicamos, junto à turma, um questionário com perguntas simples e objetivas referentes ao perfil do colaborador, pertinentes a dados pessoais, e às experiências de leitura de obras literárias dos sujeitos. Dispusemos as respostas, a seguir, com interferências importantes para a elaboração da proposta didática.

A turma escolhida foi a 1ª série A do ensino médio de escola estadual da cidade de Emas-PB. Com aproximadamente 23 estudantes frequentes, a turma é composta por 13 jovens de gênero feminino e 10 de gênero masculino. Quanto à faixa etária, 15 dos sujeitos da pesquisa estão entre 15 e 16 anos, enquanto que oito estão entre 17 e 20 anos.

Os dados de perfil apontam para uma classe equilibrada, sem grandes alterações de gênero, o que poderia influenciar na produção da proposta didática, devido à tendência de gostos temáticos e tipos de leitura diferentes para cada sexo, tradicionalmente impostos, ainda, à sociedade. No que se refere à idade dos adolescentes, é possível perceber que a grande

maioria está na faixa etária adequada para o nível de escolaridade, o que sugere o número mínimo de reprovações, evasão ou desistência ao longo de sua caminhada escolar.

Quanto às experiências de leitura de textos literários, os estudantes revelaram o pequeno número de leitores literários entre os jovens. Perguntados se costumam ou gostam de ler textos literários fora da escola, quatro estudantes responderam positivamente, 14 disseram que não e cinco ficaram incertos quanto à resposta. Indagados sobre se eles se consideram leitores de literatura, seis dos entrevistados afirmaram que sim, 12 disseram que não são leitores literários e cinco não conseguiram responder com precisão. Quanto à leitura de livros inteiros de literatura, nove dos sujeitos colaboradores afirmaram não ter lido nenhuma obra literária e 14 afirmaram já ter lido algum livro inteiro de literatura na vida. Destes, 10 disseram ter lido um ou dois livros, dois estudantes disseram ter lido três ou quatro obras e apenas dois afirmaram ter lido mais de cinco obras de literatura em toda a vida leitora.

De acordo com esses dados, é possível afirmarmos que os colaboradores da pesquisa não são, em sua maioria, leitores de literatura, principalmente porque as respostas às perguntas do questionário apontam para um número muito reduzido de livros lidos, o que sugere a falta do hábito de leitura entre eles.

De fato, como dissemos anteriormente, as atuais pesquisas apontam um declínio no número de leitores literários entre os jovens. Isso se deve, também, aos diversos entretenimentos acessíveis que estão disponíveis para eles, o que facilita o processo de esquecimento da necessidade e do prazer da leitura literária para a maturidade artística e estética do leitor crítico e reflexivo, que utiliza a linguagem e todos os elementos da obra literária para si, a fim de esgotar o máximo que o texto literário pode lhe oferecer.

É certo que esta maturidade leitora não é fácil de ser construída. No entanto, é dever da escola, ao menos, formar o leitor literário crítico e reflexivo, que aprende com o texto, dialoga com ele, domina e se submete à obra, constrói e reconstrói a sua identidade, a partir da identificação ou repulsa de personagens, lugares e enredos. Por isso, buscamos neste trabalho apresentar como se deu a aplicação da proposta literária idealizada da leitura do

romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, para a formação do leitor literário, com abordagem temática e histórica, em turma de estudantes não leitores de textos literários clássicos.

O Quinze, Rachel de Queiroz: a experiência de leitura na escola

Partindo do horizonte de expectativas temáticas do paraibano sertanejo, que sofre com a falta de chuvas na região, o livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, foi selecionado para leitura em sala de aula, entre agosto e novembro de 2019, na primeira aula de cada semana da turma de 1ª série A de escola estadual da cidade de Emas, Paraíba.

Os exemplares dos livros se deram pelo Programa PNLD Literário² que, conforme solicitado pela escola, distribuiu o número de livros suficiente para a turma, o que facilitou a leitura da obra racheniana. O livro foi lido por capítulos e, com o fim destes, a turma compartilhava suas experiências e suas expectativas no registro de interpretação.

Para Cosson (2014, p.68), “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Isto implica dizer que é ímpar, para o processo de letramento, não apenas a leitura efetiva do texto, mas também o registro dessa atividade, a partir da oportunidade do leitor de externalizar suas experiências de leitura e de vida, por meio da valorização da leitura particular ou social do acontecimento de leitura proposto.

Neste trabalho, apostamos no debate, como atividade pós-leitura, devido à característica de democracia, uma vez que, independente de conhecimentos linguístico-literários, os estudantes, por meio do debate, manifestam, sem a opressão dos conceitos de

² Este programa é um plano desenvolvido pelo Ministério de Educação, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com o intuito de promover a leitura literária na escola, por meio da aquisição e distribuição de obras literárias, a fim de serem usadas na rede pública da educação básica. (Disponível em: <http://www.escolhaseupnld.com.br/tudo-sobre-o-pnld-literario-2020/>)

certo e errado, suas opiniões sobre a obra lida, suas interpretações pessoais, suas experiências únicas de leitura literária.

Durante as aulas, foi possível notar a atenção dos estudantes na leitura literária e o envolvimento deles no debate, principalmente quando se estava em questão os capítulos que narram o itinerário de Chico Bento e sua família. Decerto, o tema seca atraiu os estudantes para a leitura da obra, devido estar tão presente na realidade do Nordeste brasileiro.

De acordo com Cosson (2014), a contextualização temática precisa ser considerada uma maneira de ampliar o horizonte de leitura do texto, de modo consciente e consistente com o letramento literário. Dessa forma, os estudantes, ao resgatarem a discussão da seca no texto, não estavam descentralizando a literariedade do livro, mas ampliando as possíveis leituras e estabelecendo diálogo com os diversos contextos da obra, uma vez que, retomando Lobato e Pereira (2011), a seca se constituiu elemento central da obra.

Outro fator que colaborou para facilitar a leitura da obra foi a linguagem coloquial e de fácil compreensão, o que favoreceu a decodificação da mensagem e a interação do maior número de estudantes. Assim, o trabalho literário incluiu mais leitores na atividade de leitura integral de uma obra literária clássica brasileira.

A linguagem coloquial e a temática atual da obra selecionada são características válidas para o processo de letramento. Cosson (2014) ainda lembra que a atualidade das obras gera facilidade e interesse de leitura dos estudantes, favorecendo, dessa forma, a formação do leitor.

Além da visível participação positiva e produtiva durante as aulas, a fim de avaliar o projeto literário, aplicamos um segundo questionário pós-leitura para diagnosticar as contribuições possíveis deste trabalho literário na vida leitora da turma participante. Dos 23 estudantes que responderam ao questionário, 19 afirmaram ter gostado da obra lida nas aulas de literatura, o que sustenta a tese de que o trabalho literário com o texto canônico deve acontecer na escola, porém com metodologia docente que favoreça a participação discente, principalmente diante de contextualizações próprias da vida do leitor. Acreditamos que os quatro estudantes que responderam *talvez* à pergunta solicitada não tenham vivido a leitura literária com a mesma abertura e interesse ou porque a mesma abordagem metodológica

motivacional usada para a turma inteira não tenha despertado nestes o desejo de ler a obra racheniana.

Quanto ao recorte do livro do qual os estudantes mais gostaram, a turma destacou o romance não concretizado de Vicente e Conceição, a viagem de Chico Bento e sua família, especificamente de momentos comoventes de muito sofrimento, como a morte de Josias, o roubo da cabra por Chico Bento e o desaparecimento de Pedro. Também foi lembrado, pelos alunos, o momento na narrativa em que chove no sertão e a alegria de Vicente com o cheiro de terra molhada.

Para todos os participantes, conforme respostas em questionário, as aulas de literatura do projeto foram boas ou ótimas, sem sugestões ou posturas para futuros projetos literários, o que confirma, de fato, que o projeto alcançou o objetivo de atrair os estudantes para as aulas e incentivá-los à leitura literária.

Quanto às contribuições do projeto literário para os estudantes, boa parte dos entrevistados respondeu que, por ter sido o primeiro livro de sua vida, tornou-se muito importante; outros destacaram todo o aprendizado histórico da seca de 1915 e a luta do povo sertanejo pela sobrevivência que os estudantes construíram por meio da leitura da obra; alguns estudantes, ainda, apontaram a ansiedade para conhecer o final de cada personagem, e outros frisaram a maturidade linguístico-literária da obra de Rachel de Queiroz.

O trabalho culminou em dia de apresentação de atividades e oficinas de dança sobre a seca, com um *pout-porri* das músicas *Ave Maria Sertaneja*, de Luiz Gonzaga, e *Sertão em carne a alma*, do poeta Amazan. Além disso, os estudantes encenaram uma dramatização com recortes da vida de Chico Bento e sua família e apresentação de seminário com sala organizada e cenário sertanejo de seca e de campo.

De fato, a proposta didática não foi suficiente para formar o leitor literário assíduo e crítico, uma vez que esta construção é resultado de muito trabalho literário, não apenas na escola, mas em ambientes familiares externos aos muros escolares. Porém, é possível dizer que, pelos comentários dos estudantes, respostas aos questionários e, principalmente, vivência nas aulas literárias, o trabalho didático motivou-os à leitura literária, incentivou-os a novas

leituras e os envolveu para atividades de manifestação artístico-corporal, o que propiciou a desenvoltura e a espontaneidade dos jovens estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho intentou discutir a formação do leitor a partir do cânone brasileiro, por meio de mediação professoral atrativa e dinâmica, que motive os estudantes para a efetiva leitura literária e a partilha de experiências de leitura únicas e pessoais de cada estudante. Buscamos, ainda, legitimar as abordagens temática e histórica como fatores facilitadores para a formação do leitor e o letramento.

A pesquisa aplicada ratificou a base teórica apresentada neste trabalho: é possível o letramento literário por meio da literatura canônica. No entanto, destacamos o debate, como a atividade pós-leitura que, oportunizando a voz a todos os estudantes, facilitou o envolvimento dos leitores em todas as etapas de leitura.

Lembramos, ainda, que o letramento literário é um processo. Por isso, o projeto literário, por si só, não pôde contemplar a formação do leitor literário de todos os participantes. No entanto, atendeu às expectativas da pesquisa, uma vez que provocou o desejo e gosto pela leitura para além dos muros escolares. Sendo assim, apresentamos a proposta aplicada como mais uma ideia didática alternativa para o fomento à leitura literária e ao letramento.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. (Orgs.) **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CATTAPAN, Julio Cesar Rodrigues. O Quinze: contrastes e tensões, **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v.7, 2010, p. 99-114

CAVALCANTE, Talita Lopes. **A grande seca do Nordeste**. Atualizado em 05 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.museudeimagens.com.br/grande-seca-do-nordeste/>. Acesso em 15/04/2020.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo, Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: _____; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o Modernismo**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LOBATO, Andrea Teresa Martins; PEREIRA, Eduardo Oliveira. A seca e a narrativa em O Quinze de Rachel de Queiroz. **Revista Garrafa**, Rio de Janeiro, v.9, n.17, 2011.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cameron, 2018.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1.ed. São Paulo: Bitura, 2009.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SOUZA, Tássia Rochelli Gameleira de; COSTA, Maria Edileuza da. Os castigos da seca em "O Quinze" de Rachel de Queiroz. **Abralic**, Campina Grande, 2013.

VALERO, Juliete do Nascimento. **Literatura e sociedade: ficção, opressão e realidade na obra O Quinze de Rachel de Queiroz**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português) - Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Juliete_do_Nascimento_Valero.pdf. Acesso em: 15/04/2020