

LEITURA LITERÁRIA: UM PASSEIO NOS DIÁRIOS DE LEITURA DO CONTO PASSEIO NOTURNO I DE RUBEM FONSECA

LITERARY READING: A WALK THROUGH THE READING DIARIES OF THE TALE PASSEIO NOTURNO I BY RUBEM FONSECA

Edleide Santos Roza 1
Lucas Santos Silva 2

Resumo: Na escola, o conhecimento da literatura deve estar centrado mais na leitura da obra literária do que no ensino sobre a literatura. Este escrito enseja apresentar os resultados da leitura literária do conto Passeio Noturno I, de Rubem Fonseca, efetivada no Colégio Estadual Luiz Alves de Oliveira, na Colônia 13, em Lagarto, estado de Sergipe, na turma do 3º ano do ensino médio, composta por 20 alunos. A proposta de intervenção visou realizar a leitura do conto aludido, observando como o diário de leitura concorreria para sua efetivação. Este instrumento foi muito bem acolhido pelos alunos que escreveram, durante o processamento da leitura, de modo informal, suas impressões sobre o texto lido, favorecendo a posterior discussão das ideias e a construção dos sentidos veiculados pelo texto. Constatou-se que o diário colabora para uma prática leitora efetivamente social e que o texto literário tem sua primazia em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Diário de leitura.

Abstract: In school, knowledge of literature should be focused more on reading literary work than on teaching about literature. This writing is to present the results of the literary reading of the short story Passeio Noturno I, by Rubem Fonseca, effective at the State College Luiz Alves de Oliveira, in Cologne 13, in Lagarto, state of Sergipe, in the class of the 3rd year of high school, composed of 20 Students. The intervention proposal aimed to read the alluded tale, observing how the reading journal would compete for its implementation. This instrument was very well received by the students who wrote, during the processing of reading, informally, their impressions on the text read, favoring the subsequent discussion of ideas and the construction of the meanings conveyed by the text. It was found that the diary collaborates for an effective social reading practice and that the literary text has its primacy in the classroom.

Keywords: Literary literacy. Literary reading. Reading journal.

Introdução

Certamente, quando se fala em literatura que causa impacto durante o ato de ler, os contos *Passeio Noturno I* e *Passeio Noturno II*, de Rubem Fonseca, não ficam de fora. Eles são marcantes pela forma como seu autor apresenta, de forma nua e crua, a maldade humana, gerada pela mais completa ausência de sensibilidade da personagem principal, um empresário rico que vive no grande centro urbano do Rio de Janeiro, soterrado em sua humanidade por “papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos” (FONSECA, 1994, p. 396), cercado pelos negócios e pelas máquinas.

Rubem Fonseca é natural de Minas Gerais (1925), radicado no Rio de Janeiro desde os sete anos de idade. Estreou no meio literário com o volume de contos *Os prisioneiros* em 1963. Argumentista e roteirista de filmes, sua obra bastante representativa do momento contemporâneo compreende: *Os prisioneiros*; *A coleira do Cão: Lúcia McCartney*; *O homem de Fevereiro ou março*; *O caso Morel*; *Feliz ano novo*; *Agosto*; *O cobrador*; *A grande arte*; *Bufo & Spallanzani*; *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos*.

A literatura nacional, produzida em torno da década de 70, desempenhou um papel de resistência (REIMÃO, 2019) e a obra *Feliz Ano Novo* (1975), pela denúncia do alto teor de violência, da corrosão dos vínculos, do descaso pela vida, da “desidealização” das elites, torna-se alvo de censura durante o período do Regime Militar.

Proc MJ-74.310-76 – Nos termos do parágrafo 8º do artigo 158 da Constituição Federal e do artigo 3º do Decreto-lei n. 1.077, de 26 de janeiro de 1970, proíbo a publicação e a circulação, em todo o território nacional, do livro *Feliz ano novo*, de autoria de Rubem Fonseca, publicado pela Editora Artenova S.A., Rio de Janeiro, bem como determino a apreensão de todos os seus exemplares expostos à venda, por exteriorizarem matéria contrária à moral e aos bons costumes. Comunique-se ao DPF. Publique-se. Brasília, 15 de novembro de 1976. (REIMÃO, 2019, p. 151).

Na época de publicação de *Feliz Ano Novo* (1975), a violência, as diferenças sociais e a tensão social se acentuam nos grandes centros urbanos do país e Rubem Fonseca exprime em sua obra o contexto extremamente tenso em que os contos escolhidos estão inseridos. Essa obra é uma coletânea de quinze contos e dentre os quais se encontra *Passeio Noturno I*, objeto de estudo neste artigo. Nesse conto, assim como em *Passeio Noturno II*, escrito com caracteres de continuidade do primeiro, como já sugere o próprio título, Rubem Fonseca traz para a sua obra outra face da violência: a barbárie praticada pela classe alta da cidade do Rio de Janeiro, sendo esta justificada como “alívio” de uma vida rotineira e estressante.

No conto *Passeio Noturno I*, o autor, fazendo uso de uma linguagem precisa e contundente, que veio a se tornar sua mais significativa marca autoral, constrói uma história repleta de violência. A narrativa coloca o leitor diante de um empresário que volta estressado diariamente do seu trabalho para casa. Para relaxar, ele pega seu carro para fazer um passeio, sai da sua residência na Zona Sul do Rio de Janeiro, atravessa a Avenida Brasil e chega aos subúrbios. Porém, o executivo utiliza seu veículo para atropelar inocentes pedestres que circulam pelas ruas da cidade. Esta é a forma que ele encontra para aliviar o estresse e se preparar para, no dia seguinte, enfrentar mais um dia de trabalho. A gratuidade dos atos violentos choca até mesmo o mais “despercebido” leitor: “Li, reli novamente. Não estava compreendo a parte que ele atropelou a mulher, achei que ele tinha deixado passar algo na cena que imaginei após o acidente. Nunca li algo parecido.” (ALUNO 17).

Esse conto, que durante o processo de efetivação da leitura, prendeu o tempo todo a atenção do aluno, atrelado ao diário de leitura, serviu como recurso para uma aula de literatura do 3º ano do ensino médio. Partiu-se da ideia de que o diário é uma estratégia eficaz para incentivar a leitura de textos literários. Neste texto, por meio da análise dos registros feitos pelos alunos nos diários, pretende-se enfatizar o tipo de interação que o conto mantém com o leitor durante a leitura. Isso é possível porque o instrumento de coleta aludido permite ao leitor dar detalhes acerca do diálogo estabelecido entre ele e o texto durante o processamento da leitura. Antes, porém, de adentar-se nas especificidades alusivas ao diário de leitura e às contribuições dadas pela efetivação do seu

uso em sala de aula no que diz respeito ao estudo do texto literário, faz-se necessário discorrer um pouco sobre o ensino de literatura na escola.

O ensino de Literatura em sala de aula

Ao longo da história do ensino de Literatura compoendo o currículo escolar, ora ela foi apresentada, lado a lado com o ensino de gramática, contemplando o estudo dos clássicos, como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa (até a década de 1970), ora como disciplina específica (a partir dos anos 80) quando o trabalho com a diversidade textual passou a ser enfatizado até estruturar-se o processo de ensino-aprendizagem em torno dos gêneros do discurso. (BARBOSA; ROVAI, 2012). Oscilando entre ser ou não um componente curricular específico, fato é que o trabalho com a Literatura deve ocupar sempre um lugar central no currículo de Língua Portuguesa. Entre idas e vindas, o direito à literatura persiste e o trabalho com o texto literário insiste em ocupar seu espaço na escola. (CANDIDO, 2011).

O ensino de Literatura nas escolas é fundamental para formação do cidadão crítico. Este, para exercer plenamente sua cidadania, precisa “apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”, alerta Lajolo (1993, p. 106). No entanto, dependendo da forma como a escola aplica esse ensino, pode fazer com que o aluno não tenha prazer em ler o texto literário que, muitas vezes, serve somente como pretexto para o ensino de gramática. Afirma Todorov (2009), em *A Literatura em perigo*, que o problema concernente à Literatura está na forma como ela chega aos jovens.

A escola serve com um canal entre a literatura e o leitor, pois, por meio da instituição, muitas opiniões são formadas. O perigo está quando o professor deixa a literatura à margem e não favorece os alunos a uma experiência com uma leitura literária. Isso ocorre quando o texto literário é utilizado apenas como pretexto para um estudo de nomenclatura gramatical. O ensino da literatura deve estar a serviço da formação do leitor crítico, da cidadania, do autoconhecimento e da humanização.

Conforme Barbosa e Rovai (2012, p. 53), um dos traços peculiares da linguagem humana é, justamente, sua capacidade simbólica que “nos permite pensar em coisas não vividas, saber sobre elas, falar delas, ampliando a possibilidade de obter conhecimentos e sensações sem a necessidade de experimentação direta”. De acordo com Jouve (2012, p. 120), o texto literário pode elevar essa peculiaridade ao extremo, uma vez que “não tem de levar em conta nem as exigências da realidade, nem exigências da moralidade”. Assim, pela obra, o leitor pode compreender melhor o homem, o mundo e enriquecer sua existência. Isso o leva a compreender melhor a si. (TODOROV, 2009).

A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros, (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros – para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é. (BERNARDO, 1999, p. 147).

A Literatura deve, portanto, ser tomada mais como conhecimento de mundo, do homem e de si mesmo do que como matéria escolar, cujo olhar encontra-se, não raramente, voltado para o ensino sobre literatura. Na escola, ela deve centrar-se na leitura da obra literária, de modo a proporcionar o conhecimento da literatura e não apenas da história da literatura. Sobre isso, Zilberman (1991, p. 16) exorta: “O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado”.

A escola precisa insistentemente incentivar os seus alunos às práticas de leitura, pois ao se debruçarem sobre o texto literário, eles verão o mundo de outra forma, podendo transformá-lo em um lugar com mais reflexões e conhecimentos. Somente assim, a literatura servirá como instrumento

de humanização e transformação (CANDIDO, 2011). “Quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo.” (LEFFA, 1999, p. 15).

A leitura literária precisa, portanto, efetivar-se em sala de aula, pois, “o texto literário, como nenhum outro, possibilita experienciar a fruição e a ‘fluição’; a formação e a informação; e, paradoxalmente, vivenciar o ‘não vivido’.” (ROZA, 2018, p. 24). E um dos instrumentos didáticos utilizados para facilitar sua leitura, assim como sua análise e discussão em sala de aula é o gênero Diário de leitura. Por meio dele, o aluno tem um espaço próprio, particular, independente para registrar suas interpretações, inferências, emoções, conhecimentos prévios, dificuldades na leitura e outras anotações concernentes ao texto lido.

O diário de leitura e a Estética da Recepção

De acordo com Bronckart (1999), o diário de leitura é um gênero público com elementos do cotidiano íntimo e faz parte da esfera educacional. Por meio dele, o leitor, na medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. (MACHADO, 1998). É também um instrumento que possibilita ao professor observar como o texto foi recebido e percebido pelos alunos, extraindo informações do momento de sua recepção. Sua produção e discussão possibilita ao aluno dialogar com o autor, com o texto lido, com os colegas e com o professor, assumindo e expressando sua voz, em uma nítida interação estimuladora da construção de sentidos.

O diário configura-se, portanto, como uma primorosa “conversa” estabelecida *a priori* com o texto e seu autor, de forma pessoal. Sua efetivação em sala de aula favorece ainda a continuidade desse diálogo com os demais leitores, isto é, com os colegas e o professor. E um dos aspectos mais relevantes da discussão estabelecida é justamente o fato dela partir das anotações feitas pelo leitor no tempo real da leitura, trazendo à tona as impressões e sensações experienciadas durante o ato de ler. “O diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva.” (MACHADO, 2005, p. 64).

A escrita desse procedimento se configura como um texto subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular. À medida que lê um texto indicado para a construção do diário, o próprio aluno começa a fazer suas anotações. Assim, pelo diário de leitura é manifestada a compreensão do que diz o texto; é feita uma síntese ou são formuladas paráfrases para confirmar a compreensão; repete-se algum trecho ou conteúdo global do que é dito; são apresentados questionamentos, pedidos esclarecimentos ou justificações para posições tomadas na obra de forma controversa a do leitor. (MACHADO, 1998).

Dessa forma, o diário de leitura pode auxiliar no que tange ao ambiente escolar. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) afirmam que ele pode servir de gatilho para a elaboração de textos mais formais como artigos de opinião, monografias ou resenhas, ou seja, gêneros acadêmicos que pressupõem uma prática leitora “madura” e mais crítica.

O diário permite estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, isto é, entre a escrita e a leitura. (MACHADO, 1995). Tal relação pode ser relacionada com o campo da *Estética da Recepção* que se apresenta com um dos esforços interpretativos acerca da leitura e das relações estabelecidas pelo leitor, texto e autor. É uma forma de dar voz ao leitor e perceber como as obras são interpretadas, pois é ele quem realiza e quem “concretiza” o sentido do texto através de seu ato de leitura. Todavia, é mister lembrar aqui o que diz Leffa (1999) acerca de todo texto ter sido escrito por alguém e para alguém.

[...] a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém. (LEFFA, 1999, p. 34).

Considerando, pois, a transitividade textual, importa ressaltar agora como a valorização do

leitor como elemento ativo no processo de leitura da obra literária é o caminho apontado pela estética da recepção, corrente teórica que comporta, basicamente, duas abordagens distintas. De um lado, a recepção é vista segundo os modos como os textos foram lidos e assimilados nos vários contextos históricos, com o objetivo de reconstruir as condições históricas responsáveis pelas reações que a literatura, tomada em sentido amplo, podia provocar. Por outro lado, ela se concentra no efeito estético como relação dialética entre texto e leitor, enfatizando o processo de leitura e as reações potenciais que esse efeito é capaz de suscitar nos leitores. (ISER, 2002).

Iser (2002) afirma inicialmente que “o texto e leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. (ISER, 2002, p.105). Sua discussão começa pelo conflito direto sobre a noção tradicional de representação proposta por Aristóteles (1987, p. 203) na qual “o poeta é um imitador do mundo real e o faz por prazer”. No sentido aristotélico, essa representação possui uma dupla função. Primeiro, tornar perceptível formas constitutivas da natureza e, segundo, completar o que a natureza deixa incompleto. Para Iser (2002), isso não é mera imitação, mas sim, o prazer do público ou de um simples leitor. O autor esboça e faz sua criação numa perspectiva da fruição do texto, numa jogada de mestre, buscando alcançar o ápice da estética. Jogar por jogar não faz sentido. O autor remete sua criação ao jogo dos sentidos, conforme explicita Iser (2002, p. 107).

O presente ensaio é uma tentativa de dispor o conceito de jogo sobre a representação, enquanto conceito capaz de cobrir todas as operações levadas a cabo no processo textual. [...] Ele permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz resultado final. (ISER, 2002, p. 107).

O autor apresenta duas vantagens heurísticas sobre esse conceito de jogo. A primeira é que o jogo não se ocupa do que poderia significar e a segunda é que o jogo não tem que retratar nada de si próprio. No âmbito textual, há um implícito contrato entre autor e leitor indicador de que o mundo textual criado não deve ser concebido como realidade, mas como se fosse realidade. Mesmo sendo o texto, resultado de um ato intencional, é ele composto por um mundo que ainda há de ser identificado. Ele é esboçado de modo a instigar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. Essa operação dupla de imaginar e interpretar leva o leitor a se empenhar na tarefa de visualizar as várias formas possíveis concernentes ao texto. O diário de leitura, certamente, concorrerá para que essa dupla função seja efetivada da forma mais completa possível.

Metodologia

A atividade prática de leitura literária do conto *Passeio Noturno I* e a escrita do diário de leitura dela decorrente aconteceu no Colégio Estadual Luiz Alves de Oliveira, no Povoado Colônia 13, em Lagarto, estado de Sergipe, na turma do 3º ano do ensino médio, composta por 20 alunos.

Na aula de Língua Portuguesa, após explanação sobre a Literatura Brasileira Contemporânea (aqui compreendida a partir da década de 60), o professor-pesquisador orientou aos alunos a lerem, silenciosamente, o conto *Passeio Noturno I*, de Rubem Fonseca. Explicou que, à medida que fossem lendo, escrevessem em primeira pessoa a interpretação deles do texto que resultaria na elaboração do diário de leitura.

Para isso, o professor-pesquisador apresentou um roteiro com algumas questões norteadoras de leitura para aqueles que não entenderam a proposta do diário. As questões não eram pra ser respondidas uma a uma, mas a partir delas os alunos teriam que elaborar um texto corrido em forma de diário.

Roteiro Proposto¹

- Onde li? Como estava o ambiente? Quais foram as condições de leitura? Como eu me

¹ Esta metodologia de coleta foi apresentada pela Profª Drª. Josalba Fabiana dos Santos, da Universidade Federal de Sergipe, na disciplina Literatura Brasileira II, do Curso de Letras Vernáculas, em 2016. Dentre os projetos coordenados pela docente mencionada, está o projeto intitulado “A leitura (im)pertinente” (2013-2016) o qual buscou a formação de leitores de textos literários críticos e cientes dos processos de leitura, através de registros feitos em diários individuais.

sentia (física e emocionalmente) quando comecei a leitura? Houve transformações no ambiente, nas condições e em meu estado durante a leitura?

- Quanto tempo durou a leitura? Por que tal duração? Houve (quantas / quais) interrupções? Por quê? Quantas vezes li, se houve releitura de trechos, parágrafos? Por quê?
- Como a leitura fluiu? No geral, foi uma experiência agradável? Monótona? Ádua? Como eu a classifico? Em que medida? Por quê?
- Eu tinha expectativas ou conhecimento prévio sobre o texto antes de iniciar a leitura? Quais? As expectativas (e/ou conhecimento) foram confirmadas? Ou transformadas de alguma maneira depois da leitura?
- Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?
- Houve partes de difícil entendimento? Quais? Por que tive tais dificuldades? Tentei resolvê-las? Como? Fiquei satisfeito com o resultado? Por quê?
- Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, sentidos, questões parecem se destacar na minha memória? Por quê? O que pensei, em que pensei, por que pensei tais coisas enquanto lia esta ou aquela passagem do texto? O que senti, como senti, por que senti tais coisas enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?
- Fiz associações entre o que lia e outras experiências que tive? Lembrei de pessoas, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?
- Articulei, suspeitei ou inferi sentidos implícitos, simbólicos, metafóricos para esta ou aquela passagem do texto? Quais? De que maneira?
- Ao final da leitura, como eu me sentia? Restaram indagações, curiosidades, perplexidades, dúvidas em minha mente?
- Percebi mudanças, redirecionamento, oscilações ao longo de minha leitura? Coisas que eu pensava e sentia no início da leitura estavam transformadas quando cheguei ao final? Quais? De que maneira?
- A leitura me afetou de alguma maneira? Como? Pareceu significativa para mim – minhas vivências, meus valores, minhas aspirações, meus conhecimentos?

Fonte: adaptado de Nascimento, 2015.

Após a elaboração dos diários, cada aluno fez a leitura do que escreveu a fim de ser iniciado o debate sobre o conto. Durante as discussões, o professor-pesquisador e o professor regente da disciplina também teceram seus comentários a fim de que algumas interpretações se tornassem mais condizentes e adequadas ao texto lido, nos moldes do defendido por Cosson (2014, p. 137): “só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa”. Essa intervenção em nenhum momento foi atrelada à ideia do “responder corretamente” ou do “responder aquilo que o professor quer que seja respondido”, comportamento normalmente implícito, por parte dos alunos, na realização das atividades escolares. Ademais, o trabalho com o diário de leitura em sala de aula possibilita ao aluno compreender que, além das anotações nos diários desenrolar-se de modo livre e espontâneo, ou seja, independente de julgamentos exteriores, a partilha pública dos comentários escritos perpassa pelo crivo do próprio aluno, seu autor, único com poder de selecionar aquilo que deseja ou não expor.

Análise dos diários/Resultados

Todos os estudantes registraram em seus diários o quanto eles se envolveram com o texto durante o processo de leitura, levantando hipóteses, fazendo inferências, estabelecendo uma relação com outras histórias conhecidas por eles, assim como relacionando o texto lido com o conhecimento prévio que possuíam. Demonstraram também as surpresas com as quais se depararam na história, as expectativas geradas durante a leitura e a crítica geral acerca do texto lido.

No início da leitura acreditei que aconteceria mais um drama de famílias sem comunicação e afeto, porém no final do 3º

parágrafo, diante da atitude do marido, percebi que iria além disso. [...] no desfecho da leitura me surpreendi com a atitude do marido para poder fugir da sua realidade com a satisfação de ter concluído seu ato. Não uma satisfação sexual, como eu estava imaginando, mas uma satisfação de matar. (ALUNO 3).

Eu acreditei fortemente que ia estuprar a moça, viver em um mundo machista é isso, pensei quando vi sua real intenção. É um bom texto, bem forte, mas bom. (ALUNO 4).

[...] ele foi fazer o tal passeio, visitou uma mulher de blusinha e saia, eu pensei que ele iria parar ao lado dela e chamá-la para sair, tipo tirar seu stress, mas não: ele pegou e matou a mulher com bastante frieza, olhou se seu carro novo, que custou caro estava sem arranhões e com isso ainda disse poucas pessoas no mundo iguala a minha habilidade no uso daquelas máquinas. (ALUNO 1).

Achei que seria um texto com cenas fortes e até achei que expressava sensualidade, pelo que foi comentado pelo professor antes de eu começar a ler. Todavia, só ocorreu um ato violento e não do jeito esperado. (ALUNO 2).

Confesso que fui criando certa expectativa. Continuei lendo, até chegar na parte que mais me chamou atenção. “Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher?” já comecei achando que iria acontecer um estupro ou uma traição. “Ainda que mulher fosse menos emocionante por ser mais fácil”, nessa parte pensei mais ainda que iria ser uma traição, mas depois eu já eliminei porque quando ele fala que pegou a mulher bem no meio das pernas e continua o texto, eu percebi que ele não desceu do carro e depois descubro que ele matou a mulher, aí fiquei meio chocada. (ALUNO 5).

Nos excertos acima, percebemos a relação autor-texto-leitor promulgadas por Iser (2002), concernentes às operações efetivadas durante o processo textual. O autor, de certa forma, brinca com leitor: dá pistas para determinado acontecimento, mas, ao final, todos são enganados descobrindo qual a real intenção do empresário. Aplicamos, aqui, o conceito de jogo, esse entendido como uma analogia da qual “permite que inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final”. (ISER, 2002, p. 107).

O autor joga com o leitor e o texto é o campo do jogo. O diário de leitura serviu como um auxílio para que esse jogo ficasse mais dinâmico. E o texto seria o resultado do ato intencional em que o autor se refere e intervém em um mundo existente. E esse ato intencional visa algo que não é acessível à consciência. Para o teórico, o texto é um mundo não identificado em que o leitor pode imaginar e interpretar. Essa dupla operação leva o leitor a visualizar formas possíveis do mundo identificado e que ao longo do texto começa a sofrer modificações. Para Iser (2002), o texto é ficção, ou seja, a ficção “é a configuração apta para o uso do imaginário” é uma convenção de um contrato entre o autor e o leitor, como se o mundo textual fosse uma realidade.

A ideia de leitura enquanto jogo, sustentada por Iser (2002), além de trazer a compreensão do texto literário como um campo de elaboração e produção de efeitos resultantes da interação com o leitor, ainda elabora estratégias de jogos, dentre elas, *A/ea* (surpresa): quando o texto rompe com as expectativas do leitor e assume direções imprevisíveis.

É um padrão de jogo baseado na sorte e na imprevisibilidade. Sua proposta básica é a desfamiliarização, que é alcançada pela estocagem e condensação de diferentes textos, assim

despojamento de significados, os seus segmentos receptivos e identificáveis. Pela subversão da semântica familiar ele atinge o até então inconcebível e frustra as expectativas guiadas pela convenção do leitor (ISER, 2002, p. 113).

Essa estratégia de jogo fica clara na descrição dos diários de leitura dos alunos, a partir de comentários como “no desfecho da leitura me surpreendi com a atitude do marido”, “não foi como eu imaginava”, “ocorreu um ato violento e não do jeito esperado”. Apesar do impacto causado, a leitura do texto chamou a atenção dos alunos que se sentiram estimulados a lê-lo: “cada vez mais a história prendia-me”, testemunha o Aluno 8. Certamente, a brusca e inesperada mudança da personagem principal, de empresário cansado a cruel sanguinário, emprestou ao conto uma particularidade mantenedora do interesse em lê-lo até o final. Nem mesmo as situações adversas relatadas pelos alunos em seus diários (estar “deprimido e cansado”, com “sono”, “calor insuportável” e o barulho da sala vizinha) tornaram-se empecilho à leitura silenciosa do texto: “Apesar do calor... comecei a ler em silêncio.” (ALUNO 12). A determinação em ler o texto até o fim e até relê-lo no afã de compreendê-lo prevaleceu mesmo ante o cansaço mental testemunhado: “Mesmo cansada mentalmente, consegui ler, mas não consegui entender o final do conto. Melhor ler novamente.” (ALUNO 11). O atrativo maior era a busca do sentido. Esse, certamente, foi o desafio que manteve alerta a atenção do leitor mesmo com o cansaço de uma sexta-feira à tarde.

Continuei lendo mesmo assim, quando iniciei a parte que ela sai com seu carro, fiquei sem entender o porquê do atropelamento, reli a segunda vez para tentar entender, porém não entendi. Eu gosto de ler esses tipos de texto por conta de fazer a gente entender não entender, *faz a cabeça virar várias vezes tentando achar o sentido.* (ALUNO 14).

“Achar o sentido”. Eis o enigma, a instigação maior apresentada pelo conto de Rubem Fonseca lido. Ele apresenta o inesperado, rompe horizontes. Nisso reside também a força do texto literário: mesmo que tudo pareça prontamente posto, pois, construído pelo autor previamente, sua leitura possibilita ao leitor vivenciá-lo, de modo a enriquecer sua própria experiência existencial. “A arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência da minha vida real.” (BAKHTIN, 2010, p. 73).

Isso é possível pela especificidade da literatura – sua dimensão artística e estética – que possibilita o uso da linguagem de forma subjetiva, figurada. Essa constituição exige do leitor um minucioso trabalho a fim de preencher as lacunas e construir os sentidos veiculados pelo texto a partir de um coerente processo de compreensão textual. Nesse processo, evidentemente, o leitor não poderá se esquivar de sua própria subjetividade, uma vez que o texto literário fala primeiro à emoção.

Os elementos linguísticos do texto levam o leitor a posicionar-se no lugar do “outro” à medida em que lê. Isso concorre para o estabelecimento de uma interação bastante próxima entre leitor-obra-autor. Como disse Bernardo (1999), a literatura nos permite ser outros, (os personagens) para, no fim, cumprirmos a tão difícil realização de ser o que se é. A mobilização física e mental utilizada na efetivação da leitura literária, perpassada pela emoção e pela subjetividade do leitor, faz com que a imagem por ele criada se torne mais viva e contundente. A experiência ocasionada pela literatura é marcante, porque no texto literário tudo é espera, é descoberta, é expectativa.

A forma impactante como é narrado o conto *Passeio Noturno I* tem, comumente, permitido seu uso por alguns estudiosos para mostrar, contrariando o postulado por Candido (2011), como a literatura nem sempre se põe a serviço da humanização. Por uma leitura particular de *Passeio Noturno II*, sua “continuidade”, e da teoria literária a ele pertinente, pode-se afirmar que com este o mesmo também é feito. Caminhando na direção oposta, neste estudo foram realizadas, em sala de aula, a leitura e a análise do primeiro conto, sem deixar de engrossar, pelo posicionamento adotado, a corrente daqueles que defendem que as produções literárias, independentemente de seu estilo, forma e conteúdo temático, ou da classificação feita pela crítica, se sancionada ou proscrita, “satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através da incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”, como defendido por Candido (2011,

p. 182). Esse, indubitavelmente, é um dos aspectos que torna a literatura um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos escolares.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscribita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177-178)

Indubitavelmente, o conto *Passeio Noturno I* apresenta o materialismo, a insensibilidade e a desumanização do ser elevados ao extremo da eliminação do outro como prova real da destruição do próprio sujeito em sua humanidade. Ele permite rediscutir a vida e alguns valores, como relacionamento familiar, trabalho, lazer, liberdade e fraternidade. Possibilita também pensar a questão da alteridade, onde a consideração da existência do outro como um “outro eu”, juntamente com as ponderações que essa concepção acarreta, pode favorecer em sala de aula uma discussão que vá de encontro à coisificação e a banalização do ser. Esse, indiscutivelmente, é um dos papéis indelévels da literatura: despertar o olhar para o infundo mundo das possibilidades, ou seja, manter viva no leitor a eterna condição humana do vir a ser, do não se sujeitar às amarras de um tempo e/ou de um lugar, pois, por mais forte que sejam as raízes, ao homem, pela imaginação, foi dada a capacidade de ter asas.

Considerações finais

A leitura literária do conto *Passeio Noturno I*, de Rubem Fonseca, foi executada com eficiência. Sua realização não só possibilitou o conhecimento, por parte dos alunos, de um dos grandes clássicos da literatura brasileira, como também ocasionou a discussão dos conhecimentos (“saberes”) por meio da obra veiculados. Para isso, certamente, concorreu o diário de leitura como um recurso que fortemente colabora para uma prática leitora efetivamente social. Com ele, os alunos não ficam preocupados com a avaliação do professor, em “responder certo”, ou em “responder o que o professor quer que seja respondido”, mas deixa o aluno livre para escrever, de modo informal, suas impressões sobre o texto lido. Como dito anteriormente, o diário de leitura pode ser um gatilho para elaboração de textos mais formais, a exemplo de resenhas, ensaios, resumos e artigos científicos.

O diário de leitura foi um instrumento muito bem acolhido pelos alunos da pesquisa. Todavia, o cenário identificado requer ações em que a prática da leitura seja ainda mais intensificada, tomando como ponto de partida a realidade do aluno para, a partir dela, ser explorada até alcançar novos significados, de modo que o produto final seja uma maior significação ou ressignificação da leitura do próprio texto. Uma sugestão de continuidade desse trabalho de leitura literária é ler *Passeio Noturno II*, pois como assinalado por alguns alunos, o texto lido deu pistas de que a história não acabava ali. Igualmente o trabalho com outros textos da teoria literária relativo ao conto em questão pode concorrer para a exploração e o aprofundamento do estudo da temática e para a compreensão do próprio texto lido, pois alguns alunos alegaram não terem compreendido muito bem.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de Literatura. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 135-169.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____ (Org.). **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2005.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponibilidade em: <<https://pt.scribd.com/document/217466722/Wolfgang-Iser-O-Jogo-Do-Texto>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?**. Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 4 dez. 2005. Disponibilidade em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 22 out. 2019.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura: um aliado para leituras literárias (Caderno pedagógico)**. Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2015.

REIMÃO, Sandra. Dois livros censurados: Feliz ano novo e Zero. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, ano 29, n. 50, p. 147-161, 2. sem. 2008. Disponibilidade em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/713/714>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROZA, E. S. **Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: três conceitos, um autor, uma história, um folheto**. 2018. 226f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.