



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANDERSON MAGNO PIRES CASTRO

**NEM LHE CONTO, COMPADRE:  
uma proposta de leitura do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro**

Belém  
2018



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANDERSON MAGNO PIRES CASTRO**

**NEM LHE CONTO, COMPADRE:  
uma proposta de leitura do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração "Linguagens e Letramentos", sob a orientação da Professora Dra. Marli Tereza Furtado.

Belém  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C355n Castro, Anderson Magno Pires.  
NEM LHE CONTO, COMPADRE : uma proposta de leitura do conto O Carro dos Milagres, de  
Benedicto Monteiro / Anderson Magno Pires Castro. — 2018.  
150 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Marli Tereza Furtado  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e  
Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Ensino de Literatura. 2. Literatura Amazônica. 3. Gênero conto. I. Título.

CDD 371

---

ANDERSON MAGNO PIRES CASTRO

**NEM LHE CONTO, COMPADRE:  
uma proposta de leitura do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Professora Dra. Marli Tereza Furtado.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marli Tereza Furtado (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Nascimento  
Universidade Federal Pará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Cristina Mendonça  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Belém, 01 de março de 2018.

## DEDICATÓRIA

À minha mulher, Ana Cláudia, companheira de todos os momentos.

Aos meus filhos Oto e Poliana, razões da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado forças para superar as dificuldades e chegar até aqui.

À minha orientadora, Marli Furtado, pelo crédito que deu à nossa pesquisa e por ter conduzido as orientações com empenho e muita paciência.

À minha esposa Ana Cláudia pela compreensão e carinho a mim dedicados, por ter entendido os momentos de ausência e, acima de tudo, por de me dado as maiores alegrias que já tive na vida: os nossos dois filhos.

Aos meus filhos Oto Vinicius e Poliana, que foram minha motivação principal nessa caminhada. *Me perdoem pelos momentos em que não foi possível estar com vocês e pelas vezes que dormi tentando ler historinhas.*

Aos meus pais Antonio e Socorro pelo esforço que fizeram para me dar uma formação que não tiveram. Que Deus os mantenha junto de mim por muitos anos.

Aos meus irmãos e irmãs que me serviram de apoio quando foi necessário.

Aos meus amigos, pelo apoio providencial e pelo incentivo que me deram durante o curso, em especial a Maxlley Santos, Alberto Cardoso, Elielson Ferreira.

Aos alunos, professores e gestores da escola Pinto Marques, pela solicitude, boa vontade a mim dirigida durante a pesquisa.

A todos os meus amigos de turma do Mestrado Profletras, com quem compartilhei as alegrias, as decepções e as aflições os durante o curso. São amizades que levarei para a vida inteira.

À Claudia Mancebo, Secretária do Profletras – UFPA, pela solicitude, amabilidade e humanidade com que fui tratado na Secretaria do curso durante esses dois anos.

Aos meus professores do Profletras, pelas contribuições valiosas que deram à minha formação.

*A todos vocês, MUITO OBRIGADO!*

*Vocês têm parte nessa conquista.*

## RESUMO

Este trabalho versa sobre a fundamentação, elaboração e execução de uma proposta de intervenção pedagógica que teve como núcleo a leitura e discussão do conto *O carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro, em sala de aula, numa escola pública da cidade de Acará-PA, onde exerço a docência em língua portuguesa. A proposta foi concebida a partir da verificação, *in loco*, do distanciamento entre os alunos da escola e a literatura amazônica e da percepção da necessidade de alternativas práticas e significativas para o trabalho com literatura em sala de aula. Tais problemas foram percebidos ano a ano no exercício da docência nessa escola, e foram confirmados pela aplicação de um questionário diagnóstico prévio à elaboração da proposta. A partir disso, foi definido o objetivo principal do trabalho: aproximar o aluno amazônida da literatura em geral e da amazônica em particular, por meio de uma atividade de leitura efetiva do conto citado, privilegiando a experiência literária e a interpretação coletiva do texto. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola citada. A opção pelo texto de Monteiro foi motivada por seus atributos literários e pela presença marcante da cosmovisão e da cultura amazônica, elaboradas esteticamente pelo autor, destoando da mera caricatura do universo amazônico. A pesquisa segue os princípios básicos da *pesquisa-ação crítica*, conforme propõem Ghedin e Franco (2008). Os principais estudiosos que fundamentam este trabalho são: João Alexandre Barbosa (1994, 1996), Marcia Abreu (2006), Rildo Cosson (2010, 2014, 2015, 2016), Magda Soares (2011), Marisa Lajolo (1993), Antonio Cândido (2004), Maria Helena Martins (1994), Tzvetan Todorov (2008), Nádia Gotlib (2006) e Fátima Nascimento (2004). A proposta de intervenção pedagógica se baseia na sequência básica de letramento literário, conforme defende Cosson (2014), e compõe-se de três etapas: atividades prévias; leitura e interpretação do conto de Monteiro; e atividades práticas posteriores realizadas a partir da leitura do texto. A análise da aplicação da proposta mostra que, apesar das dificuldades e imprevistos que afetaram o resultado das atividades, o saldo da proposta foi bastante positivo, pois os alunos manifestaram uma identificação empática com os temas, o enredo, a visão de mundo e a linguagem do texto, e perceberam a elaboração estética da realidade amazônica no conto de Monteiro. A referida proposta se mostra como uma alternativa viável para a necessária inserção da literatura amazônica nas nossas salas de aula amazônicas.

**Palavras-chave:** ensino de literatura, literatura amazônica, gênero conto.

## ABSTRACT

This work is about the foundation, elaboration and execution of a proposal of pedagogical intervention that had as core the reading and discussion of the tale *The car of the Miracles*, of Benedicto Monteiro, in classroom, in a public school of the city of Acará-PA, where I teach in Portuguese. The proposal was conceived from the on-site verification of the distance between the students of the school and the Amazon literature and the perception of the necessity of practical and significant alternatives for the work with literature in the classroom. These problems were perceived year after year in the teaching of this school, and were confirmed by the application of a diagnostic questionnaire prior to the elaboration of the proposal. From this, the main objective of the work was to: to bring the Amazonian student closer to the literature in general and to the Amazon in particular, by means of an effective reading activity of the cited story, privileging the literary experience and the collective interpretation of the text. The subjects of the research were students of the 9th grade of Elementary School of the mentioned school. The option for the Monteiro text was motivated by its literary attributes and by the remarkable presence of the cosmivision and the Amazonian culture, elaborated aesthetically by the author, dissociating from the mere caricature of the Amazonian universe. The research follows the basic principles of critical action research, as proposed by Ghedin and Franco (2008). The main scholars who base this work are: João Alexandre Barbosa (1994, 1996), Marcia Abreu (2006), Rildo Cosson (2010, 2014, 2015, 2016), Magda Soares (2011), Marisa Lajolo (2004), Maria Helena Martins (1994), Tzvetan Todorov (2008), Nádía Gotlib (2006) and Fátima Nascimento (2004). The proposal of pedagogical intervention is based on the basic sequence of literary literacy, according to Cosson (2014), and is composed of three stages: previous activities; reading and interpretation of the Monteiro story; and subsequent practical activities carried out from the reading of the text. The analysis of the application of the proposal shows that, despite the difficulties and unforeseen that affected the results of the activities, the proposal balance was quite positive, since the students expressed an empathic identification with the themes, the plot, the world view and the language of the text, and realized the aesthetic elaboration of the Amazonian reality in Monteiro's tale. The mentioned proposal is shown as a viable alternative for the necessary insertion of the Amazonian literature in our Amazonian classrooms.

**Key words:** literature teaching, Amazonian literature, genre tale.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especial

DCE – Departamento de Estatística e Censo Escolar da SEMED – Acará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PA – Pará

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Acará

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO: MINHA HISTÓRIA DE LEITURA</b> .....	11
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO</b> .....	24
2.1 O MUNICÍPIO DE ACARÁ .....	24
2.2 A ESCOLA .....	30
2.3 A TURMA .....	34
2.4 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	35
<b>3 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA</b> .....	40
3.1 LEITURA .....	40
3.2 O CÂNONE: AMPLIANDO HORIZONTES.....	46
3.3 O LUGAR DA LITERATURA .....	51
3.4 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA .....	54
3.5 PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA .....	57
3.6 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	61
<b>4 O CONTO</b> .....	66
4.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO .....	66
4.2 O GÊNERO CONTO .....	71
4.3 O CONTO O CARRO DOS MILAGRES.....	72
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	78
5.1 ATIVIDADES PRÉVIAS – 1º MOMENTO.....	79
5.2 LEITURA DOS EPISÓDIOS DO CONTO – 2º MOMENTO.....	81
5.3 PAINEL E CONSTRUÇÃO DO BARCO – 3º MOMENTO.....	84
<b>6 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	87
6.1 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÉVIAS – 1º MOMENTO.....	88
6.2 ATIVIDADE DE LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO.....	91
<b>6.2.1 Leitura do primeiro episódio</b> .....	91
<b>6.2.2 Leitura do segundo episódio</b> .....	94
<b>6.2.3 Leitura do terceiro episódio</b> .....	97
6.3 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES POSTERIORES – 3º MOMENTO.....	99
6.4 RESULTADOS DA APLICAÇÃO.....	103

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICES</b> .....	116
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	116
APÊNDICE B – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO.....	119
APÊNDICE C – FICHAS DE REGISTRO DA APLICAÇÃO .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	128
ANEXO A – CONTO O CARRO DOS MILAGRES.....	128
ANEXO B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES EM SALA.....	143
ANEXO C – FOTOGRAFIAS FEITAS PELOS ALUNOS NA SEMANA DO CÍRIO .	148

## **PREÂMBULO: MINHA HISTÓRIA DE LEITURA**

Antes de apresentar o trabalho, acho importante (ao menos para mim) contar parte de minha história de leitura. Este Preâmbulo configura-se como um parêntese, sem pretensões de cientificidade. São impressões de hoje sobre a caminhada que fiz como leitor até aqui, e tem o objetivo de esclarecer meu apego à região, à literatura e à cultura popular amazônica, bem como explicar as motivações de ordem subjetiva que me levaram à consecução deste trabalho e às escolhas nele realizadas.

Sou acaraense nato ou, como dizem na minha região, “acaraense de pai, mãe e parteira”, literalmente, e mantenho nas entranhas uma identidade com essa parte da Amazônia. Nasci pelas mãos da parteira chamada de “Tia Juca”, nas margens do Igarapé Tapiocaba, na região conhecida como Baixo-Acará, no município de Acará-PA. Minha infância e parte da adolescência foram vividas numa região de igapó, o entrelugar entre as águas e a floresta amazônica, vivendo parte do ano do que minha família plantava, outra parte do que a floresta e o igarapé ofereciam.

Cresci às margens dos rios acaraenses, aprendi a ler com a ajuda de minha mãe que era professora leiga numa escolinha comunitária muito precária, que depois integrou a rede municipal. Na minha pré-adolescência e adolescência eu coletava castanha-do-Pará (além de outros alimentos oferecidos pela floresta), colhia açaí, pescava, caçava pequenos animais e pássaros, enfim, fazia tudo o que as outras crianças da região faziam para se alimentar ou se divertir num contexto de pobreza material e ausência total do Estado. Além de tudo isso, ouvia muitas histórias.

Os primeiros anos da minha vida passei ouvindo centenas de narrativas contadas pelos adultos da família e por outras pessoas, que frequentemente se reuniam na casa de minha avó materna à “boca da noite” (como eles mesmos diziam) para contar histórias para uma atenta e encantada plateia de crianças, à luz de lamparinas a querosene. Essas histórias versavam sobre os mais diversos assuntos e personagens, geralmente sobre infelizes encontros entre caboclos amazônicos e seres míticos das florestas e das águas.

Pela lente da minha formação docente hoje, vejo que o encantamento da plateia ao escutar atentamente aqueles narradores revela mais do que a curiosidade

dos ouvintes, indica a percepção de que há algo para além dos enredos das histórias, algo rítmico, estético, ou poético. Paul Zumthor me ajudou a entender que esse fascínio se deve a uma espécie de autoridade presente na voz desses contadores. Ressalte-se que a maioria desses narradores não dominava a escrita, ou a conheciam muito mal. Mas manipulava a linguagem oral e gestual com muita habilidade, dominavam a arte de narrar, exploravam o *nonsense* com maestria. A mesma história era contada em várias ocasiões, às vezes pelo mesmo narrador, mas a cada narração ela adquiria para mim contornos diferentes e era interpretada de forma singular, o que mantinha vivo o interesse pelo enredo ou pela forma de narrar. Ouvindo as histórias, eu era tomado pelo clima de mistério que dominava a narrativa, mesmo que eu já soubesse o final das histórias, por já as ter ouvido outras vezes.

Foi marcante ouvir histórias sobre o encontro de alguém com a Anhangá (na região essa palavra é usada no gênero feminino) ou com a Matinta-Perera, especialmente porque essas histórias eram contadas numa casa à beira do rio, ao lado da floresta, sob a tênue luz de uma lamparina que quase se apagava pelo vento frio que, ao entrar pelas frestas entre as tábuas da parede, causava arrepios dos pés à cabeça. Certamente o arrepio se devia mais ao narrador do que ao vento. Foram assim as primeiras histórias que li, pelo som, pelo gesto, pelo encantamento, não pela letra escrita. Essas narrativas marcaram a minha infância e estão impregnadas na minha identidade subjetiva, são histórias das minhas primeiras leituras.

Como nasci numa família cristã evangélica, minhas primeiras experiências como leitor de textos escritos foram por meio da Bíblia Cristã, que eu lia por determinação da minha mãe ou por iniciativa própria, incutido, é claro, da necessidade de ler o livro sagrado. Recordo, ainda hoje, que gostava dos livros poéticos, mas lembro do marasmo do livro dos *Números* e da morbidez de *Ezequiel* e do *Apocalipse*. Fazia também a leitura de cartilhas e livros didáticos disponíveis na escolinha (que por um tempo funcionou na sala da minha casa). Eram horas lendo à noite, à luz de uma lamparina a querosene, mesmo advertido pela minha mãe de que ler à noite prejudicava a visão. Dessa forma, vivia dividido entre o corolário cristão e a mitologia amazônica.

Essa situação começou a mudar quando um dos meus tios adquiriu o primeiro aparelho de televisão da família para assistir aos jogos da copa do mundo

de 1990. Era uma pequena tela em preto e branco, movida a bateria. A partir de então, em vez de nos reunirmos em volta de um contador, ficávamos à frente da tela, assistindo às novelas, aos telejornais, aos jogos de futebol. Pouco tempo depois meu pai também adquiriu um pequeno aparelho de TV. Era a modernidade chegando aos rincões da Amazônia. Daí em diante as ocasiões de contação de narrativas tornaram-se raras, e aconteciam apenas quando a bateria descarregava. Essas narrativas foram desaparecendo da minha vida cotidiana à medida que foram perdendo importância na minha comunidade. Atualmente, não é com a mesma frequência de antes que encontramos pessoas que contem as narrativas amazônicas no Acará, como também já é mais difícil achar quem manifeste desejo de ouvi-las. Mas ainda há narradores e ouvintes em muitas comunidades rurais e até mesmo da cidade de Acará, tanto que muitas pessoas jovens adolescentes e até crianças conhecem os enredos e os personagens de muitas dessas histórias. Essas histórias da infância permanecem vivas na minha memória.

Na minha localidade só era possível estudar até a 3ª série do Ensino Fundamental, porque não havia professores que pudessem lecionar as séries seguintes. Eram professoras sem escolaridade, as chamadas Professoras leigas (minha mãe era uma delas). Por esse motivo, quando eu tinha 14 anos eu e minha família nos mudamos para a sede do município, para que eu e minhas irmãs pudssemos continuar a Educação Básica. Em razão de ter que trabalhar para ajudar no orçamento familiar, estudei primeiramente no horário intermediário, depois cursei a modalidade conhecida à época como Supletivo, à noite, e continuei sem muito contato com os textos literários escritos, e também não tinha mais contato com as narrativas orais. Um colega que adorava ler poesia e levava para a escola constantemente um livro de poemas de Gonçalves Dias na mochila foi quem me proporcionou o primeiro contato com um livro de literatura e com um texto poético escrito, o poema *Leito de folhas verdes*. No Ensino Médio, também cursado à noite em razão do trabalho, não tenho lembrança de nenhuma atividade marcante com textos literários, e os professores faltavam várias vezes num só mês. Quando havia leitura era para fazer alguma atividade gramatical ou “interpretar” o texto conforme exigia o professor.

Após inúmeros percalços para concluir a Educação Básica e passar alguns anos sem estudar, em 2010 ingressei na Educação Superior, no curso de Letras de um programa de interiorização da Universidade do Estado do Pará –

UEPA. Foi a primeira turma de graduação de uma universidade pública no Acará (além dos cursos de formação de professores da rede municipal), e agarrei a oportunidade. Estudei Letras mais por falta de opção do que por familiaridade com a área, haja vista que tinha pouquíssima leitura de texto literário e até uma certa aversão à morfologia e à sintaxe, aspectos da língua a que se resumiam as atividades de leitura na minha passagem pela Educação Básica.

Antes de entrar na graduação, *Macunaíma*, de Mario de Andrade, era a única obra literária que eu tinha lido por completo, por indicação de uma professora de português que ficou, por um curto tempo, responsável pela biblioteca da escola onde eu trabalhava como vigia noturno. A intenção da leitura era aproveitar o tempo disponível no trabalho, fazendo as horas passarem mais rápido. Achei a história muito engraçada e meio confusa.

Durante o curso de Letras tive contato com várias obras literárias e me deparei com questões relativas ao trabalho com a literatura em sala de aula que já vinham sendo discutidas há décadas, mesmo após a publicação de numerosos estudos sobre a escolarização do texto literário e divulgação de diretrizes e orientações nacionais sobre o tema. Percebi então que minha distância em relação aos textos literários escritos se devia mais à forma como eles me foram apresentados na Educação Básica do que à falta de aptidão, disposição ou de gosto para a leitura literária, haja vista que o gosto é uma construção. Aquelas mesmas questões relativas à leitura do texto literário na escola continuam a fazer parte das discussões acadêmicas e pedagógicas atualmente.

Em 2014, assumi um cargo efetivo de professor de português na rede municipal de Acará e passei pelo “choque de realidade” dos professores em início de carreira. As ideias discutidas durante a Licenciatura em Letras e o embasamento teórico inicial construído naqueles quatro anos não me garantiram resultados efetivos no trabalho com ensino de língua portuguesa em sala de aula. Esse problema se tornava ainda mais preocupante quando o trabalho envolvia a literatura. Os textos pareciam não despertar o interesse dos alunos, por mais que eu tentasse diferentes formas de trabalho. Os textos presentes nos livros didáticos, apesar de reconhecidamente bons e de apresentarem temáticas próximas ao universo dos adolescentes, não tiveram o impacto esperado. Era uma situação incômoda.

Das discussões feitas durante a graduação ficou a impressão de que o texto literário não surtia o efeito por causa da pouca variedade e da forma bitolada

como era trabalhado em sala de aula. Bastaria, então, variar nos textos e formas de abordá-lo. Tentei variar nas formas de abordagem: apenas leitura e conversa, atividades focadas no texto, questões que suscitassem a subjetividade dos alunos, atividades fora da sala de aula (na praça, na beira de rio, à sombra de árvores), apesar da dificuldade de fugir à tendência de prever as respostas e exigir as respostas pré-concebidas. Mas tudo era feito de forma intuitiva, sem muito cuidado com o planejamento. A aceitação dos alunos foi maior, mas o desempenho nas atividades não melhorou na mesma proporção, pois parecia que continuava a haver uma distância entre os alunos e os textos, manifestada na pouca profundidade das respostas e comentários dos alunos sobre os textos lidos. Em outros casos a avaliação da efetividade da leitura ficava comprometida em razão da ausência de ferramentas avaliativas mais eficazes.

Nesses anos de trabalho docente com leitura do texto literário em sala de aula no Ensino Fundamental, me esforcei para tornar as atividades mais diversificadas, interativas e dinâmicas do que aquelas a que fui submetido durante minha passagem pela Educação Básica como aluno. Mas esse esforço nem sempre garante resultados satisfatórios, e isso causa certo desânimo, às vezes. Percebo essa mesma frustração no discurso e nas atitudes de alguns colegas que, como eu, se empenham para melhorar a relação dos alunos com os textos literários.

Minhas observações sobre o trabalho docente com a literatura desenvolvido em algumas escolas do município do Acará durante os últimos quatro anos (inclusive meu próprio trabalho, em alguns momentos), mostram que, além da pouca presença da literatura na sala de aula, a forma como o texto literário é tratado em muitos casos está longe de ser a mais adequada e ter a eficácia necessária. O discurso de alguns professores das séries iniciais e/ou específicos de português das séries finais também demonstra essa inadequação. Os prováveis fatores que mais contribuem para esse cenário são as péssimas condições de trabalho e sobrecarga de trabalho do professor, que geram falta de tempo para planejar as atividades e causam cansaço, enfado e até repulsa às atividades que possam exigir mais esforço do docente. Também a atualização do professor sobre os debates em torno da literatura e suas abordagens pedagógicas fica comprometida nesse contexto de sobrecarga de trabalho e pouco tempo ou disposição para o estudo.

Em muitas situações o direito do aluno à literatura é negado, ou as atividades propostas se limitam a algumas unidades ou capítulos dos livros

didáticos, selecionando-se textos e questões conforme os gostos e conveniências do professor ou realizando-se atividades que se ajustem melhor à rotina da escola. Nesses casos, geralmente se opta por textos mais curtos ou mais “fáceis” de trabalhar. Por “trabalho”, entende-se atividades que às vezes nada tem a ver com leitura literária, o texto literário é utilizado para fins de estudos linguísticos ou para passar o tempo da aula. Além das condições de trabalho e da sobrecarga pode-se apontar outras “justificativas” para a situação adversa da leitura literária na escola: baixos salários, desvalorização do professor por parte do governo, da sociedade, dos pais, e dos alunos, problemas na estrutura física da escola, a falta de participação da família na escola, a ausência de livros na escola, só para citar algumas.

É evidentes que todos esses problemas são fatores que prejudicam o trabalho docente com a leitura literária, no entanto, tenho em mente que o professor deve se propor a minimizar as influências negativas e levar a literatura aos alunos. Mas nem sempre isso acontece. Alguns docentes chegam a se mostrar hostis às novas propostas e acham que as tentativas de driblar as adversidades com novas propostas e abordagens da leitura literária são “coisa de novato”, de quem quer ser “o diferentão”, com clara carga pejorativa que essas expressões carregam nesse contexto.

Outro fator importante para o problema da inadequação do ensino de literatura no contexto acaraense é a ausência de uma política efetiva de formação continuada, que priorize a construção dos conhecimentos sem prejudicar financeiramente os professores. Os docentes de algumas escolas do município têm enormes dificuldades para conseguir licença ou organizar seus horários para que possam frequentar cursos de pós-graduação. Diante da incompatibilidade entre estudo e trabalho, muitos professores optam pelo próprio sustento, prorrogando as formações necessárias à sua carreira. Eu mesmo fiz isso por um tempo.

Sem formação continuada, sem participar dos debates sobre educação, o professor corre o risco da acomodação a um modo de trabalho menos cansativo. E o menos cansativo é a repetição. Em muitas situações já me flagrei elaborando ou executando atividades de leitura do texto literário de forma inadequada às propostas mais recentes de leitura literária, em razão do pouco tempo, cansaço, ou de conveniências de ordem vária. Posturas como essa são determinantes para uma prática pedagógica de mutilação e silenciamento do aluno, e também do próprio

professor, que acaba se limitando a transmitir as interpretações dadas aos textos pelos livros didáticos e pelas atividades prontas colhidas na internet.

Nesse contexto, em vez de leitura literária, de apropriação do texto, de relacionamento íntimo com as palavras, o que se tem em muitos casos é uma caricatura do texto, uma abordagem simplista, o texto como pretexto, como acessório para algum exercício inútil para o letramento literário dos alunos. São atividades que se limitam aos arredores do texto literário, sem adentrar de fato nele, sem que se possibilite que o próprio aluno questione e atribua sentidos ao texto. São “empurrados goela abaixo” os sentidos que o professor determina para o texto, sejam esses sentidos obtidos por meio da leitura que o docente faz do texto ou, o que é mais comum, os que o manual do professor dá aos textos e que são aceitos e repassados pelo docente como inquestionáveis.

Todos os fatores citados – no âmbito da formação docente, no que respeita à concepção da escola sobre formação leitora, inerentes aos problemas decorrentes do sistema educacional – acabam por influenciar negativamente nos resultados obtidos pelos professores em sala de aula. O mau desempenho que os alunos alcançam nas atividades causa frustração e desmotivação profissional. Uma atividade que ficou marcada negativamente na minha memória foi a tentativa de proporcionar uma experiência literária por meio da leitura de um poema em inglês, de Edward Estlin Cummings sobre a solidão<sup>1</sup>. Desde a graduação, quando o professor de uma disciplina trouxe esse poema para a aula, eu imaginava que resultados fantásticos eu poderia obter no Ensino Fundamental, fase da vida em que os alunos, geralmente adolescentes, começam a tomar consciência (exacerbadamente, às vezes) desse estado de espírito.

Logo nos primeiros meses de docência me propus a trabalhar com esse texto. A atividade foi planejada com a intenção de aproveitar os conhecimentos de

---

<sup>1</sup> Transcrição do poema: de Edward Estlin Cummings:

*A leaf falls on loneliness*

*l(a  
le  
af  
fa  
ll  
s)  
one  
l  
iness*

inglês dos alunos da 8ª série. Levei os alunos para a sombra de uma mangueira, lemos o poema e o discutimos baseados na crítica de Augusto de Campos, mas algo, que aparentava ser a timidez dos alunos, atrapalhou a atividade. Eles manifestaram temor em relação à leitura aprofundada do texto e aparentemente não perceberam a solidão potencializada no poema, mesmo com as folhas caindo à sua volta. Não conseguiram verbalizar as implicações do aspecto visual, tipografia, espaços, linhas, ritmo, relação entre o aspecto objetivo (a imagem de uma folha caindo) e o conteúdo subjetivo (a ideia de solidão) etc., nem demonstraram ter fruído esteticamente ou poeticamente o poema.

O resultado da atividade não foi totalmente ruim, pois os alunos disseram ter gostado, e isso já era alguma coisa naquela situação. Entretanto, considerando as expectativas que eu mantinha, avaliei que o resultado geral foi um fracasso. Socializei com alguns professores a experiência. Um colega mais experiente (e aparentemente menos motivado) me disse que aquilo que eu tinha tentado era “coisa de novato”, de quem quer ser “o diferente”. Eu, no entanto, atribuí o insucesso à minha deficiente formação e à falta de convivência dos alunos com os textos literários, principalmente com poemas. Já no mestrado em Letras, um professor me disse que talvez a crítica de Augusto de Campos não fosse adequada para alunos adolescentes.

Atividades com a do poema de Cummings e outros episódios tão ou mais frustrantes indicavam para mim a necessidade imediata de continuar minha formação acadêmica em busca do que me faltava. O mestrado Proletras mostrou-se uma excelente oportunidade de aprimoramento profissional, pois permite maior embasamento teórico associado à realização de atividades práticas para superar as lacunas que ainda persistem na minha formação docente. Durante o curso entrei em contato com perspectivas teóricas e experiências socializadas pelos professores e pelos colegas, que me mostraram possíveis alternativas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, apontando soluções capazes de minimizar os problemas que normalmente afetam a escola pública. O trabalho que segue é fruto tanto da minha história de leitura quanto do percurso profissional e acadêmico que fiz até aqui.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a fundamentação, elaboração e execução de uma proposta de intervenção pedagógica que consistiu na leitura do conto *O carro dos Milagres*, do escritor paraense Benedicto Monteiro (1924-2008) em sala de aula. A proposta foi concebida com o objetivo principal de aproximar o aluno amazônida da literatura em geral e, em especial, da literatura amazônica, por meio de uma atividade de leitura efetiva do conto citado, privilegiando a experiência literária. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Acará, no estado do Pará. A escolha do gênero se deu em função de sua relativamente curta extensão, que possibilita a leitura integral do texto com os alunos. Metodologicamente, a proposta se baseia, nos princípios da pesquisa-ação segundo defendem Gedhin e Franco (2008), e nas ideias de Rildo Cosson (2014) referentes ao letramento literário na sala de aula.

A pesquisa foi concebida a partir da verificação do distanciamento entre os alunos da escola em questão e a literatura escrita, especialmente a literatura amazônica; e da percepção da necessidade de alternativas práticas para o trabalho em sala de aula que se diferenciem das atividades presentes nos livros didáticos e levem aos alunos práticas de leitura mais significativas e mais frequentes. Durante os anos em que exerci a docência na escola *locus* da pesquisa, já havia constatado vários problemas relacionados ao trabalho pedagógico com literatura, entre os quais: a falta de intimidade entre os alunos e a literatura, especialmente a amazônica; a pouca importância que se dá à literatura na escola; a inadequação das atividades de leitura literária e a ausência de textos que tratem do universo cultural dos alunos. Tais problemas foram confirmados por meio da aplicação de um questionário diagnóstico (ver item 2.4) e da análise do livro didático de português utilizado na escola em questão (ver item 4.1).

O objetivo principal esteve diretamente relacionado a outros objetivos mais específicos que convergiam para o alcance do objetivo primeiro. Esses objetivos eram: discutir temas e aspectos presentes na obra; refletir sobre a possibilidade de elaborar esteticamente a realidade amazônica cotidiana; colocar em evidência a cultura linguística amazônica, mais especificamente as peculiaridades da linguagem cabocla no texto de Monteiro (1980); refletir sobre os aspectos relacionados à fé e à cultura popular da Amazônia. Por último, visou-se proporcionar

o conhecimento de um dos ficcionistas mais representativos da nossa literatura amazônica e contribuir para a inserção de Benedicto Monteiro, que já é considerado um prosador canônico na academia, no cânone escolar amazônico.

O conto *O carro dos milagres* foi publicado pela primeira vez em 1975, num livro homônimo, por Benedicto Monteiro. As qualidades estéticas do texto e a habilidade com que o autor elabora os elementos da cultura amazônica que aparecem na composição do conto tornam a obra representativa do subsistema literário amazônico. No referido conto o ficcionista elabora esteticamente a participação de um promesseiro no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, celebração secular que acontece anualmente no mês de outubro na capital do estado do Pará. O conto, portanto, possibilita tanto o trabalho voltado para a percepção dos elementos estéticos quanto a valorização da cultura amazônica, na qual os alunos estão inseridos, contribuindo para a conservação da identidade cultural desses discentes.

Além da importância estética e cultural do texto, pesou para a escolha do conto a importância dada à oralidade, aos recursos característicos da fala popular, num arranjo particular de palavras que mostra o colorido da romaria, e faz sentir o aperto da multidão e a tontura da embriaguez. Após terminar a leitura do texto de Monteiro, ficamos com a conhecida impressão de que “saímos do texto, mas o texto não saiu de nós”. De certa forma, a leitura da obra nos aproxima da organização cognitiva manifestada no discurso do narrador, o que nos faz reorganizar nossa estrutura discursiva e elaborar mentalmente e involuntariamente expressões estruturalmente ou semanticamente similares a “nem lhe conto, compadre”, por exemplo, recorrente nesse texto.

Pode-se dizer que a referida obra faz parte do cânone literário amazônico, pois não são raros os trabalhos acadêmicos sobre o conto, o que comprova o reconhecimento de sua qualidade e sua importância entre as obras de literatura amazônicas. Não obstante suas qualidades e sua importância dentro do cenário literário amazônico, *O Carro dos Milagres* e as demais obras do autor (assim como obras de outros autores da nossa região) ainda são pouco conhecidos nas nossas escolas, conforme nos mostra a experiência discente e docente e nos confirmou o questionário diagnóstico (ver item 2.4) e a análise do material didático citado anteriormente (ver item 4.1).

Como ponto de partida para a solução das problemáticas já apontadas, levantamos as seguintes hipóteses: o trabalho com o conto literário pode ser mais eficaz quando o texto mantém uma aproximação com a cultura do aluno; o conto *O Carro dos Milagres* pode trazer bons resultados, pois trata de um tema muito presente na vida dos alunos: a tradição religiosa do povo católico paraense; os alunos são capazes perceber e refletir sobre a elaboração estética da cosmovisão amazônica e do relato próximo às narrativas orais amazônicas conhecidas por eles; a construção da narrativa articulando o dramático e o picaresco e as imagens presentes na obra possibilitam uma aproximação empática entre os alunos e o texto citado. Mais adiante, após a descrição da aplicação da proposta, tecem-se comentários referentes ao alcance dos objetivos e confirmação ou não das hipóteses levantadas.

A atividade descrita nos capítulos 5 e 6 justifica-se por sua relevância acadêmica, em virtude da necessidade de estudos semelhantes, com foco mais pedagógico, direcionados para a Educação Básica. Há, no meio acadêmico, um volume considerável de trabalhos relacionados à literatura amazônica que estão disponíveis na internet, nas bibliotecas universitárias e nas livrarias. Encontramos vários trabalhos sobre os escritores e poetas amazônicos e suas obras, no entanto, o foco desses trabalhos se concentra na discussão teórica sobre algum aspecto literário, temático, linguístico, cultural, político etc. Há também trabalhos realizados sob a perspectiva antropológica, histórica e discursiva.

No Mestrado Profletras o foco dos trabalhos acadêmicos é mais pedagógico, teórico-prático. A proposta aqui apresentada se diferencia do trabalho no formato *checklist* e da exclusiva discussão teórica, para se concentrar numa dimensão mais prática, pedagógica e próxima do universo dos sujeitos da pesquisa e da minha prática docente. Propomos uma atividade de leitura na direção da experiência literária, que proporcionasse experiências singulares, em que outros aspectos mais pragmáticos fossem subprodutos dessa experiência. Deve-se ter em mente que, como já é praticamente consenso entre os estudiosos que se ocupam da literatura e de sua escolarização, o texto literário oferece um saber a ser explorado, mas que esse saber não é razão para tornar o texto um acessório pedagógico, ou um texto útil somente para o manejo de conceitos históricos, linguísticos ou gramaticais. A atividade de leitura proposta mais adiante destaca aspectos locais e universais que se manifestam na obra e extrapolam a secura da realidade cotidiana,

possibilitando a reflexão sobre a linguagem do ponto de vista formal, estético e poético.

Do ponto de vista sociocultural, são necessários o conhecimento e a valorização da cultura amazônica, especialmente a arte de contar narrativas, fonte na qual Monteiro bebeu para compor o conto *O Carro dos Milagres* e outras de suas obras. Essa cultura popular, apesar de toda sua importância social e cultural na região do Acará, tende a desaparecer, pois tal tradição tem minguado nos últimos anos, talvez devido ao falecimento das pessoas mais velhas e à avalanche de narrativas americanizadas trazidas pelos meios de comunicação eletrônica.

Todorov (2009) afirma que o ser humano tem a necessidade de trocar experiências seja dentro de uma mesma cultura seja entre culturas diversas. As narrativas são historicamente um meio muito utilizado, e de certa forma insubstituível, para o compartilhamento de acontecimentos, experiências e visões de mundo, é terreno fértil para a transmissão de valores sociais, humanos e culturais. Portanto, narrar e ler/ouvir são atividades que possibilitam a conservação da cultura de todas as comunidades humanas e são importantes para a construção dos sujeitos dentro dessas culturas. Nesse sentido, alerta Todorov (2009), a constatação de que a narração oral, ou seja, o intercâmbio de experiências por meio da voz, está definindo e em vias de extinção na nossa sociedade é preocupante em razão das implicações desse fenômeno para as várias culturas.

A elaboração deste trabalho passou por várias etapas: sistematização da problemática, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e intervenção. Essas etapas foram simultâneas à escrita do texto. A proposta de intervenção pedagógica foi concebida, elaborada e aplicada a partir das problemáticas, dos objetivos citados e dos princípios teóricos norteadores da abordagem do texto literário selecionados. Tal proposta é composta de três etapas: a) atividades prévias, em que se busca aproximar os alunos do texto a ser lido; b) leitura em voz alta e discussão de temas e aspectos tratados no texto; c) atividades práticas posteriores à leitura.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em sete seções e suas respectivas subseções, incluindo esta primeira seção introdutória. A segunda seção, intitulada *O contexto de intervenção*, é mais informativa e descritiva, contendo uma breve exposição de informações sobre o município de Acará, a escola, a turma onde a proposta foi executada. Ainda na seção 2 é feita a análise do questionário de

sondagem aplicado na turma com objetivo conhecer melhor os alunos e de nortear a proposta de intervenção.

*Leitura, Literatura e Escola* é o título da terceira seção, que disserta brevemente sobre algumas questões relacionadas ao conceito de leitura, com contribuições principalmente de Percival Brito (2015) e Maria Helena Martins (1994). A discussão sobre a seleção dos textos tidos como de excelência que são levados às escolas e a importância das instâncias de legitimação dos textos literários para a entrada destes no cânone, com todo o prestígio de que todo texto canônico goza, é norteadada pelas obras de Marcia Abreu (2006) e João Alexandre Barbosa (1994; 1996). Os estudiosos Antonio Candido (2004), Tzvetan Todorov (2009) e Rildo Cosson (2009, 2015) sustentam a nossa reflexão sobre o lugar e a importância da literatura na sociedade atual. A escolarização da literatura, as especificidades da leitura do texto literário e o ensino de literatura voltado para o letramento literário se baseia nas obras de Marisa Lajolo (1993), Magda Soares (2011) e Rildo Cosson (2010; 2014; 2015).

A quarta seção, *O conto*, é introduzida por uma breve análise do material didático oferecido aos professores de português da escola onde será aplicada a proposta de intervenção pedagógica. Com base em Gotlib (2006), se discute o conceito de conto, um breve histórico do gênero, as características e as peculiaridades do conto. Finalizam a seção breves apontamentos sobre os aspectos temáticos, estéticos e formais do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro, com sustentação em Fátima Nascimento (2004) e Benedito Nunes (autor da *Apresentação* da obra de Monteiro, 1980).

A quinta seção apresenta a proposta de intervenção voltada para a leitura e interpretação do conto de Monteiro, composta de três momentos: atividades prévias; leitura e discussão do texto; atividades práticas posteriores à leitura. A sexta seção contém a descrição passo a passo da aplicação das atividades da proposta e apresenta uma breve análise dos resultados alcançados. Ao final, na sétima seção, tecem-se algumas considerações finais sobre a proposta e sua aplicação. Os apêndices contêm o questionário diagnóstico e as respostas dadas pelos alunos, além da ficha de avaliação de cada momento da atividade. Nos anexos estão a reprodução do conto *O Carro dos milagres*, os registros fotográficos das atividades em sala, e as fotografias feitas pelos alunos durante a semana do Círio.

## 2 O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

*“Acaraense é acararaense, não é da gente do Pará. Quem quiser ou puder entender, entenda. Uma coisa é ser acararaense, outra é ser paraense. Minha maior ambição é vir a ser acararaense. Benedito Nunes não se deu conta mas é acararaense, dos puros. Ignoro o que acontece por lá. Devem ser as águas, a floresta, os igarapés, alguma coisa que circula no ar. Não sei. Pelo sim, pelo não, aconselho as grávidas a irem parir no Acará.” (Haroldo Maranhão)<sup>2</sup>*

A proposta de intervenção foi aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Marques, no município de Acará, no estado do Pará. A escolha dessa unidade escolar, nesse município, se deu em razão das inquietações minhas com relação ao pouco interesse e ao baixo desempenho dos alunos em leitura do texto literário durante os anos de docência em língua portuguesa. Trabalho nessa escola desde 2014 e sempre senti a necessidade de proporcionar aos alunos atividades de leitura literária significativas para eles e para mim.

Durante as atividades realizadas no mestrado Profletras, entrei em contato com os pressupostos da *pesquisa-ação*, conforme propõem Ghedin e Franco (2008), com a proposta de letramento literário de Cosson (2010) entre outros, e foi possível vislumbrar alternativas para o trabalho pedagógico com os textos literários que possibilitem um contato mais próximo entre os alunos e a literatura amazônica. Para uma melhor caracterização do contexto de intervenção, segue-se uma exposição sintética de informações sobre o município do Acará, sobre a escola Pinto Marques, sobre a turma na qual a proposta será aplicada e, por último, a análise de um questionário diagnóstico aplicado na turma.

### 2.1 O MUNICÍPIO DE ACARÁ

O município de Acará, que tem uma área de aproximadamente 4.350 km<sup>2</sup>. Sua população é estimada de 54.080 habitantes, segundo dados do IBGE<sup>3</sup>. O município paraense faz parte da microrregião do Baixo-Tocantins e faz limites com os municípios de Belém (a norte), Barcarena e Moju (a oeste), Bujaru (a nordeste),

<sup>2</sup> Entrevista dada a Elias Ribeiro Pinto (A Província do Pará), em 23 de setembro de 1990. Disponível em: <http://ronaldofranco.blogspot.com.br/2008/10/o-par-no-morreu.html>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pa/acara/panorama>.

Tailândia (a sul), Concórdia do Pará (a leste) e Tomé-Açu (a sudeste). Legalmente a criação do município de Acará ocorreu em 1875, passando de um distrito de Moju a município emancipado.

Historicamente o Acará se destaca por ter sido um dos berços da revolta popular conhecida como Cabanagem, movimento que alterou a ordem política e social da província do Grão-Pará entre os anos 1835 e 1840, e levou um governo popular ao poder. Revolta esta que foi sufocada com o extermínio em massa da população paraense por parte do governo brasileiro. O território acaraense foi palco tanto das ações dos revolucionários quanto das chacinas ordenadas pelo governo central.

Outro destaque histórico do município é ter filhos ilustres entre as figuras mais importantes da história do Pará. O advogado, jornalista e político Felipe Patroni (Acará, 1798 — Lisboa, 1866), o inventor Júlio Cezar (Acará, 1843 — Belém, 1887) e o líder cabano Antonio Vinagre são exemplos sempre citados nas escolas acaraenses como personalidades históricas do lugar e dão nome a avenidas, prédios públicos e escolas no município. Mas, como Haroldo Maranhão disse certa vez, é muita cabeça pra pouco município<sup>4</sup>.

Como a grande maioria dos pequenos municípios, o Acará é carente de serviços públicos de toda ordem. Em muitas comunidades rurais, por exemplo, a escola, com todos os graves problemas que apresenta, é a única representante do Estado. A economia do município é, segundo dados do IBGE (2017), por ordem de importância, basicamente agrícola, extrativista, pecuarista e comercial e de serviços. A agricultura tem como produtos principais: a mandioca, o açaí, o dendê, a pimenta do reino, o cupuaçu, a pupunha.

Conforme dados do Boletim Agropecuário do Pará – 2017<sup>5</sup>, o município do Acará era, no ano de 2016: o 3º maior produtor agrícola do Pará, com produção de 519.579 toneladas, 4,5% da produção total do estado, considerando todos os produtos da agricultura. O Acará também é, de acordo com o mesmo boletim, o 3º maior produtor paraense de dendê, o 2º maior produtor de mandioca e o 5º município que mais produz de pimenta-do-reino no estado do Pará. Ainda segundo o

---

<sup>4</sup> Fala-se na região do Acará que o professor e filósofo Benedito Nunes também é acaraense de nascimento (talvez por isso é citado por Haroldo Maranhão na epígrafe do Capítulo 2), mas não encontrei fontes seguras sobre essa informação.

<sup>5</sup> Fonte: PARÁ, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – Fapespa. **Boletim Agropecuário do Pará – 2017**. Disponível <http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/boletins/2017>. Acesso em: 07/12/2017.

mesmo documento citado, apesar de estar entre os municípios de maior produção agrícola, o Acará não está entre os maiores beneficiários dos programas de crédito rural e de financiamento da agricultura familiar.

Além da agricultura, há no município uma significativa atividade extrativista, que se baseia na exploração de madeira (geralmente ilegal) e coleta de castanha-do-pará e palmito de açazeiro. Há também no território acaraense a pecuária, suinocultura, a piscicultura e a pesca de subsistência, e ainda uma crescente atividade comercial. Na última década se instalou no município uma grande empresa de produção de óleo de dendê, dona de milhares de hectares plantadas da palmeira, que construiu uma grande fábrica para extração de óleo vegetal, o que demandou centenas de trabalhadores locais que, em função da baixa escolaridade, executam trabalhos braçais por baixos salários.

Há algumas décadas o artesanato era uma atividade econômica e cultural relevante, com a confecção de paneiros, tipitis, peneiras, aturás, caçuás etc, feitos basicamente de cipós ou de guarumã. Os produtos agrícolas do município eram preparados, transportados ou embalados em recipientes feitos a partir desses materiais tradicionais. Também os produtos extraídos da floresta (castanha, açaí, palmito, frutos silvestres etc.) eram transportados nesses recipientes. Entretanto, essa produção de artesanato está em declínio em virtude do falecimento das pessoas mais idosas das comunidades, que dominavam as técnicas de tecer com as fibras amazônicas. Normalmente esses artesãos são também contadores de histórias.

No aspecto cultural, o município de Acará, assim como todo o vale do rio homônimo, apresenta uma quantidade significativa de narrativas orais que são contadas nas comunidades, geralmente pelas pessoas com mais idade. Em atividades desenvolvidas no curso de graduação em Letras já pude constatar, por meio de pesquisas de campo, esse volume e diversidade de temas que são evidenciadas pelo no conjunto das narrativas orais contadas no município. Tenho contatos com essas narrativas frequentemente nas minhas viagens pelos rios e igarapés em busca de locais de pesca, ouvindo as histórias contadas pelos moradores locais e seus receios relacionados às águas e florestas da região. Tais narrativas têm muitas similaridades com as coletadas pelo projeto O Imaginário nas Formas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense – IFNOPAP, da UFPA, em várias regiões ribeirinhas do Pará.

Também chama a atenção a forte religiosidade da população da região, que se evidencia pelos inúmeros eventos religiosos que acontecem todos os anos. Há uma relativa diversidade religiosa, que consiste na existência de várias igrejas cristãs. Além dos praticantes do cristianismo, há também praticantes de religiões sincréticas nas quais estão presentes elementos do cristianismo e de outras religiões de matriz indígena e/ou africana. Estes são em número reduzido, se considerarmos que há algumas décadas eram bem mais presentes, especialmente nas comunidades rurais do município. Ainda nesse aspecto, é evidente um avanço das igrejas neopentecostais no município. Esse ramo do cristianismo conta hoje com milhares de fiéis.

O veio católico é muito representativo no cenário religioso acaraense. Há dezenas de comunidades católicas relativamente bem organizadas que celebram anualmente o corolário cristão. Os Círios são a maior evidência da força do catolicismo na região: em todas as comunidades acontecem procissões que reúnem muitos fiéis. Uma constatação da importância da tradição católica: na sexta-feira que antecede o Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém, que acontece anualmente no segundo domingo de outubro, normalmente não há aulas nas escolas do município. Quando há aulas, poucos alunos e professores comparecem à escola. O mesmo esvaziamento acontece na segunda-feira pós-círio e na segunda-feira posterior ao Recírio.

Em Acará, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, que acontece todos os anos no segundo domingo de novembro, é considerado o maior evento religioso do município, apesar de o padroeiro do município ser outro: São José<sup>6</sup>. No Círio de Nazaré, a cidade recebe muitos visitantes do interior e também de outros municípios, tanto para a procissão quanto para as festas de aparelhagens que são promovidas durante o período do Círio. Em razão da grande mobilização em torno da festividade, tradicionalmente não há aulas na rede pública de ensino no município na antevéspera e no dia seguinte à referida procissão.

Os indicadores sociais e educacionais e a qualidade dos serviços públicos no município, no entanto, não refletem o destaque que o Acará tem no ranking da produção agrícola, nem a importância histórica do território, nem a riqueza cultural que o município já experimentou e que ainda resiste à modernidade. Os serviços

---

<sup>6</sup> O município de Acará já se chamou São José de Acará. A festividade de São José acontece no dia 19 de março, mas mobiliza menos pessoas que o Círio de Nazaré.

públicos são de péssima qualidade ou inexistentes em muitas localidades. Escolas sucateadas, serviço de saúde precário ou inexistente, falta de saneamento básico etc. Nos últimos anos aconteceu um aumento substancial da criminalidade e da sensação de insegurança no município, inclusive no campo, que já fora refúgio para pessoas que queriam fugir da violência urbana. Notícias frequentes sobre assaltos, homicídios, execuções, agressões já nem causam comoção no Acará, como há alguns anos. O tráfico e o uso de drogas ilícitas (e também das lícitas) são um problema até mesmo dentro de várias escolas. Não são raros os casos de evasão relacionados às drogas e à criminalidade. Os problemas relacionados à criminalidade e às drogas são certamente agravados pela falta de políticas educacionais e culturais eficientes no município, que minimizem os riscos sociais e pessoais a que essa população está exposta.

Há situações extremas de comunidades que não têm serviços de saúde, segurança, saneamento e até mesmo educação com um mínimo de qualidade. São pessoas vivendo, na prática, como grupos de indigentes sociais. Nesse cenário, os grupos políticos do município se “alternam” na gestão, usando a “falta de recursos” e as distorções do pacto federativo como “justificativas” para tantos problemas. Quem está no poder distorce os fatos ou minimiza os problemas; já a oposição difunde o discurso da terra arrasada, fazendo acusações de corrupção e má gestão do dinheiro público. Enquanto isso a população espera inerte ou com pouca mobilização a prestação de serviços públicos essenciais à melhoria na qualidade de vida.

A educação do município é quase que em sua totalidade pública, com todas as falhas que normalmente a escola pública apresenta. Os problemas são agravados em razão de mais de 90% das escolas municipais se localizarem no campo, algumas em locais de difícil acesso. Na maioria, são escolinhas precárias que funcionam com poucas turmas, muitas delas com menos de cem alunos. É comum o ano letivo não chegar a 150 dias letivos em muitas dessas escolinhas em razão da dificuldade de lotar professores, da falta de merenda e das falhas no transporte escolar.

Os problemas acima citados algumas das causas causam do baixo aprendizado dos alunos e dos altos índices de reprovação e evasão escolar, além do grande número de alunos fazendo dependência no contraturno. Os principais indicadores educacionais do município comprovam que as metas dos planos de

educação estão longe de serem alcançadas. O Plano Municipal de Educação de Acará – PME-Acará prevê uma redução gradual em 50% das taxas de reprovação, evasão e distorção idade-ano até o ano 2024, em relação ao índice de 2014. A Tabela a seguir coteja os dados oficiais com as metas do Plano Municipal de Educação de Acará – PME demonstra as distâncias entre as metas e os números oficiais.

**Tabela 1 - Indicadores educacionais de Acará, ano 2016: metas do PME e dados oficiais**

Indicador	Anos iniciais do ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental	
	Meta do PME	Dado oficial	Meta do PME	Dado oficial
Taxa de reprovação	15,7%	21,5%	6,9%	14,1%
Taxa de abandono	3,75%	6,1%	7,9%	11,2%
Taxa de distorção idade-ano	30,4%	36%	48,8%	59%

ACARÁ-PA/SEMED. Equipe Técnica de Monitoramento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Acará. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PME: biênio 2015-2017**. Acará: SEMED, 2017. Disponível na Secretaria de Educação de Acará.

Os dados sobre a aprendizagem dos alunos medida na Prova Brasil complementam a tabela acima e ajudam a compor um quadro nada favorável aos alunos acaraenses. Segundo dados do portal Qedu, apenas 17% dos nossos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram aprendizado adequado em leitura. No 9º ano essa porcentagem cai para 9%. 2022<sup>7</sup>. Também em matemática os alunos estão com baixo aprendizado: 9% no 5º ano e 1% no 9º ano. Esses índices estão longe dos 70% de aprendizado adequado propostos pelo Movimento Todos Pela Educação para até 2022.

Os altos índices de reprovação e evasão associados à baixa aprendizagem se refletem nas notas das escolas acaraenses e da rede municipal como um todo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Mesmo

<sup>7</sup> A partir da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB que mede o desempenho de leitura dos alunos na Prova Brasil, o Qedu, considera como alunos com aprendizado adequado aqueles que estão nos níveis *proficiente* (acima de 200 pontos no 5º ano e acima de 275 no 9º ano) e *avançado* (acima de 249 pontos no 5º ano e acima de 324 pontos no 9º ano) na citada escala. Dados referentes à Prova Brasil realizada no ano de 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3157-acara/aprendizado>>.

tendo como meta um índice muito baixo<sup>8</sup>, nos últimos anos o município não atingiu as metas para o 5º ano e para o 9º ano do Ensino Fundamental conforme se verifica na tabela que segue.

**Tabela 2 – IDEB das escolas públicas municipais de Acará-PA, 2007 a 2017**

		2007	2009	2011	2013	2015	2017
<b>4ª série / 5º ano</b>	Meta projetada	2.4	2.8	3.2	3.5	3.8	4.1
	IDEB observado	2.6	3.6	3.8	3.5	3.6	3.7
<b>8ª série / 9º ano</b>	Meta projetada	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6
	IDEB observado	3.0	3.6	3.4	3.5	3.2	3.3

Quadro 1: IDEB das escolas municipais de Acará – 5º ano e 9ºano, 2007 a 2017. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6348710>>.

Os números mostrados nas tabelas 1 e 2 evidenciam graves problemas de aprendizado a serem resolvidos, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Os índices citados referem-se à média das escolas municipais. Em muitas escolas, especialmente no campo, os dados oficiais são ainda mais negativos e necessitam de resoluções urgentes, sob pena de mutilar a formação de muitas crianças.

## 2.2 A ESCOLA<sup>9</sup>

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Marques foi inaugurada em 1976, funcionando num pequeno prédio que depois foi sendo ampliado aos poucos, sem o planejamento adequado. Até o ano 1996, a unidade escolar atendia turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual. Com a municipalização do Ensino Fundamental, a escola passou a atender apenas os alunos dessa etapa<sup>10</sup>. Atualmente, são atendidos alunos do 1ª ao 9º ano do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos da 1ª à 4ª etapas, totalizando

<sup>8</sup> As metas do IDEB são definidas a partir do primeiro índice observado. Em 2005 o IDEB da rede municipal de Acará foi de 2,3 para o 5º ano e 3,1 para o 9º ano.

<sup>9</sup> Os dados sobre o histórico da escola, a estrutura da escola, o número de alunos e o quadro funcional da escola foram coletados inicialmente no mês de dezembro de 2016 e atualizados no mês de novembro de 2017.

<sup>10</sup> Essas informações constam do histórico da escola (disponibilizado em arquivo pela Coordenação pedagógica da escola) e foram confirmadas por ex-alunos, professores e ex-gestores da escola.

cerca de 900 alunos, o que a coloca como uma das maiores escolas do município em número de alunos. A referida unidade escolar é núcleo de várias outras escolas de pequeno porte situadas na zona rural do município, e é responsável por coordenar as atividades letivas e emitir os documentos escolares dos alunos dessas pequenas unidades escolares.

A escola fica localizada na zona urbana, numa avenida que é o acesso principal à Rodovia Estadual PA-252, na região central da cidade, por onde passam a todo momento automóveis, ônibus transportando pessoas para outras cidades ou para a zona rural do município, veículos pesados (carretas e caminhões) carregados principalmente de dendê produzido no município ou de soja produzida na região de Paragominas. Devido à proximidade com a rodovia, a escola sofre com a poluição sonora e a poluição do ar, causadas pelos veículos que passam levantando poeira e emitindo muito ruído. A poluição sonora atrapalha as atividades em sala de aula, a ponto de obrigar os professores a interromper as atividades por alguns instantes. Além do ruído externo, há a poluição sonora causada internamente, pelos próprios alunos. Essa poluição interna é potencializada nos horários em que a temperatura está mais alta, entre as 10 horas da manhã e as 16 horas, devido à maior agitação dos alunos.

A estrutura física da escola é relativamente precária. O prédio é dividido em cinco blocos muito próximos uns aos outros, dois deles contíguos. São ao todo 14 salas de aula, algumas delas improvisadas em espaços originalmente projetados para outras atividades, 1 sala de secretaria, 1 sala de diretoria, 1 minibiblioteca que conta com um pequeno acervo, 1 laboratório de informática com vários computadores danificados e poucos funcionando, além de um refeitório e os banheiros para os alunos.

Não há sala de professores, nem banheiro no bloco administrativo, onde ficam os docentes nos horários vagos e nos intervalos para o lanche dos alunos. Como não há sala destinada aos docentes, estes acabam procurando outros espaços dentro da escola para descansar ou conversar com os colegas, na maioria das vezes a pequena biblioteca com cerca de 16 m<sup>2</sup> é utilizada para esse fim. Esse espaço é utilizado como sala de jogos, depósito ou espaço expositor de livros, e refúgio para os professores e alunos. Raramente é utilizado como espaço de leitura. Numa pesquisa pelas prateleiras encontrei dicionários, livros didáticos e livros de literatura. Entre estes últimos figuravam coletâneas de livros de autores brasileiros,

adaptações de clássicos da literatura ocidental e livros de literatura infantil e juvenil. Não encontrei obras literárias de autores amazônicos.

No ano de 2016 foram instalados ventiladores em várias salas, mas o calor ainda é um obstáculo considerável, problema agravado em algumas turmas pela superlotação. Os ventiladores que amenizam o calor são constantemente alvo do vandalismo dos próprios alunos. Em horários de mais calor é comum ver professores e alunos nas portas das salas de aula, onde há mais ventilação natural. A escola não possui quadra para as aulas de educação física, de modo que os professores dessa disciplina têm de levar os alunos para o Ginásio Municipal, para outras escolas ou para espaços abertos, às vezes inadequados para as atividades físicas. Ao voltarem para a sala de aula após as atividades físicas, os alunos chegam transpirando, agitados, com dificuldade de concentração e produzindo muito ruído. Quando as atividades físicas acontecem na pequena área que a escola possui entre os blocos, ao lado das salas de aula, o barulho incomoda os alunos e professores das salas próximas.

Também não existem as condições de acessibilidade adequadas para pessoas com alguma deficiência física mais restritiva, nem há profissionais habilitados para o atendimento de alunos deficientes, por isso, ao receber alunos com essa demanda, ou se suspeitar que algum aluno possui qualquer necessidade especial, este é encaminhado para outras unidades escolares que ofereçam esse atendimento.

O corpo discente da escola é formado por alunos da zona urbana e da zona rural. Em três turnos (manhã, tarde e noite) estudam os cerca de 900 meninos, meninas e pessoas adultas, divididos em 30 turmas, cada uma delas contendo de 20 a 45 alunos. São aproximadamente 700 alunos no Ensino Fundamental de 3º ao 9º ano e 200 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Chamam a atenção as diferenças de idade entre os alunos de uma mesma turma: há turmas em que estudam pré-adolescentes na mesma turma em que estudam jovens de 18 anos ou mais, reflexo dos altos índices de reprovação e, principalmente ou conseqüentemente, de evasão escolar. A maior parte dos alunos mora na zona urbana, mas há, principalmente nas séries iniciais, um número de estudantes considerável que mora nas colônias agrícolas ou nas regiões ribeirinhas relativamente próximas à sede do município.

No início de cada ano costumo fazer um diagnóstico de cada turma sob minha responsabilidade, esse diagnóstico inclui, além da verificação do nível de aprendizagem dos alunos (baseado nos descritores do SAEB), perguntas para descobrir a origem dos alunos, escolaridade dos pais ou responsáveis etc. com o objetivo de propor atividades mais adequadas às condições dos alunos. Nos anos de 2014, 2015, e 2016 verifiquei um significativo número de alunos da zona urbana que declararam ter nascido e/ou passado parte da vida no campo. Vários alunos que moram na cidade afirmam que passam os finais de semana e/ou as férias nos sítios dos parentes. Nos anos de 2015 e 2016, segundo dados do Censo Escolar, quase um terço dos alunos utilizavam transporte escolar para se locomover da zona rural até a escola Pinto Marques.

O corpo docente da escola é constituído por cerca de 30 professores (4 de português). Desses, apenas 2 docentes ainda está em processo de formação em nível de graduação pelo Parfor. Todos os outros professores possuem formação em nível superior, alguns em pós-graduação *latu sensu*, um mestrando, dois mestres e um doutorando. Quase a totalidade dos professores é formada por concursados ou efetivos por tempo de serviço. Desses últimos, alguns já estão em processo de aposentadoria. Talvez em razão da falta de um espaço adequado para a interação mais efetiva entre os professores, há uma evidente falta de diálogo entre esses profissionais, principalmente entre o grupo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental os que lecionam as disciplinas específicas dos anos finais. A equipe gestora da escola é formada por 6 profissionais, sendo 1 diretor, 2 vice-diretores, 2 orientadores pedagógicos e 1 secretária. Na secretaria, a escola conta ainda com 10 auxiliares de administração. No apoio operacional são 6 serventes, 3 merendeiras e 3 vigias, todos concursados ou efetivos por tempo de serviço.

Além das atividades curriculares, a escola Pinto Marques oferece aos alunos atividades pedagógicas, culturais e de esporte e lazer por meio do programa federal Novo Mais Educação (Língua Portuguesa, Matemática, aulas de violão, voleibol etc.), que visa a aumentar o tempo de permanência do aluno na escola. No entanto, a escola não dispõe de espaços adequados para o desenvolvimento dessas atividades, o que gera alguns transtornos como o excesso de alunos pelos corredores e poluição sonora interna, além de desviar da finalidade precípua de alguns espaços como a sala de informática e a pequena biblioteca.

Sobre o fluxo dos alunos, a secretaria da escola informou que os índices de evasão e reprovação foram altos em algumas turmas, especialmente no 6º e 7º anos. Isso dificulta o trabalho pedagógico, pois alunos com distorção idade ano apresentam demandas diferentes e geralmente têm mais dificuldades do que os que estão “na idade certa”. Algumas turmas (principalmente na EJA noturna) terminam o ano com cerca de metade ou menos dos alunos que se matricularam, ou seja, uma evasão de cerca de 50%.

Da mesma forma como ocorre na rede municipal como um todo, os altos índices de evasão escolar e repetência e o baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil são responsáveis pelo baixo IDEB da escola observado nos últimos anos. Desde 2011 a escola Pinto Marques não alcança as metas previstas pelo INEP. No 9º ano o IDEB da escola apresenta uma queda gradual desde o ano de 2009:

**Tabela 3 – IDEB da Escola Pinto Marques entre os anos de 2007 e 2017**

		2007	2009	2011	2013	2015	2017 <sup>11</sup>
<b>4ª série / 5º ano</b>	Meta projetada	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8
	IDEB observado	3.4	3.5	3.0	2.5	2.5	-
<b>8ª série / 9º ano</b>	Meta projetada	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9
	IDEB observado	2.6	3.9	3.3	3.1	3.0	-

Fonte: Portal do Inep <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6348710>>.

Os dados da tabela 3 mostram que, ao invés de aumentar, o IDEB do 9º ano da escola está diminuindo, perdendo 0,9 pontos entre 2009 e 2015. Não obstante as eventuais críticas aos princípios e à metodologia de aferição do IDEB, faz-se necessário intervir no sentido de melhorar o desempenho dos alunos no quesito avaliado na Prova Brasil de Língua Portuguesa: a competência leitora dos alunos.

### 2.3 A TURMA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental do turno da manhã da escola citada no item anterior. Foi escolhido

<sup>11</sup> Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

referido turno para assegurar a compatibilidade de horários entre a aplicação das atividades da proposta de intervenção e as aulas das disciplinas do Mestrado Proletras, que aconteciam à tarde. A turma estava sob a responsabilidade de outra professora de português.

Para levantar informações iniciais sobre a turma, no primeiro semestre de 2017 foi solicitado à direção e à secretaria da escola o mapa de matrícula da turma, no que fui prontamente atendido. Naquele momento a turma continha 31 alunos matriculados, sendo 17 meninos e 14 meninas. Foram esses alunos que responderam o questionário diagnóstico referido no item 2.4. Até novembro de 2017, período de aplicação da proposta de intervenção, mais 2 alunos haviam sido matriculados na turma, enquanto 3 dos primeiros alunos haviam pedido transferência para outras escolas, o que reduziu para 30 o número de alunos, sendo 16 meninos e 14 meninas.

Conforme informações do mapa de matrícula, esses alunos estavam na faixa etária entre 13 e 18 anos, com média de 15 anos de idade. Quanto ao local da residência, 25 deles moravam na zona urbana; 6 residiam na zona rural e necessitavam de transporte escolar (ônibus ou barco) para chegar à escola. Três alunos da turma estavam cursando dependência em alguma disciplina do 8º ano, nenhum deles em português. Cerca de dois terços dos discentes haviam estudado na escola Pinto Marques no ano de 2016, vários deles já foram meus alunos em anos anteriores e apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Um terço dos alunos veio de outras escolas.

## 2.4 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO<sup>12</sup>

Com o objetivo de conhecer melhor a turma, foi elaborado e aplicado um questionário contendo perguntas sobre: a origem dos alunos; o conhecimento sobre o Círio de Nazaré; algumas condições sociais e familiares que podem interferir na relação dos alunos com os textos literários; a relação dos alunos com a literatura; os gêneros e suportes privilegiados em casa e na escola durante os anos anteriores; a relação dos alunos com as narrativas orais tradicionais; o conhecimento dos textos

---

<sup>12</sup> O questionário diagnóstico consta no *Apêndice A*, ao final do texto. No *Apêndice B*, elaboramos uma tabela contendo uma síntese das respostas dos alunos às perguntas do questionário.

literários amazônicos e da obra de Benedicto Monteiro; a prática predominante dos professores anteriores no que respeita a leitura de textos literários na sala de aula.

O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2017 e no dia da aplicação a turma estava praticamente completa. Todos os alunos presentes responderam ao questionário. A aplicação demorou cerca de 25 minutos. Durante a aplicação, a professora optou por se retirar da sala por alguns minutos, apesar de não ter sido pedido ou sugerido que ela se retirasse do local. Conforme se pode verificar no *Apêndice A*, não houve menção à leitura do texto literário no cabeçalho do questionário, pois avaliamos que isso poderia direcionar as respostas dadas pelos alunos. Na situação social que se estabelece na sala de aula, não é raro os alunos darem respostas simplesmente para agradar o professor.

Na elaboração do questionário, foram formuladas perguntas de múltipla escolha com as respostas mais prováveis, além da opção “outros”, seguida de linha em branco para casos em que o aluno não considerasse as alternativas listadas como adequadas. Também foram elaboradas perguntas abertas com espaço para o aluno responder conforme desejasse. As respostas dadas pelos alunos foram sintetizadas numa tabela (ver *Apêndice B*) para facilitar a análise. Devido ao fato de algumas alternativas das questões de múltipla escolha, assim como as respostas dadas pelos alunos nas questões mais subjetivas, apresentarem muitas semelhanças em vários aspectos, agrupamos algumas respostas para otimizar a análise e oferecer maior dinamismo sem, contudo, descaracterizar tais respostas.

Em relação à origem dos discentes da turma, as informações extraídas dos questionários complementam os dados colhidos no mapa de matrícula: 24 alunos informaram que nasceram no município do Acará, apenas 7 nasceram em outros municípios paraenses; 27 moram com os pais e 4 moram com outra família. Sobre o conhecimento e a proximidade dos alunos com as narrativas orais que envolvem as lendas amazônicas, 27 deles afirmam que já ouviram essas histórias, enquanto que 4 disseram não lembrar ou não ter ouvido. Essa proximidade é visível quando observamos que 28 alunos marcaram ou afirmaram que algum familiar conta ou contava histórias e que 27 declararam gostar de ouvir essas narrativas. Alguns deles reconhecem a importância dessa tradição oral que “até hoje prevalece na boca dos anciãos”, conforme disse um aluno.

A respeito do conhecimento do Círio de Nazaré, apenas 4 estudantes responderam não saber o que é. Os outros 27 disseram conhecer a festividade ou

destacaram algum aspecto do Círio: fé, tradição, festa, brincadeiras etc. 19 discentes afirmaram que nunca participaram do Círio em Belém, mas que conhecem por que já viram na televisão. Além disso, 25 disseram ter alguém próximo que costuma participar do Círio.

No tocante aos gêneros mais lidos pelos alunos, as mensagens de celular são preferidas (14), seguidos pelos textos literários (8). Os aplicativos de celular (14), os livros infanto-juvenis (6) e as redes sociais (5) são os suportes mais utilizados segundo as respostas. Note-se que as respostas dos alunos dos alunos manifestam uma relativa coerência na relação entre gêneros textuais mais lidos e suportes mais utilizados. Sobre a prática de leitura literária na família, 15 alunos responderam que raramente veem os familiares lendo textos literários, apenas 8 alunos declararam que veem esse ato com alguma frequência, ao passo que 8 estudantes marcaram “nunca”.

Os alunos indicaram que têm acesso a textos por meio de várias fontes: na internet (14), na biblioteca da escola (13), nas aulas de língua portuguesa (9), com familiares (6) e com amigos (6)<sup>13</sup>. Vários alunos responderam mais de uma fonte, mesmo assim o professor de português aparece em apenas 9 vezes. Constata-se, portanto, a inexpressividade do papel do professor como meio de acesso dos alunos à literatura. Fica evidente que os alunos, por conta própria, conseguem os textos indo à Biblioteca da escola (não há na escola projetos ou atividades que levem o livro até o aluno) ou navegando na internet. Reforça-se a pouca prática de leitura nos círculos familiares e de amizades desses alunos, pois apenas 6 alunos marcaram que conseguiram com familiares o que leram, mesmo número dos que conseguiram com amigos.

Entre os gêneros da esfera literária, os discentes responderam que têm mais contato com os gêneros conto (14), romance (11) e poema (10). Sobre a frequência com que o(a) professor(a) de português levava textos literários para serem lidos na sala de aula, a maioria (17) respondeu que acontecia frequentemente, outros (11) assinalaram “raramente”. Comparando as respostas dadas pergunta sobre os gêneros mais lidos, a pergunta sobre as condições de leitura em família e sobre o gênero literário com que têm mais contato, verificam-se

---

<sup>13</sup> Nas perguntas sobre os gêneros textuais, suportes e meios de acesso a textos literários era permitido que os alunos dessem mais de uma resposta numa mesma questão, em razão disso o total de respostas de cada pergunta é superior ao número de estudantes da turma (31).

incoerências notáveis. Uma hipótese para essas incoerências manifestadas nas respostas pode ser uma inconsistência na percepção desses discentes sobre o que seja um texto literário, talvez devido à forma como os textos são apresentados a eles.

Sobre a forma como era conduzido pelo professor o trabalho com o texto literário em sala de aula, os alunos indicaram que acontecia e leitura em voz alta feita pelo professor (21), atividades escritas sobre a interpretação do texto (17), leitura silenciosa feita pelos alunos (13) realização de atividades gramaticais a partir dos textos (10), discussão oral dos temas tratados no texto (8). As respostas sobre as metodologias adotadas na sala de aula pode explicar a incoerência referida anteriormente. Pode-se concluir que os textos eram levados não para ler, mas para realizar atividades escritas a partir deles, pois 10 alunos responderam que eram realizadas atividades gramaticais a partir dos textos, 5 deles indicaram que o texto literário servia exclusivamente para esse fim.

Perguntados se conhecem ou não o gênero conto, 22 alunos responderam que sim, 8 indicaram que conhecem vagamente, apenas 1 assinalou “não”. Sobre a frequência com que liam textos do gênero conto nas aulas de português, 15 disseram que leram poucas vezes, 12 responderam que leram frequentemente. A opção “frequentemente” presente no questionário parece não ter sido bem interpretada pelos alunos. Considerando que numa pergunta anterior apenas 8 alunos colocaram os textos literários entre os gêneros mais lidos é estranho que 30 alunos tenham respondido que conheçam o gênero conto. Se o conhecem, não é em razão da escola.

À pergunta (aberta) sobre os textos literários de autores paraenses, 22 alunos responderam que não/nunca leram e 4 afirmaram não lembrar se já leram ou não. Sobre já terem ou não lido textos literário que tratem da Amazônia, apenas 2 alunos indicaram que leram, 3 disseram que leram lendas, 6 citaram textos e temas presentes no estudos das Ciências Humanas mas não da Literatura, a parcela mais significativa (22) respondeu que não/nunca leu ou não lembra se leu ou não.

Chama a atenção o número de alunos (6) que deram respostas que apontam para o trabalho sobre a Amazônia nas disciplinas da área das Ciências Humanas (História, Geografia, Estudos Amazônicos). Há que se concluir que, se os alunos conseguem rememorar textos de outras disciplinas sobre a região, mas não

se lembram de textos literários sobre a Amazônia, é porque provavelmente a literatura amazônica não está presente nas atividades feitas nas aulas de português.

As respostas dos discentes da turma ao questionário diagnóstico demonstram que eles têm uma relação próxima com a religiosidade amazônica, exemplificada pelo Círio de Nazaré, com a riqueza da tradição cultural da Amazônia, de que as narrativas orais são elemento importante. Além disso, tais respostas comprovaram pela perspectiva dos discentes algumas conclusões a que eu tinha chegado pelas minhas observações durante os anos de docência na escola *locus* da pesquisa: inadequação do trabalho com literatura na escola, ausência do trabalho com textos literários amazônicos na sala de aula e desconhecimento de autores paraenses pelos alunos, além de indicarem inconsistências na ideia que os alunos têm sobre o que seja literatura.

A proposta descrita mais adiante visa intervir nessas carências do texto literário amazônico, por meio da atividade de leitura de um dos contos de um autor que faz parte do cânone amazônico, aventando a possibilidade e necessidade de inclusão da obra de Monteiro nessa “biblioteca imaginária”, nos termos de João Alexandre Barbosa, na escola *locus* da pesquisa.

### 3 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA

Este capítulo inicia uma reflexão teórica que discute alguns pontos como: os conceitos de leitura, o cânone literário, o lugar da literatura no contexto atual, a escolarização da literatura, as abordagens do texto literário realizadas pelos professores em sala de aula, assim como os pressupostos que devem reger o ensino de literatura nas escolas direcionado ao letramento literário. Essa discussão constitui a parte da base teórica que permitiu a elaboração e a aplicação da proposta de intervenção (ver itens 5 e 6) detalhada mais adiante e forneceu subsídios para a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Selecionamos os autores e suas respectivas obras que julgamos mais pertinentes aos objetivos do trabalho. De modo mais recorrente usamos as obras de Márcia Abreu (2006); João Alexandre Barbosa (1994; 1996) Rildo Cosson (2010; 2014; 2015), Marisa Lajolo (1993), Maria Helena Martins (1994) e Magda Soares (2011).

#### 3.1 LEITURA

A conceituação de *leitura* suscita extensos debates nas várias áreas do conhecimento, especialmente nas áreas afins à educação. Há conceitos mais amplos, que englobam as várias possibilidades da apreensão da linguagem e conceitos mais restritos, que se limitam à compreensão de caracteres escritos. Freire (1989, p. 9), em sua abordagem política da leitura, afirma que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o referido autor, antes de lermos as palavras aprendemos a ler o mundo, pois a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra.

Já na área da Linguística, por exemplo, Brito (2015, p. 25) afirma que “o vocábulo Leitura corresponde, em seu sentido básico, à *decifração e intelecção de signos gráficos que representam a linguagem oral*, estando as duas ações básicas enunciadas na definição – decifrar e entender – de tal modo interligadas que uma implica a outra”. Ainda segundo o autor, essas ações são fundamentalmente distintas e ocorrem equívocos quando se considera que ler necessita de apenas uma delas.

O mesmo autor entende que, além desse sentido básico para o vocábulo *leitura*, há outros sentidos que suscitados por expressões como: leitura ótica, leitura labial, leitura do mundo leitura do filme, etc., mas que são resultado de uma expansão metafórica ou metonímica dos termos, não de simples expansão do conceito, pois, apesar de legítimas, essas outras leituras mantêm suas especificidades e demandam processos diferenciados da leitura de um texto verbal, o que evidenciaria as peculiaridades de cada ação e levaria à impossibilidade de aplicar o sentido básico (estrito) a todas essas outras ações.

Por outro ângulo, Martins (1994) propõe um conceito de leitura mais amplo, levando em conta a importância social que é atribuída tanto à leitura quanto à escrita ao longo da história da humanidade. Segundo a estudiosa,

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 22).

Ficam evidentes as enormes implicações sociais da leitura para a época. Ler nessas duas sociedades estava associado a um processo mais amplo de formação do sujeito para a vida em sociedade, ainda que saber ler fosse privilégio de poucos. Para a autora, a base do aprendizado da leitura e escrita nessas sociedades – a disciplina rígida e o método decorar o alfabeto, soletrar, decodificar palavras e frases, ler textos – é utilizada até hoje. Nas escolas brasileiras se pode constatar a afirmação da autora observando os métodos empregados nos quais o ensino segue o percurso letra-sílaba-palavra-frase-texto. O método alfabético é um processo de ensino de leitura inicial que remete às metodologias usadas na Antiguidade Clássica.

Outro resíduo dessa influência são concursos de soletração comuns nas escolas brasileiras e que também acontecia num programa de televisão de alcance e popularidade nacionais. Uma das escolas estaduais do Aará, por exemplo, há até pouco tempo dedicava uma semana inteira à realização do “Soletrando”. A esse tempo se soma o tempo e os recursos gastos no planejamento e organização do referido concurso. Além do aparente (apenas aparente) dinamismo que o concurso imprime nas atividades da escola, o Soletrando é ingenuamente visto por alguns professores como ferramenta para auxiliar os alunos no aprendizado da ortografia e, conseqüentemente, na leitura e na escrita.

Ler e escrever, assim como nas civilizações antigas, são práticas valorizadas na sociedade contemporânea. Bem desenvolvidas, essas habilidades, além de possibilitarem ao usuário da língua uma participação mais efetiva no mundo letrado, dão a ele um *status* social privilegiado entre os demais e isso se reflete na representação que tradicionalmente se faz do leitor. Brito (2003), ao analisar imagens sobre o tema *leitura* na internet, chega à conclusão de que o leitor é retratado conforme o lugar social que deve ocupar: homens sérios leem jornais, mulheres sonhadoras fantasiam com um livro aberto, crianças se divertem folheando livros coloridos etc. Os elementos das imagens sugerem que a personagem leitora pertence a uma classe privilegiada socialmente.

Há recorrência também de lugares de leitura: “vetustas bibliotecas, parques acolhedores, hospitais assépticos...” (BRITO, 2003, p. 127). Vale notar que a escola não aparece entre os locais de leitura mais recorrentes, não obstante sua relevância para que os alunos se tornem leitores. É como se a sala de aula não fosse um lugar privilegiado para a leitura.

A leitura de livros é uma prática que marca positivamente o falante na sociedade, pois ainda hoje o hábito de ler livros é mistificado, símbolo de distinção social, indício de que se pertence à elite, conforme explica Martins (1994). Segundo a referida estudiosa, nesse contexto de valorização da leitura do livro e propagação da imagem elitizada de leitor, a escola exerce uma função importante, atuando não raro como ferramenta para a manutenção do *status quo* e perpetuação do domínio social, político e econômico das elites, em vez de ser um espaço que privilegie a construção de uma sociedade mais igualitária.

É na escola que geralmente se aprende a ler, mas se aprende a ler sob uma perspectiva livresca, resquício da escolástica cristã e útil a propósitos burgueses de elitização cultural e supressão das possibilidades de transformação social. Essa perspectiva aumenta a distância dos livros em relação aos alunos que não pertencem à classe dos “leitores ideais”. É difícil para um aluno da Amazônia se identificar com a imagem de um menino lendo nas grandes escadarias de imponentes construções europeias, por exemplo. Em suma, a imagem de leitor propagada na sociedade e na escola mais afasta do que aproxima o aluno brasileiro pobre da leitura.

Para Martins (1994), uma visão conservadora e repressiva é responsável por impor falsas verdades a serviço do autoritarismo ideológico das classes

dominantes, apesar dessa visão autoritária ser disfarçada por recursos formais e temáticos não conservadores. A escola tem papel mais importante quando não se têm condições favoráveis à leitura em casa. Filhos de pais analfabetos, por exemplo, dificilmente se tornarão leitores se a escola não se propuser a auxiliar nessa tarefa.

Não obstante a imagem tradicional que se faz do leitor – adulto bem vestido sentado num parque com um jornal na mão e ar compenetrado, uma mulher com um livro nas mãos e um sorriso discreto no rosto, ou uma mocinha com ar de sonhadora imaginando terras distantes ou enredos fantásticos – é possível e necessário que pessoas que não pertençam às classes privilegiadas leiam, mesmo estando numa canoa, na calçada, numa rede, embaixo de uma árvore e, principalmente, na escola.

A ampliação do conceito de leitura proposto por Martins (1994) visa contemplar uma perspectiva que não se limite à leitura do escrito, no contexto escolar ou nas atividades restritas às classes dominantes. Nessa perspectiva, incorporam-se à noção de leitura as experiências cotidianas e o aprendizado das coisas. Essa concepção para o ato de ler, segundo a autora, “permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas, incentiva tanto a fantasia quanto a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas” (MARTINS, 1994, p. 29).

A citada pesquisadora sintetiza as várias concepções de leitura vigentes em duas vertentes:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva bahaviorista-skinneriana)
- 2) Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 1994, p. 31)

A estudiosa advoga em favor da segunda perspectiva, pois pesquisas atuais apontam que esta oferece melhores condições para uma abordagem mais ampla e aprofundada do texto. Segundo a autora, o debate entre decodificação e compreensão se esvazia diante da necessidade de ambas para o processo de leitura, ideia que segue na mesma direção do que propõe Brito (2003). Martins adota um conceito de leitura entendido como um processo em que não basta decodificar os signos, é necessário dar sentido a eles, procedimento que exige experiência do

leitor, vivências, além do domínio do código linguístico. Assim, a leitura não se limita aos caracteres escritos, vai além, e incorpora a visão de mundo, a cultura de cada leitor, realizando-se a partir de um diálogo entre o leitor e objeto lido, seja esse objeto escrito, sonoro, uma imagem, um acontecimento (MARTINS, 1994, p. 33), sem perder de vista que diferentes objetos de leitura certamente mobilizam habilidades diversas. Assim, a noção de objeto de leitura passa a abarcar diferentes linguagens.

Também o processo de leitura passa a ser considerado desde antes do contato entre o leitor e o objeto a ser lido e não se encerra na leitura do texto. Diante disso, o papel de educador deixa de ser o de ler *para* ou *pelo* o educando, para ler *com* o educando, favorecendo o intercâmbio de leituras o surgimento de novos elementos de um para o outro. Nesse intercâmbio, o educador assume a função não de especialista em leitura, mas de alguém que se propõe a ensinar algo (a leitura) a alguém (o aluno), a compartilhar um conhecimento, a discutir as possibilidades que o objeto de leitura oferece.

Mas o desenvolvimento das habilidades de leitura depende muito das condições reais de existência de cada um, e a interferência de fatores contextuais é muito maior do que se admite nos círculos intelectuais (MARTINS, 1994). Aprender a ler significa aprender a ler o mundo à sua volta, dando sentido a ele, e essa aprendizagem geralmente é feita mesmo sem um processo de ensino formal. Assim, a função do professor “não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidade, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta” (MARTINS, 1994, p. 34). Para criar condições de leitura não basta alfabetizar o aluno ou dar acesso a livros, é necessário, antes de tudo, dialogar sobre a leitura feita pelo aluno, considerar os sentidos que ele dá ao texto.

Para Martins (1994), a leitura é um processo em que se pode divisar vários níveis que ocorrem de modo inter-relacionado, complementar ou simultâneo. Segundo a autora, existem três níveis básicos de leitura: *sensorial*, *emocional* e *racional*. Cada nível corresponde ao modo como o leitor se aproxima do texto, mas que, devido à dinamicidade da leitura, esses níveis se inter-relacionam ou são simultâneos, com privilégio de um ou de outro. Vejamos uma síntese dos níveis propostos por Martins (1994, p. 40-76).

A leitura sensorial é orientada pelos sentidos – visão, olfato, audição, tato, paladar –, começa muito cedo e constitui uma resposta às necessidades do sujeito. Essa leitura acontece mesmo antes da alfabetização. Uma criança que ainda não passou pela escola pode perfeitamente fazer a leitura de uma narrativa visual, ou mesmo escrita a partir dos aspectos físicos de determinada obra (cores, tons, sons, texturas do material etc.).

A leitura emocional está relacionada aos sentimentos. É a que faz com que leiamos uma obra e nos identifiquemos com uma personagem, uma cena, uma história etc. Essa leitura carrega muito de nossas impressões sobre o mundo, nossas ideologias, conforme explica Martins (1994, p. 60):

Tudo o que lemos, à exceção da natureza (isso se não considerarmos a interferência do homem nela), é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção, caracterizado por um comprometimento do autor com o que produz e, por certo, com seus possíveis leitores. Há, portanto, relação entre texto e ideologias, pois estas são inerentes à intenção (consciente ou inconsciente) do autor, a seu modo de ver o mundo, tornando-se também elementos de ligação entre ele e os leitores de seu texto.

Mas essa intenção do autor nem sempre se concretiza na leitura do texto, pois o modo como a leitura se realiza depende de inúmeros fatores relacionados à história pessoal do leitor.

A leitura racional está ligada a uma postura mais objetiva diante do texto, por isso é tida em muitos casos como a leitura mais válida, ou a única com valor, superior à leitura sensorial e à leitura emocional, detentora do beneplácito dos intelectuais. É uma leitura muito importante e mais sistematizada em que prevalecem, os fenômenos intelectuais sobre os emocionais e os sensoriais. Mas, segundo a citada autora, a leitura racional apresenta aspectos negativos quando predominam o intelectualismo e a esquematização exacerbados, impedindo que se veja a individualidade do texto, desconsiderando o contexto e o envolvimento pessoal durante a leitura. Essa postura intelectualista é fruto de uma ideologia elitista que endossa um modo de ler preexistente ao texto. O texto, nessa visão, além de servir a fins ideológicos, à busca de elementos concebidos de antemão, tem sua noção limitada à escrita, excluídas as outras manifestações de linguagem.

Martins (1994) questiona esse conceito de leitura limitado à compreensão esquemática dos textos escritos (especialmente os literários e das demais artes). A autora defende um conceito mais amplo, no qual a leitura é “um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor participa com todas as suas capacidades

a fim de apreender as mais diversas formas de expressão humana e da natureza” (MARTINS, 1994, p. 64). Ampliando-se as noções de leitura e de texto, ampliam-se também as possibilidades de leitura e as competências a elas associadas:

[...] a competência de criar ou ler se concretiza tanto por meio de textos escritos (de caráter ficcional ou não) quanto de expressão oral, música, artes plásticas, artes dramáticas, ou de situações da realidade objetiva cotidiana (trabalho, lazer, relações afetivas, sociais). Seja o leitor inculto ou erudito, seja qual for a origem do objeto de leitura, tenha ele caráter utilitário, científico, artístico, configure-se como um produto da cultura folclórica, popular, de massa ou das elites. (MARTINS, 1994, p. 64)

A leitura racional, entendida para além dessas limitações, é importante porque propicia uma reflexão e um dinamismo que ficam em segundo plano ou nem são suscitados na leitura sensorial ou na leitura emocional:

Importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta a sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se então um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 1994, p. 66)

Segundo a autora, a leitura racional acrescenta às outras duas o estabelecimento de uma ligação entre o leitor e o conhecimento, possibilitando refletir, reordenar o mundo objetivo e dar sentido ao texto considerando os aspectos individuais e sociais inerentes ao ato de ler. A importância dessa leitura não é o fato de ser racional, mas de ampliar as possibilidades de leitura do texto e da realidade social. Para Martins (1994), esses três níveis não se apresentam de forma hierárquica ou isolados, mas há uma tendência de acontecer primeiramente a sensorial, depois a emocional, por último a racional, conforme o amadurecimento humano.

### 3.2 O CÂNONE: AMPLIANDO HORIZONTES

A discussão sobre a ampliação do repertório de leitura literária na escola, sobre a incorporação da literatura amazônica nesse repertório passa, obrigatoriamente, pela reflexão sobre o cânone literário. A ideia de cânone é geralmente associada a um conjunto de obras literárias que possuem certas características internas ao texto que lhes conferem a chamada *literariedade*. Essa noção de literariedade imanente era adotada pelo formalismo russo: a determinação da literariedade do texto se devia unicamente a seus elementos internos, que

privilegiassem a função poética da linguagem. Nessa vertente dos estudos literários, o foco na imanência se devia à preocupação com o contingente, o imediato, o palpável, o analisável, conforme explica Schnaiderman (1976).

Para os formalistas, os artifícios formais – sintaxe, métrica, rima, imagem etc. – seriam responsáveis por levar o leitor ao efeito de estranhamento do texto literário, tirando a atenção das questões sociológicas, psicológicas e filosóficas, que eram secundários para eles. Essas traços que eram considerados secundários pelos formalistas eram caros aos simbolistas. Conforme afirma Eikhebaum (1976, p. 8) a literariedade é “o que faz de uma obra dada uma obra literária”. Nessa perspectiva, o caráter ficcional ou não ficcional não é determinante para caracterizar uma obra literária mais sim o emprego peculiar da linguagem que se afaste do discurso comum.

Marcia Abreu (2006) contesta a ideia de que a literariedade é o critério maior, senão único, para a admissão das obras literárias no cânone de determinado sistema. Para ela, o cânone é determinado por aspectos sociais, considerando o contexto em que a obra está inserida, e também tem relação com o gosto literário. A autora exemplifica citando eleições dos melhores textos literários, feitas pela imprensa especializada, e as controvérsias resultantes desses concursos. O cânone, para a referida estudiosa, é basicamente o resultado de um processo em que alguns textos são escolhidos enquanto outros ficam de fora da seleção; é a separação de alguns textos escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação na sociedade. Segundo a autora, essa seleção obedece mais a interesses ideológicos do que critérios de qualidade, mesmo porque a ideia de qualidade é controversa.

Geralmente, explica Abreu (2006), não se faz a necessária reflexão sobre o significado das palavras/expressões “texto literário”, “literariedade”, “qualidade estética”. A autora afirma que o texto não nasce literário, é declarado como tal por instâncias que legitimam sua qualidade, recebendo uma espécie de carimbo de literariedade, nas palavras da autora,

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada *literária* pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seleto grupo da *Literatura* quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. (ABREU, 2006, p. 40)

Diante da tese que não é a presença ou ausência de uma qualidade estética objetiva que define o que é considerado literário e o que não é considerado como tal, mas sim de que é a sociedade, mais precisamente os setores encarregados de avaliar e difundir os textos aos quais o público em geral tem acesso, que definem o que é o “bom texto”, e, conseqüentemente, estimulam a aceitação desse “bom texto”, ganha relevância a escola como instância de legitimação, especialmente quando se institui a literatura como disciplina escolar.

Como acontece nos demais espaços sociais, também na escola é recorrente o discurso da qualidade estética do texto, como se todos os livros e textos literários que circulam no âmbito escolar passassem por uma avaliação objetiva para verificar e atestar sua qualidade. É comum nas aulas de português o cotejo entre dois textos – um caracterizado como “literário” e outro “não literário” – para demonstrar a literariedade de um deles, explicar o porquê de um merecer o adjetivo *literário* e o outro não, apontar o que torna um texto digno de ser chamado de *Literatura* em oposição ao discurso comum. Essa comparação, que aparece em muitos livros didáticos, leva em consideração elementos como conotação e denotação, figuras de linguagem, imagem etc. e tem como finalidade a iniciação dos alunos na teoria literária. Nessas situações, os aspectos sociais e pessoais envolvidos no conceito de *literatura* e na ideia de *cânone* passam ao largo da discussão, nem sequer são lembrados ou suscitados.

Mas não são só os epítetos *literário* ou *bom* que são definidos socialmente, a própria noção de gênero é fruto de convenções sociais, não obstante as tentativas de defini-los segundo critérios meramente formais. O que objetivamente diferencia, por exemplo, um conto em relação a uma crônica narrativa? Seriam elementos temáticos/formais ou o fato do primeiro ter sido publicado num livro de contos e a segunda fazer parte de uma coletânea de crônicas? Harold Bloom (2003) já disse que, no conto, a intensidade lírica pode substituir a dramaticidade. Assim, também a definição do gênero a que um texto literário pertence é passível de interferências contextuais relacionadas à tradição, ao mercado, à cultura e ao gosto estético.

Abreu (2006, p. 112) afirma que o gosto estético não é natural, universal, mas pessoal, orientado pela cultura dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e pelo contexto em que se encontram. Lajolo (2005) também corrobora a ideia de que o gosto é uma construção, um aprendizado, conforme explica a autora, “ler é mesmo

uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido. Para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (LAJOLO 2005, p. 5). Assim, a autora critica as afirmações vazias e comuns no contexto escolar e em campanhas em favor da leitura, de que ler é uma brincadeira gostosa ou que ler é uma viagem.

Para Abreu (2006), há também questões políticas implicadas na seleção dos textos canônicos, para ela, além de uma questão de gosto, a literatura também é uma questão política. No entanto, questionar o cânone ou as ideias associadas ao processo de sua escolha não significa uma negação da necessidade de ler os textos canônicos, haja vista que ele representa parte do capital cultural de uma sociedade e constitui uma biblioteca imaginária da produção literária de dado sistema, conforme defende Barbosa (1996). Trata-se, antes, de refletir sobre os vários aspectos envolvidos na seleção das obras que chegam às mãos dos alunos, para, a partir disso, ampliar o capital de leitura oferecido aos alunos pela escola.

Segundo Barbosa (1996), em todas as listas de autores ou livros canônicos faltam alguns autores e livros enquanto sobram outros. Em meados do século XX, Erich Auerbach fez uma discussão teórica e uma seleção de textos literários a partir uma “concepção de representação que atravessaria grande parte da literatura Ocidental” (BARBOSA, 1996, p. 18), alargando as perspectivas adotadas em seleções realizadas nas décadas ou séculos anteriores, mas ainda com forte apelo classicizante, este viria a ser abalado pelos movimentos literários recentes. Barbosa (1996) explica que as modificações ocorridas com o tempo na nossa experiência literária, cultural e histórica transformam nosso modo de apreensão, o modo como lemos as grandes obras, é a variação entre o *então* e o *agora*. O modo como uma obra é lida muda com o passar do tempo, conforme as transformações sociais e culturais acontecem.

No Brasil, a formação do cânone literário acontece num contexto de dependência e autonomia em relação às metrópoles europeias. Sendo assim, os autores selecionados para o cânone eram os que mais se identificavam com a pátria brasileira, com o sentimento de nacionalidade e independência, e rejeitavam de alguma forma a fidelidade aos ditames europeus, especialmente aos portugueses. (BARBOSA, 1996)

Várias foram as seleções organizadas ainda entre os séculos XIX e XX com vistas a compor um quadro da literatura brasileira por meio de seleção de

textos, levantamento de dados biográficos, localização histórica das obras. Fernandes Pinheiro, Sotero dos Reis, Ferdinand Wolf, Joaquim Norberto, Pereira da Silva, Varnhagen, Silvio Romero e José Veríssimo são exemplos de tentativas de estabelecer um panorama literário em conformidade com os anseios nacionalistas e com as aspirações de independência intelectual dos brasileiros em relação a Portugal, baseando-se na supremacia da representação do espírito nacional, numa perspectiva preconceituosa e exacerbadamente ufanista.

Na visão de Barbosa (1996), a seleção de obras e autores segundo o critério da maior ou menor capacidade de representar o país teve consequências funestas para a formação do cânone brasileiro, tais consequências afetaram a escola, pois os compêndios escolares em versões reduzidas passaram a orientar a leitura de textos literários no contexto escolar, com evidente reducionismo da concepção de literatura. O deslocamento do eixo de interpretação da literatura brasileira acontece principalmente por meio das obras de Afrânio Coutinho e Antonio Candido. Nesses autores, são dados argumentos consistentes para a inserção de autores no cânone literário brasileiro. Sobre *A formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos*, de Antonio Candido, Barbosa (1996, p. 46) afirma que o autor intensifica o eixo analítico, respeitando sua autonomia como obra de arte.

As histórias literárias mais recentes contêm informações e notas críticas sobre uma significativa quantidade e variedade de textos de várias regiões do país. No entanto, a presença de autores amazônicos não é notada. Esse fato tem implicações na sala de aula das nossas escolas. Como os textos literários presentes nos livros didáticos geralmente são selecionados a partir de um conjunto de obras literárias já sancionadas pelas instâncias de legitimação, esses materiais deixam de fora a literatura da Amazônia, conforme comprova a análise do livro didático de português utilizado na escola *locus* da pesquisa descrita neste trabalho (ver item 4.1).

Na região amazônica, existe um grupo de autores e obras sancionados pelas instâncias de legitimação. Entre esses autores está o romancista paraense Benedicto Monteiro. No entanto, esse cânone amazônico não é do conhecimento dos nossos alunos e até mesmo de nossos professores, não obstante a qualidade das obras que compõem esse subsistema da literatura brasileira. A proposta de intervenção descrita neste trabalho tem com um de seus objetivos, além de proporcionar aos alunos uma atividade de experiência literária, a ampliação do

cânone escolar por meio da inserção de Benedicto Monteiro nessa biblioteca imaginária de que a escola se serve no trabalho com a Literatura.

### 3.3 O LUGAR DA LITERATURA

Vivemos numa sociedade que alcançou o ápice no que se refere ao domínio sobre a natureza, no desenvolvimento de tecnologias diversas, desde a agricultura até a exploração espacial, passando pela manipulação do DNA, pelas telecomunicações, pela internet. Em tese, seriam as condições ideais para, um primado da racionalidade, um momento esperado há muito por utopistas de todo o mundo e vários tempos. Obviamente, já não se tem a esperança de uma sociedade essencialmente igualitária propiciada pelo avanço tecnológico, como outrora se sonhava, mas sim uma equiparação social viável no contexto atual. Mas nem isso os avanços tecnológicos proporcionaram para a maioria das sociedades. No contexto de racionalidade tecnológica em que vivemos, “a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade” (CÂNDIDO, 2004, p.169), ou seja, a irracionalidade é potencializada pelos produtos da razão.

Em vez de redução das desigualdades, observamos, via de regra, uma resistência às mudanças e um esforço das camadas dominantes para a manutenção do *status quo* social. Enquanto isso, as camadas menos favorecidas da sociedade parecem embebedas das novidades tecnológicas bombardeadas pelos meios de comunicação eletrônica. A arte, que poderia representar uma possibilidade de questionar a estrutura social vigente, conforme temia Platão, não alcança a população, que tem acesso apenas à cultura de massa que privilegia o imediatismo do consumo e a superficialidade das relações pessoais e sociais, ou à cultura popular, no sentido mais pejorativo possível para a expressão. Não só os produtos são descartáveis, os relacionamentos humanos também o são.

Se Platão prega a necessidade de expulsar os poetas de sua república ideal, por temor de que a ficção pudesse abalar as bases da sociedade ateniense, era porque conhecia as potencialidades de desenvolvimento da criticidade a partir da ficção, da poesia e da arte. A posição do filósofo é, segundo afirma Todorov (2009), um elogio à poesia, “pois reconheceu nela o poder de intervir na formação

do espírito e, assim, da realidade como um todo” (TODOROV, 2009, p.8). Assim sendo, o real perigo temido pelo filósofo grego era justamente a capacidade da literatura de incitar a insatisfação do ser humano com sua condição, o que colocaria em risco a organização do mundo grego, que não admitia questionamentos sobre o papel de cada um na sociedade.

Além de possibilitar reflexão sobre o estado de coisas, a literatura oferece personagens que podem ser boas companhias para as horas mais difíceis, alguém com quem se pode contar nas mais íntimas agruras da alma ou nos mais terríveis sofrimentos da carne. Conforme diz Charlotte Delbo<sup>14</sup> (*apud* TODOROV, 2009, p. 75), as “criaturas do poeta” são mais confiáveis, “são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados aos outros seres humanos na cadeia dos seres ou na cadeia da história”.

Antonio Candido (2000, p. 172), ao defender o direito à literatura, diz que se deve partir do pressuposto de que “o que é indispensável para nós também é indispensável para o próximo”. Para o autor, a literatura é um bem incompressível – aquele que não pode ser negado a ninguém. Nas palavras do autor:

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública etc.; também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à literatura. (CÂNDIDO, 2000, p. 174)

Apesar da importância atribuída à literatura para a formação do ser humano ao longo da história, os textos literários parecem ter seu público reduzido cada vez mais, perdendo espaço para linguagens altamente imagéticas que chegam às pessoas por meio da tecnologia eletrônica. Se o espaço da literatura não está em retração, pelo menos não se expandiu como outras linguagens. Baseado nas ideias do filósofo alemão Peter Sloterdijk, Cosson (2009) afirma que vivemos num contexto em que a literatura deixou de ser o ideal de formação humanística e linguística. Sloterdijk utiliza a expressão *sociedade pós-literária* para denominar essa sociedade em que a literatura perdeu sua importância formadora.

---

<sup>14</sup> Charlotte Delbo foi uma prisioneira do regime nazista, na França. Conforme explica Todorov (2009, p. 74-75), ela não tinha acesso à leitura “mas a detenta da cela de baixo pode retirar livros na biblioteca. Então Delbo tece uma corda com fios retirados do seu cobertor e faz subir um livro pela janela”. Delbo passa então a contar com a companhia e solidariedade das personagens dos livros que lia.

No século XIX, a literatura, entendida como o diálogo com as ciências humanas, era o principal meio de inserção do sujeito no mundo da cultura. Essa configuração mudou com o advento dos meios de comunicação de massa. A expressão utilizada pelo pensador alemão – *sociedade pós-literária* – se aproxima de ideias de outros autores, como Cardoso & Castells (2005) que chamam essa sociedade da tecnologia de *Sociedade da Informação* ou *Sociedade em Rede*.

A característica mais marcante dessa *sociedade pós-literária*, segundo Cosson (2009), é o predomínio da tela: a tela passou a ser o meio básico de interação das pessoas com a produção cultural e com outras pessoas. As enciclopédias perderam o espaço para os sites de busca, os guias foram substituídos pelos aplicativos que usam GPS, os cálculos que eram realizados mentalmente ou com o auxílio de caneta e papel agora são feitos pelas calculadoras eletrônicas. Os compromissos passaram a ser agendados nos *smartphones*. Um volume imensurável de informações pode ser compartilhado em alguns segundos. Tudo está a um toque. A linguagem deixou de ser sequencial para ser multissemiótica.

A imagem tornou-se necessária até mesmo para a eficiência de uma comunicação verbal. Não é à toa que professores, palestrantes, comunicadores utilizam fotos, slides, vídeos etc. para auxiliar no processo comunicativo. Crianças que ainda não aprenderam a falar nem andar já manuseiam imagens por meio da tela de aparelhos eletrônicos. Os “defeitos” físicos que não podemos disfarçar no mundo real são minimizados na virtualidade da tela. Nos esforçamos para parecer mais atraentes e bem sucedidos (pessoal e profissionalmente) em telas alheias. Vivemos uma sociedade excessivamente visual.

Nessa sociedade, tudo fica “velho” muito rapidamente, e aí temos outra característica da sociedade pós-literária: a obsolescência tecnológica. As novidades tecnológicas ligadas à comunicação se sucedem numa velocidade vertiginosa. Nossa sociedade é dinâmica, apressada, e superficial. Em razão do ritmo acelerado com que as mudanças nas formas de comunicação e interação acontecem, resta pouco espaço e tempo para a reflexão dos sujeitos. Como escola e sociedade estão inter-relacionadas, ou, conforme afirma Perrenoud (1999), citando Suzanne Mollo (1970), “a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso”, essa dinamicidade se reflete na sala de aula, e o professor tem que lidar com essa situação a todo instante.

Diante disso, cabe perguntar: como fica a literatura nesse contexto escolar marcado pelo imediatismo, pela superficialidade das ações humanas? É mesmo útil ou necessário levar textos literários a alunos que leem mensagens de aplicativos de celular a todo momento? A literatura pode acrescentar algo à formação de adolescentes que a primeira e a última ação que praticam todos os dias são a leitura e a escrita de mensagens em meio eletrônico?

O poder de humanização que a literatura carrega, diz Cosson, se faz necessário na formação desse sujeito deslumbrado com a superficialidade reinante. Os textos literários podem oferecer novos ângulos de visão para esses sujeitos bitolados pelo consumismo, podem oferecer espaço para refletir sobre o mundo e sobre si mesmo. Os textos literários oferecem a possibilidade de nos tornar sujeitos da palavra e “quem domina a palavra domina a si mesmo e o mundo que constrói com ela” (COSSON, 2015).

### 3.4 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

*Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.*

(Marisa Lajolo)

As discussões sobre a presença do texto literário nas salas de aulas são recorrentes há muito tempo e continuam a ter importância nos meios acadêmico e pedagógico. Entretanto, os princípios surgidos dessas reflexões parecem chegar distorcidos à sala de aula nos diferentes níveis educacionais. Conforme avança na escolaridade o aluno vai entrando em contato com várias concepções diferentes do que seja a função do texto literário na escola. Cosson (2014) afirma que há uma discrepância entre as concepções de literatura nos dois níveis da educação básica.

Para o referido estudioso, no Ensino Fundamental a literatura é entendida no sentido amplo, englobando “qualquer texto escrito que tenha parentesco com ficção e poesia” (COSSON, 2014, p. 21), selecionado de acordo com os interesses da escola, do professor e do aluno, geralmente nessa ordem. Ainda segundo o autor, os textos literários acabam perdendo espaço em razão da afirmação de que é necessário grande variedade de textos, de preferência de gêneros de uso pragmático, para o desenvolvimento das competências comunicativas.

No Ensino Médio, afirma Cosson, o tradicionalismo impera e a literatura fica limitada à história da literatura brasileira<sup>15</sup>, com alguma ênfase no cânone, cronologia literária, dados biográficos dos autores, algumas formas fixas e apontamentos teóricos básicos. Quando tenta fugir dessa abordagem tradicional, geralmente acontece a recusa do cânone como forma de contestação do sistema dominante, tendo como consequência o abandono de textos considerados fundamentais e a abertura aos textos da cultura popular ou relacionados à cultura contemporânea (COSSON, 2014, p. 12-22).

Soares (2011) argumenta que o termo *escolarização* tem sentido pejorativo quando relacionado ao conhecimento. A expressão *conhecimento escolarizado*, segundo ela, é tomada, geralmente, em sentido depreciativo. Diferentemente, não há sentido pejorativo em expressões como *criança escolarizada*. O que sustenta esse sentido negativo atribuído à escolarização do conhecimento parece ser a ideia de que se trata de um conhecimento produzido na escola, pela escola e para a escola, sem utilidade na vida prática. No entanto, a autora adverte que, *a priori*, é injusta atribuição de pejoratividade à escolarização dos conhecimentos.

Segundo Soares (2011), a escolarização consiste numa organização de um espaço e de um tempo pedagógicos, que permitiu avançarmos de um modelo de educação caracterizado por locais dispersos e professores isolados para um único prédio onde trabalham vários professores e estudam vários alunos. Essa organização tem como consequência o surgimento de graus escolares, currículos, disciplinas, programas, metodologias, manuais etc. Ou seja, a escolarização é um processo inevitável “porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES 2011, p. 5). Portanto, para a autora,

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 4)

Assim, o debate ingênuo sobre a necessidade de escolarizar a literatura perde o sentido, e o foco deve-se concentrar nas formas adequadas de

---

<sup>15</sup> Cosson não cita incursões nos sistemas literários de outros países, mas nossa experiência nos mostra que nos materiais didáticos do Ensino Fundamental e principalmente do Ensino Médio há presença de textos literários estrangeiros.

escolarização da literatura. Ao tratar do ensino de literatura infantil, a autora assevera que

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 4)

Portanto, o debate deve ser direcionado à forma como a literatura deve ser transformada em conhecimento pela escola, sem desvirtuá-la, descaracterizá-la, ou nas palavras de Cosson (2009, p. 23) “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.”. Esse autor afirma que a escola não pode realizar uma abordagem do texto literário focada apenas na fruição, assim como não é adequado caricaturar, “simplificar” a literatura, torná-la “digerível” pelos alunos.

Lajolo (1993, p. 15) critica a abordagem do texto literário predominante em muitas escolas, na qual o texto é geralmente “objeto de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária”, nessa perspectiva, a autora entende que as nuances do texto são relegadas a segundo plano, pois não há espaço na “pedagogia do texto” para um trabalho condizente com as exigências das manifestações da linguagem. Assim, o texto passa a ser um objeto de consumo apenas.

A autora argumenta que uma concepção adequada de literatura deve ser a base para o que fazemos com o texto literário em sala de aula, no entanto, a discussão dos pressupostos teóricos que orientam o trabalho docente é muitas vezes deixada de lado nas discussões pedagógicas. Em tais debates se utiliza do mantra da precariedade das escolas, das dificuldades que o professor enfrenta no trabalho com textos literários, com o objetivo de afastar os problemas teóricos, acusando-os de irrelevantes ou elitistas, e servindo-se de clichês utilizados de norte a sul do país e já muito conhecidos dos estudiosos.

Com isso, segundo Lajolo (1993), o professor exime-se de responsabilidade que lhe cabe no problema, empurrando a culpa para as condições precárias entre as quais se destaca a falta de interesse (e em alguns casos aversão)

dos alunos em relação aos textos literários. Sobre a constatação do desinteresse de alunos e professores quanto ao ensino de literatura na escola, Lajolo afirma:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto da *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações*. (LAJOLO, 1993, p. 12, grifos da autora)

A falta de interesse dos alunos em relação à literatura acaba por minar a resistência de professores não muito seguros dos princípios que regem a leitura do texto literário na escola. Talvez daí resulte a preferência perceptível na sala de aula pelos gêneros do cotidiano, pelas atividades metalinguísticas, por questões mais objetivas etc.

Cosson (2010) sistematiza as formas de tratar o texto literário na escola localizando as concepções diferentes em vários paradigmas, desde o paradigma gramatical até o paradigma experiencial no qual o autor situa a proposta de letramento literário, à qual recorreremos para a elaboração e aplicação da proposta de intervenção a partir da leitura do conto *O carro dos milagres*, de Benedicto Monteiro, na sala de aula.

### 3.5 PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA

Analisando a escolarização da literatura ao longo do tempo, Cosson (2016), sistematiza as várias perspectivas de ensino de literatura na escola que historicamente foram significativas. Essa sistematização, segundo o autor, foi resultado de questionamentos feitos por professores alunos do Mestrado Profletras, que questionavam a ausência de um estudo sobre as perspectivas pedagógicas para o ensino de literatura, a exemplo do que acontece em relação aos estudos linguísticos. Com essa justificativa, o autor propõe vários paradigmas e os classifica como tradicionais ou contemporâneos. A sistematização apresenta, para cada paradigma, um conceito de literatura, um objetivo do ensino, um conteúdo, uma metodologia privilegiada, uma função para o professor e um critério para a seleção de textos.

Cosson (2016) cita os paradigmas *gramatical* e *histórico* como exemplos do tradicional. No *paradigma gramatical*, segundo o autor, o conceito de literatura é restrito ao conjunto de obras clássicas tidas como exemplo de língua culta, utilizadas com o objetivo de auxiliar no aprendizado de língua materna por meio de fragmentos de textos. Cabe ao professor apenas exemplificar elementos da língua em textos dados pela tradição literária, não é necessária a discussão sobre a língua. O texto visto como bom é o texto mais rebuscado, que apresente mais complexidade. Nesse paradigma há uma relação da literatura com a escrita: os alunos devem aprender (por meio de cópias) a escrever conforme o modelo dos grandes autores considerados exemplares da língua.

Essa relação direta da literatura com a escrita se perde nos outros paradigmas. Conforme explica o autor, o paradigma gramatical foi muito presente nas aulas do Ensino Fundamental até meados do século XX, entretanto, com a emergência da teoria sociointeracionista no campo da Linguística, foi feito um eficiente combate a esse paradigma pelo fato de que a razão de ser do paradigma – utilização de textos literários como exemplo do bom falar e de escrever, o foco exclusivo na gramática normativa – deixou de ser o objetivo desejável das aulas de português. Passou-se a criticar o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática.

Já no paradigma histórico, segundo Cosson (2016), literatura se resume às obras do cânone vistas como herança artística e cultural. O objetivo do ensino é a inserção cultural, por meio do aprendizado das obras do cânone, dos períodos literários, das biografias dos autores etc. associados à erudição. A metodologia privilegiada é a preleção sobre autores e movimentos literários: o professor apresenta textos de autores consagrados pela crítica em seu ambiente histórico-cultural. Esse paradigma predomina no século XIX, num contexto de valorização do conhecimento das obras literárias, de declamação de poemas, mas continua até hoje em muitas aulas do ensino médio, não obstante as críticas a essa perspectiva de ensino de literatura feitas no meio acadêmico e pedagógico.

Cosson (2016) cita outros paradigmas como exemplos da abordagem contemporânea do ensino da literatura. Esses paradigmas são o *analítico*, o *social* e o da *formação do leitor*. O *paradigma analítico* emerge nos anos 70 e concebe a literatura como textos de alta elaboração estética. O objetivo das aulas de literatura é desenvolver a consciência estética por meio do estudo dos elementos

composicionais do texto. A análise literária é modelada pelo professor e o aluno tem que replicar em textos diferentes de alto valor artístico. Ao aluno cabe apenas identificar elementos em textos narrativos (narrador, personagens, espaço, tempo etc.) ou poéticos (eu lírico, elementos formais e estilísticos etc.), sem relação com o contexto social.

No *paradigma social* os textos literários são concebidos como espaço de representação ou construção social, como expressão cultural. O objetivo é desenvolver a consciência crítica por meio do debate suscitado e conduzido pelo professor com o uso de textos que tratam de temas sociais relevantes. As literaturas de minorias ganham importância dentro desse paradigma. Nas universidades, por exemplo, é comum a discussão sobre o feminismo, a representação do negro, as concepções políticas e culturais evidenciadas nas obras literárias.

Entre o paradigma social e o analítico, segundo o autor, há uma oposição evidenciada pelo fato de o *social* deixar de lado questões referentes à linguagem que eram analisadas no paradigma analítico, ao passo que o analítico desconsidera aspectos sociais notáveis nas obras. Para o autor, a adoção do paradigma *social* ou do *analítico* é geralmente determinada pelo posicionamento político do professor: mais efetivo no caso do primeiro, ou de isenção no caso do segundo.

Para Cosson (2016), o paradigma da *formação do leitor* é um dos mais recentes, surgidos a partir dos estudos da História Cultural sobre o leitor, e predomina nas escolas de educação infantil e ensino fundamental brasileiras. Nesse paradigma, o conceito de literatura é mais aberto, não se exige que o texto seja herança cultural, clássico, canônico, esteticamente bem elaborado, nem socialmente relevante. A literatura é concebida como um amplo conjunto de textos divididos em dois grupos: textos ficcionais e textos poéticos. O foco é a fruição dos textos, com objetivo de desenvolver o hábito de leitura, num sentido de progressão, de formação do leitor; o método é a promoção da leitura teleológica – o objetivo da leitura de hoje é a leitura de amanhã – e a função do professor não é ensinar (não se ensina nada), é fazer a mediação entre os textos e os alunos. Os textos são selecionados de acordo com o gosto dos alunos, num primeiro momento, e que os desafiem num segundo momento. O aluno é incentivado a ler um *best-seller* de pouca qualidade de início para no futuro ler um romance clássico, por exemplo. Acontece uma espécie de “vale-tudo” para que o aluno leia.

O autor afirma que todos os paradigmas têm pontos positivos e cita as “sacolas da leitura” como exemplo positivo do *paradigma da formação do leitor*. Entretanto, segundo o autor, esses paradigmas apresentam traços desfavoráveis. O principal deles é serem restritivos: limitam o amplo campo da produção literária adicionando um adjetivo (clássica, canônica, nacional, social) ao termo *literatura*, limitando a literatura ao que se encontra dentro de seus recortes. Para o teórico, em termos pedagógicos esses paradigmas são descontínuos, ou seja, não há um paradigma que acompanhe o aluno desde a educação infantil até o ensino superior; cada um se aplica a determinados momentos na vida do aluno leitor.

Outro aspecto apontado como negativo é serem grafocêntricos, pois tais paradigmas limitam a literatura aos textos escritos, em alguns casos, ao que está em livros. Entretanto, conforme explica o autor, literatura é palavra, seja ela escrita ou não, em papel ou em mídias. Um último aspecto apontado como falho é que esses paradigmas não conseguem articular o individual e o social, alternando entre o foco no indivíduo e na sociedade. O paradigma da formação do leitor, por exemplo, foca no indivíduo, desconsiderando as implicações sociais na formação do gosto do leitor, não associando as relações culturais à construção do juízo de valor atribuído aos textos.

Como alternativa às limitações inerentes aos paradigmas anteriores, Cosson (2016) propõe o *paradigma experiencial* que, segundo ele, é capaz de equacionar as falhas encontradas nos outros citados anteriormente. É nesse modelo que o autor localiza sua recente, mas já bastante conhecida, proposta de *letramento literário*. Nessa perspectiva a literatura é concebida como um espaço de liberdade dentro da língua e dentro da linguagem (a linguagem é ditatorial, segundo Cosson), um repertório de textos e práticas literárias. O conteúdo é a experiência literária, a relação intensa do leitor com o texto, trabalhada por meio de uma leitura responsiva, leitura como prática interpretativa, com o objetivo de desenvolver a competência literária, a competência de viver e experienciar a literatura. Os textos são plurais e significativos para a experiência literária, e o professor tem a função de constituir comunidades de leitores. Nesse paradigma a separação entre leitor e produtor é tênue, pois a leitura também é uma construção: o leitor constrói junto com o autor o texto literário. E a apropriação do texto pelo leitor constitui a experiência literária.

A experiência literária, conforme dito por Cosson (2016), não é limitada ao ambiente escolar, pode ser conseguida fora da escola, mas o ensino sistematizado

tem condições de deixar essa experiência mais coerente e consistente. Todas as práticas pedagógicas são válidas desde que levem o aluno à leitura responsiva. Não se objetiva a formação do leitor individualmente, mas a formação de uma comunidade de leitores. Para o autor,

“a leitura é de fato solitária, mas a interpretação é um ato solidário [...]. Ler implica trocas de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Já os textos devem ser selecionados conforme a importância para aquela comunidade de leitores. Seguindo essa premissa é que selecionamos o texto de Monteiro para leitura em sala de aula. Por sua temática, sua linguagem, pela visão de mundo manifestada no discurso do narrador, avaliamos o texto como relevante para leitores do ensino fundamental em regiões amazônicas, com objetivo de proporcionar uma leitura que possibilite a apropriação do texto pelos alunos, experiência que nunca tive durante os anos que passei na Educação Básica básica como aluno.

Como professor ou como aluno, todos nós podemos nos ver em alguns paradigmas citados por Cosson: analisar sintaticamente um fragmento de textos literários, decorar dados biográficos de autores e períodos literários (sem nunca ter lido as obras), comparar textos sobre o mesmo tema para verificar quais são literários e quais não são, discutir exclusivamente temas sociais em textos literários, ler textos menos complexos com vistas à formação do gosto de leitura. Esses são alguns exemplos de atividades que mostram que durante nossa vida escolar ou docente tangenciamos os paradigmas citados acima.

### 3.6 LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento, conforme defende Kleiman (2004, p. 19), é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Rojo (2009) aponta em sentido semelhante ao afirmar que o termo letramento compreende as práticas sociais da linguagem, os usos que se faz da linguagem nos mais variados contextos sociais.

Se o letramento compreende as práticas de linguagem mediadas pela escrita nas mais variadas esferas da atividade humana, inclusive na escolar, cabe falar em vários letramentos, ou letramentos múltiplos, conforme concebe Rojo (2009). Um desses letramentos é o literário. Para Zappone (2007), a escrita literária é aquela em que o traço de ficcionalidade é sua especificidade maior, e o letramento literário é o conjunto de práticas sociais que utilizam essa escrita ficcional. Cosson (2014), por sua vez, apresenta uma concepção mais restrita, entendendo que o letramento literário é o processo de apropriação da literatura, da construção literária dos sentidos.

Tanto Zappone quanto Cosson enfatizam a importância da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento literário. No entanto, Cosson (2014) apresenta exemplos práticos de como se pode promover tal letramento na escola dentro das especificidades de tempo e espaço inerentes ao contexto escolar. Dentro do *paradigma experiencial* do ensino de literatura, citado no item anterior, o autor localiza sua proposta de *letramento literário*, descrita no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014). Na citada obra, são elencados os pressupostos teóricos e exemplificadas práticas necessárias à formação de comunidades de leitores na escola. São apresentadas também uma *sequência básica* e uma *sequência expandida* para o trabalho em sala de aula, além de uma série de sugestões para a realização de oficinas tendo como fio condutor a leitura do texto literário. A sequência básica é constituída das seguintes etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A *motivação* é prévia à leitura do texto, é uma antecipação, uma preparação para o leitor entrar na obra a ser lida. Segundo Cosson (2014), apesar de na escola se dar pouca importância a esse passo no trabalho com textos literários, é de uma boa motivação que depende o sucesso inicial do encontro do aluno-leitor com a obra literária. Essa motivação pode ser feita por meio de questões (sobre o título do texto, os temas, as personagens) que devem ser respondidas pelos alunos, pode-se realizar discussões de assuntos retratados no texto a ser lido, pode-se estimular o posicionamento dos alunos em relação a algum tema tratado no texto, entre outras possibilidades.

Citando experiências já realizadas, o autor chega à conclusão de que a aproximação entre os alunos e os textos é facilitada pelos elementos lúdicos que as motivações apresentam. Para Cosson (2014, p. 53), “crianças, adolescentes e

adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras”.

Cosson (2014) chama de *introdução* à atividade de apresentação do autor e da obra. Na *introdução* tem lugar privilegiado os prefácios, as apreciações críticas presentes na obra, que geralmente vêm na contracapa ou nas orelhas do livro. Nesse momento o professor deve explicar os critérios que o levaram a escolher aquele autor e aquela obra em particular em vez de outros autores e obras, mesmo que isso leve a um debate.

O citado autor afirma a necessidade de levar o suporte original do texto para a sala de aula nas atividades de leitura do texto literário, mesmo que o texto seja reproduzido e independente da estratégia ou metodologia da introdução. Conforme afirma o estudioso, “o contato físico do aluno com a obra original é imprescindível”, por essa razão, “o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.” (COSSON, 2014, p. 61). Esse manuseio da obra em seu suporte original deve levar os alunos a perceber os vários elementos da construção composicional, inclusive os não verbais que o texto possui e que podem contribuir para a interpretação do texto. Na introdução, se deve tomar o cuidado de não antecipar elementos da história que devem ser descobertos pelos alunos-leitores. Além disso, a introdução não pode se estender excessivamente, “uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2014, p. 61).

A *leitura* é o passo seguinte na sequência básica proposta por Cosson (2014). O teórico considera essencial para sua proposta de letramento literário que a leitura escolar seja acompanhada, pois tal leitura “tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2014, p. 62). No caso de obras mais longas, o autor recomenda que a leitura seja feita fora da sala de aula e durante a leitura sejam apresentados os resultados da leitura no que o autor chama de *intervalos*, esses resultados podem ser apresentados por meio de conversas, leitura de textos curtos relacionados ao texto principal, ou atividades mais específicas.

Para o autor, o professor não deve temer “estragar” a leitura nas conversas sobre o andamento da narrativa, pois segundo ele, a leitura do texto literário “é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente.

Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” já são amplamente conhecidos” (COSSON, 2014, p. 62-63). Mesmo nos romances policiais, continua o autor, essas descobertas antecipadas não estragam a leitura, o foco está no modo como a descoberta acontece, não na descoberta em si.

A *interpretação* para Cosson (2014, p. 64), “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Nesse campo da interpretação, o autor alerta que há inúmeros postulados teóricos sobre a forma como a interpretação acontece que é aparentemente impossível conciliar tantos pontos de vista. Para ele, não se pode desconsiderar a complexidade teórica envolvida no estudo dos processos de interpretação, contudo, não considera sua obra o espaço adequado para discutir tais questões. Diante dessa complexidade teórica, o autor concebe a interpretação como dividida em dois momentos: um interior e outro exterior. Segundo o autor, “o momento interior é aquele que acompanha a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2014, p. 65).

Cosson afirma que esse encontro entre leitor e texto constitui o núcleo da experiência da leitura literária, pois é um ato de caráter individual, único e não pode ser substituído por nenhum artifício pedagógico, como leitura de resumos, por exemplo. Para o autor, o texto literário é um labirinto com muitas entradas, mas a saída precisa ser construída exclusivamente a partir da leitura do texto. É nesse processo que leitor se encontra ou se perde no labirinto de palavras. Não obstante a intimidade desse momento interno, a interpretação não é imune a interferências externas, pois, “a motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência da escola no letramento literário” (COSSON, 2014, p. 65), ou seja, é um processo que tem seu resultado influenciado pelo que se faz antes e durante a leitura, e pelo que constitui as relações sociais do leitor e demais fatores do contexto da leitura.

O momento externo, segundo Cosson (2014, p. 65) “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. O autor afirma que é esse momento que diferencia com clareza o letramento literário construído na escola da leitura que fazemos fora dela. Na leitura realizada fora da escola, após terminarmos de ler podemos guardar as

impressões na nossa memória, conversar com alguém sobre como a obra lida impactou nossa consciência, ou ainda recomendar a leitura do texto para alguém. Na leitura escolar, no entanto, “é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2014, p. 66). As interpretações construídas por meio desse compartilhamento levam o leitor a tomar consciência de que faz parte de uma coletividade que fortalece e amplia seus horizontes de leitura. É a etapa da interpretação que favorece a construção de uma comunidade de leitores.

## 4 O CONTO

Esta seção inicia com uma análise do livro didático de português utilizado na Escola Pinto Marques e em várias outras escolas acaraenses nos últimos. Em seguida discutimos algumas ideias relacionadas ao gênero conto e finalmente, tecemos breves considerações sobre o conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro.

### 4.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Analisamos neste momento o livro didático de português utilizado nos últimos anos (2014, 2015 e 2016) na escola Pinto Marques, *locus* da nossa pesquisa. Trata-se da coleção *Singular & plural – leitura, produção e estudos da linguagem*, da editora Moderna. O objetivo desta análise é verificar a presença ou ausência de textos literários das regiões brasileiras menos privilegiadas economicamente, com foco nos textos amazônicos, nos materiais didáticos oferecidos à referida escola. Vale ressaltar que a escola *locus* está situada numa região cercada pela floresta amazônica, imersa no universo linguístico e cultural da região. Também discutimos brevemente as formas como os textos literários aparecem e as finalidades das atividades realizadas a partir de tais textos. Fazemos uma análise geral dos quatro volumes para depois nos determos no livro do 9º ano.

Visualmente os livros da coleção são atrativos, pois possuem páginas coloridas e abundância de fotos, ilustrações bem acabadas e imagens diversas, desde obras de arte clássicas até fotografias recentes. Esses textos não verbais se relacionam às atividades, ilustram vários textos, auxiliam na composição de uma moldura para os textos, ou tem papel principal em algumas atividades.

Estruturalmente, os livros da coleção analisada apresentam uma organização dividida em três cadernos: “Caderno de Leitura e produção”, “Caderno de Práticas de literatura” e “Cadernos de Estudos de língua e linguagem”, o que logo de início sugere uma possível desarticulação entre as atividades leitura e escrita, leitura do texto literário e reflexão linguística. Quanto a essa possível separação, a *apresentação* da coleção – a mesma nos quatro volumes – adverte que apesar da divisão feita, os conhecimentos da língua estão distribuídos nos três cadernos, e não

em caixinhas, como se pode supor inicialmente. Essa afirmação, no entanto, não foi totalmente confirmada na análise dos livros.

Para o trabalho de leitura, é oferecida ao professor uma diversidade de gêneros, de temas e atividades, com foco na formação do leitor, por meio de estratégias como: utilização de textos verbais e não verbais tratando do mesmo tema, relação entre os gêneros de diversas esferas, questões de leitura bem formuladas que auxiliam na interpretação dos textos, articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e sua relação com os textos, entre outros. A formação do leitor de literatura fica mais restrita a algumas das atividades feitas a partir de textos literários, em outras atividades os textos literários servem para a apreensão de conceitos e análise de recursos da linguagem de modo geral.

O número de atividades de produção escrita é significativo nos volumes do 6º e 7º anos e sofre uma notável redução nos volumes do 8º e 9º anos. As atividades propostas em todos os volumes contemplam, em sua maioria, os aspectos estruturais dos gêneros, a análise do conteúdo e os aspectos linguísticos mais importantes em cada texto, além de estarem articuladas às atividades de leitura. Aqui vale ressaltar a importância das fichas de avaliação constantes em cada atividade de produção de textos, que permitem ao aluno uma autoavaliação de sua produção, por meio de critérios claros, que visam ao aprimoramento da produção dos alunos em vários aspectos do gênero trabalhado: contexto de produção, conteúdo temático, estrutura textual, linguagem utilizada, recursos estilísticos etc.

Várias atividades sugeridas nos volumes da coleção estimulam a participação oral dos alunos, por meio de atividades de debates, perguntas e conversas com os colegas. No entanto, a produção dos gêneros orais formais é estimulada mais significativamente apenas no primeiro volume, ficando reduzida no 7º, 8º e 9º anos.

A reflexão sobre os conhecimentos linguísticos é suscitada nos três cadernos. Há uma considerável quantidade de atividades epilinguísticas bem orientadas ao longo dos cadernos, no trabalho com os mais variados gêneros. Entretanto, no “caderno de estudos de língua e linguagem”, há um excesso de atividades metalinguísticas, especialmente no capítulo *Língua e gramática normativa*, presente em todos os volumes. Há atividades nas quais os textos ou fragmentos de textos literários servem exclusivamente para a ilustração de categorias gramaticais, sem foco na formação do leitor de literatura, sem a

necessária reflexão sobre as implicações semânticas dos fatos da gramática, o que torna difícil sua relação com os aspectos estruturais, semânticos e contextuais dos gêneros. A variação linguística, assunto importante para o trabalho no ensino fundamental, está presente de forma efetiva apenas no início do livro do 6º ano, de forma que, se o professor necessitar discutir o preconceito linguístico no 7º, 8º e 9º anos, não encontrará nesses volumes atividades que lhe deem suporte.

A coleção dedica um caderno para o trabalho mais detido com os textos literários. É o segundo caderno de cada volume, e traz uma variedade considerável temas, autores e gêneros da esfera literária. Sobre essa parte da obra as autoras assim se pronunciam na *apresentação* dos volumes:

“No **Caderno de Práticas de literatura**, você vai vivenciar um dos lados mais criativos da língua! (*Se é que há algum lado dela que não seja criativo!*) Por meio dos textos literários e dos diálogos com outras linguagens, como a do cinema, da pintura, da escultura e tantas outras vai descobrir a delícia que pode ser ler textos que não servem para nada”. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 3, grifos das autoras)

A utilização do termo “vivenciar” parece indicar que as atividades de leitura do texto literário presentes na obra intencionam levar ao aluno a experiência literária, propondo uma vivência criativa com a literatura, o que seria um ponto de contato entre o manual e a proposta de letramento literário mencionada na seção anterior. Mas a concepção de leitura do texto literário como uma atividade doce, ou deliciosa diverge dos pressupostos da formação do leitor da literatura. Talvez decorra dessa concepção a inserção das “rodas de leitura” entre as atividades mais complexas da coleção. Fica a impressão de que, após uma trabalhosa tarefa de leitura ou produção textual, as rodas de leitura servem para que o aluno possa relaxar, se deliciar, com uma leitura descompromissada. Entretanto, como já é amplamente aceito nas discussões teóricas sobre a leitura do texto literário, a literatura nem sempre é doce ou deliciosa. A leitura do texto literário pode nos inquietar, nos perturbar, nos desestruturar, nos fazer sentir dó ou asco de nós mesmos.

Tomando a coleção como um todo, verifica-se a tentativa de estabelecer relações entre os textos literários e textos de diversas esferas e tipos como pinturas, filmes, e fotografias. Também há gêneros mais e menos recorrentes em todos os volumes, os mais presentes são o poema, a crônica e o conto. Do 6º para o 9º ano, há uma notável diminuição da quantidade de textos literários trabalhados, em favor do aumento da extensão e da complexidade dos textos. Esse aumento do nível de

complexidade e extensão dos textos é esperado em razão do amadurecimento normal dos alunos ao longo do Ensino Fundamental. Quanto às atividades propostas para cada texto, esse aumento da complexidade nem sempre é perceptível.

Em cada volume da coleção, há o enfoque na leitura de diferentes gêneros: no 6º ano, há o privilégio de poemas, contos e texto dramático; no 7º ano há uma variedade de poemas (incluindo haicai), além de letras de canções de vários estilos; no 8º ano, ganham ênfase o enigma, o mistério e a fantasia por meio do gênero conto; já no 9º ano, o destaque é o trabalho com o texto dramático, com foco na leitura dos gêneros tragédia e comédia. Chama a atenção a presença constante, embora em menor número, de atividades de leitura de cordel, presentes em todos os volumes. Há também uma variedade de autores, a maioria do centro-sul do Brasil, alguns nordestinos, outros europeus, sul-americanos, norte-americanos, e um japonês. Os autores dos textos estão temporalmente dispersos desde a Grécia Antiga até a Modernidade, seus textos tratam de diversos temas, de modos também diversos. Juntamente com as atividades de leitura, as autoras fazem algumas breves abordagens da teoria literária.

Apesar da variedade de gêneros e autores presentes na coleção, é notável a ausência de textos e autores de regiões mais periféricas como a Amazônia e o Centro-Oeste, por exemplo, que comumente são penalizadas com a falta de representação literária de suas realidades nos livros didáticos. Apesar de contarmos atualmente com um considerável número de autores reconhecidos como bons escritores e poetas nessas regiões, especialmente na Amazônia, os textos literários da coleção em análise não tratam das culturas dessas regiões, assim como não há textos de autores dessa região. Não há nos livros da coleção qualquer texto ou referência a autores da literatura amazônica, com exceção de uma atividade de leitura de texto em prosa e duas canções sobre a lenda da Cobra Norato, mas apenas na edição de 2015 do livro do 6º ano<sup>16</sup>.

No suplemento do professor, presente ao final do Manual do Professor, há alguns textos que esclarecem os princípios que, segundo as autoras, norteiam as atividades da coleção. No que tange à leitura do texto literário, as orientações são direcionadas para a afirmação do poder de humanização da literatura (citando as

---

<sup>16</sup> Na comparação entre as edições de 2012 e 2015 (a mais atualizada), constatei que essas atividades não existiam na primeira edição e foram inseridas na segunda. Nos outros volumes também foi feita a comparação entre a edição de 2012 e a de 2015 para verificar se foi inserida alguma atividade sobre o texto literário amazônico, mas foi constatado que não houve essa inserção.

ideias de Antonio Candido), para o trabalho com os letramentos múltiplos (com apoio em Rojo), a importância da biblioteca como espaço privilegiado para leitura literária, a interação dos alunos com o texto, possibilitando a vivência com o texto literário seja pela leitura ou pelas oficinas literárias.

Há também explicações sobre a seleção dos textos literários presentes na coleção. As autoras afirmam que foram selecionados textos pertencentes ao cânone pela necessidade de democratização desses bens culturais e de promoção do contato direto do aluno com os textos literários de qualidade reconhecida. Nas atividades chamadas de *Rodas de Leitura*, por exemplo, o aluno entra em contato com formas mais simples de elaboração literária que são relevantes para a formação do leitor. É o que explicam de forma geral, os textos de apoio ao professor que constam no manual. Nos cadernos das coleções, no Manual do Professor, não há referências explícitas a textos literários sobre a Amazônia, nem se mencionam as possibilidades ou necessidade de o professor inseri-los no planejamento.

Se considerarmos o paradigma experiencial proposto por Cosson, que enfatiza a necessidade de os textos literários serem selecionados conforme a relevância que tenham para determinada comunidade de leitores, há uma evidente necessidade de textos que sejam relevantes para a formação de comunidades de leitores no contexto amazônico. Não se trata de reduzir o universo literário a textos que sejam próximos das vivências dos alunos, mas sim de incluir esses textos ausentes nos materiais didáticos. Ao invés de restringir ao local, a inserção desses textos da nossa região proporciona uma ampliação do universo de leitura dos alunos, apesar do aparente paradoxo que a ideia de uma “ampliação para dentro” do sistema possa apresentar.

Diante da carência de atividades de leitura de textos literários amazônicos nos materiais didáticos à disposição da escola, é que propomos a leitura do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro. O referido texto constitui uma das mais representativas obras de um dos autores mais conhecidos do Pará. Haja vista que os temas amazônicos também não aparecem na coleção analisada, o texto de Monteiro também proporciona o enriquecimento temático nas atividades de leitura do texto literário na sala de aula.

## 4.2 O GÊNERO CONTO

Contar narrativas é uma prática que acompanha a humanidade há milênios em todas as civilizações. Compartilhar experiências por meio de histórias talvez seja uma das primeiras e mais essenciais formas de interação entre os seres humanos. Tão remotos são os tempos em que se começou a contar histórias que é impossível localizar o início dessa tradição. Sabe-se que foi muito antes dos primeiros registros escritos. Entre as formas narrativas mais conhecidas está o conto, gênero que se originou nas narrativas orais e que atualmente é muito presente na literatura escrita canônica ou não.

Gotlib (2006) e Moisés (2009) discutem o conceito de conto e seus pontos de contato e diferenças com as formas em prosa mais próximas – a novela e o romance. Ambos os autores fazem um breve percurso do conto desde as hipóteses de origem antes da era da escrita até nossos dias. Gotlib (2006), no entanto, aprofunda mais a discussão sobre o gênero conto (afinal, o título da obra é *Teoria do conto*), ao passo que Moisés divide suas preocupações entre os gêneros conto, novela e romance.

Para Gotlib (2006, p. 6), sob o signo da convivência, a prática de contar história sempre reuniu narradores e ouvintes, “em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. Ou perto do fogão de lenha, ou simplesmente perto do fogo.”.

Ainda segundo Gotlib (2006), embora se tenha apenas hipóteses que nos levam a tempos remotos em que se teria iniciado o contar histórias, há fases de evolução nos modos como se contam essas histórias. Os *Contos Mágicos* egípcios são tidos por alguns pesquisadores como os mais antigos, datando de aproximadamente 4.000 anos antes de Cristo, e a autora assevera a importância do estudo da história do conto, pois, “enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (GOTLIB, 2006 p. 6). As narrativas bíblicas (Caim e Abel, por exemplo); as histórias contadas na *Ilíada*, na *Odisseia* e em outras obras literárias da Grécia e Roma Antigas; os contos do Oriente – a *Pantchatantra* (VI aC) e as *Mil e uma noites* que circulam da Pérsia (Século X). Esses são exemplos dados pela autora do percurso feito pelo gênero conto em tempos antigos.

A partir do século XIV, o conto que era transmitido oralmente passa a ser registrado na escrita e afirma-se sua categoria estética. Os contos eróticos contidos no *Decameron*, de Bocaccio, são traduzidos para várias línguas e “rompem com o moralismo didático: o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral” (GOTLIB, 2006, p. 7). Ainda sobre o *Decameron*, a autora chama a atenção para o uso do recurso das estórias de moldura (“são todas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém”), que seriam utilizadas por outros autores nos séculos posteriores.

Os *Canterbury tales* (1386), de Chaucer, o *Héptameron* (1558), de Marguerite e Navarre, as *Novelas ejemplares* (1613), de Cervantes, *Contos da mãe Gansa* registrados por Charles Perrault são os exemplos mais notáveis nos séculos XIV ao XVII. No século XIX, o apego à cultura medieval, as pesquisas sobre o folclore e a cultura popular, o desenvolvimento e expansão da imprensa estimulam a produção e publicação de contos. É o momento em que nasce o conto moderno, quando se destacam Grimm, com sua pesquisa comparativa e registro dos contos populares, e Poe, como autor e teórico do gênero. A partir daí, inicia-se a “história destas estórias”, como diz Gotlib, ou seja, tem início a discussão teórica sobre esse modo de narrar, “caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa: a de simplesmente contar estórias”. (GOTLIB, 2006, p. 7).

Surge a partir de então uma variedade de posicionamentos teóricos sobre o gênero conto, inclusive há quem diz que o conto não tem uma teoria específica, filiando-o à teoria geral da narrativa. Gotlib (2006) argumenta que não se pode desvincular o conto da narrativa em geral, mas não se pode também deixar de lado questões relativas às peculiaridades do gênero, aos aspectos mantidos e modificados durante a história do conto. Varias obras já foram publicadas na tentativa de defender um desses pontos de vista ou conciliá-los, além dos que ironizaram essas questões, neste caso temos Quiroga e o brasileiro Mário Andrade, para quem bons contistas como Maupassant e Machado de Assis encontraram a forma do conto, “indefinível, insondável, irredutível a receitas”. (GOTLIB, 2006, p. 8).

#### 4.3 O CONTO O CARRO DOS MILAGRES

Benedicto Monteiro é um dos escritores mais significativos da Amazônia. De acordo com a professora Maria de Fátima Nascimento (2004), Monteiro escreveu durante quase trinta anos e ganhou evidência no meio literário a partir da publicação do livro de contos *O carro dos milagres*, em 1975. Anos mais tarde, o escritor ficou conhecido como o autor da chamada “tetralogia amazônica” – conjunto formado por quatro romances: *Verde Vagomundo* (1972), *O Minossauro* (1975), *A Terceira Margem* (1983) e *Aquele Um* (1985)<sup>17</sup>.

A coletânea de contos *O carro dos Milagres* é formada por sete contos, são eles: *O carro dos milagres*, *O papagaio*, *O precipício*, *O pau mulato*, *o peixe*, *Fim de mundo*, *O sinal*. Com exceção do último conto do livro, as histórias são narradas por um arquetípico caboclo amazônico que, apesar de geralmente não ser nomeado, apresenta similaridades com o personagem Miguel dos Santos Prazeres, recorrente na obra Monteiriana<sup>18</sup>.

Estilisticamente diferentes, os contos condensam as potencialidades expressivas da oralidade. Dirigindo-se geralmente a um interlocutor silencioso e não identificado (apenas em *O pau mulato* o nome do interlocutor – Major – é explicitado), o narrador enreda o leitor com suas peripécias, seu modo de narrar, sua visão de mundo, nas descrições ora realistas ora fantásticas da realidade amazônica e de espaços urbanos da região.

Conforme Benedito Nunes assegura na apresentação da obra, o conto *O Carro dos Milagres*, foi escrito antes do primeiro romance de Monteiro, *Verde Vagomundo*, e publicado em 1975. Nascimento (2004) é mais específica e afirma que *O Carro dos Milagres* foi escrito na década de 1960. O referido conto narra a saga de um caboclo promesseiro durante o Círio de Nazaré, tendo como cenário principal a Belém do Pará, em meados do século XX. Monteiro elabora esteticamente a manifestação religiosa sem perder o tom da oralidade, da narrativa oral, traço característico do gênero conto já pontuado por Gotlib (2006).

---

<sup>17</sup> Segundo Nascimento (2004, p. 16) além da “tetralogia amazônica” e de *O carro dos milagres*, Benedicto Monteiro escreveu: *O Cancioneiro de Dalcídio Jurandir* (1985); *Como se Faz um Guerrilheiro* (1985); *A Terceira Margem*; *Transtempo* (1993); *Maria de Todos os Rios* (1995); *Discurso Sobre a Corda* (1994); *A Poesia do Texto* (1998); *A Terceira Dimensão da Mulher* (2002); *Direito Agrário e Processo Fundiário* (1980), da área jurídica.”

<sup>18</sup> O nome do narrador, Miguel, aparece apenas no conto *Pau mulato*. Nos contos *O carro dos milagres*, *O papagaio*, *O precipício*, *O peixe* e *Fim de mundo* o narrador é um caboclo amazônico não nomeado, mas que, considerando as outras obras em que esses contos estão presentes, há de se concluir que é Miguel dos Santos Prazeres quem narra. Em *O sinal*, último conto da coletânea, o narrador protagonista é um médico referido apenas como “Doutor”.

O narrador protagonista está na capital paraense para pagar uma promessa feita por sua mãe a Nossa Senhora do Retiro (ou do Desterro). Durante uma tempestade na Baía do Marajó, sua velha mãe prometera à Santa que, se ela salvasse a vida do filho que estava em perigo de naufragar e morrer (como acontecera a outro filho seu), o voto seria depositado no Carro dos Milagres durante a procissão do Círio. O objeto simbólico trazido pelo narrador à procissão é um barco à vela feito de pano de rede e tala de miriti.

A narração é construída a partir de “diálogos” em que aparece apenas a voz do narrador. As falas desse narrador são dirigidas predominantemente a um interlocutor não nomeado e silencioso, que recebe o tratamento de “compadre” durante todo o conto, e que fora seu companheiro em algumas aventuras. Mas também há trechos em que vocativos como “Santa”, “povo” “carro das promessas”, “barco à vela”, e “cachaça” aparecem como interlocutores também silenciosos, numa espécie de monólogo exterior. Em razão disso, o conto dá ao leitor apenas a visão do narrador sobre os acontecimentos.

O primeiro episódio inicia com um diálogo entre o narrador e o compadre no cais de Belém à espera da passagem da procissão, enquanto bebem cachaça de Abaeté para “dar coragem” e realizar a difícil tarefa de depositar o ex-voto no carro andando:

“Mas o senhor acha então, que só esses três tragos de cachaça que nós bebemos dá mesmo, no duro, pra fazer esta maior e dificurtosa travessia? Minha mãe me disse que eu tinha que botar este barco com as próprias mãos no Carro dos Milagres. Vigie só – tem que ser, meu compadre – no carro andando no meio de todo o povo e nos pés da virgem de Nazaré.” (MONTEIRO, 1990, p. 19).

Narrado em tempo presente, o primeiro episódio mostra um narrador pouco familiarizado com a grandeza da procissão, descrevendo maravilhosamente a festa, e usando suas referências sociais e culturais em narrações, comparações, e reflexões a respeito do Círio. No momento da passagem do carro dos milagres, o narrador, acompanhado do compadre, entra na procissão em direção ao carro, mas o efeito da bebida e o adensamento da multidão o fazem perder o compadre e o barquinho. Aliás, os efeitos do álcool no “juízo” do personagem acabam sendo determinantes para alguns acontecimentos.

Perdido de seu interlocutor, o narrador inicia uma espécie de monólogo ou um “diálogo” com o ex-voto perdido, com a multidão que o aperta, e com a Santa

a quem devia a promessa, tentando justificar a perda do ex-voto e atribuindo seu fracasso aos obstáculos que estava enfrentando:

“Nunca pensei que o Círio de Nossa Senhora fosse pior que o estouro da boiada, pior que cardume de peixe na malha da rede, pior que manada de búfalo solta no campo. Se um lote de cavalos estivesse passando por cima do meu corpo, talvez fosse menor o meu desespero.” (MONTEIRO, 1990, p. 23).

Embragado, protesta: “Cachaça abaeté pura, queres mesmo derrubar este velho conhecido? Bebedor afamado, duro na queda, seguro no copo, nunca, nunca jogado no chão. – Escolheste o povo pra tanta testemunha.” (MONTEIRO, 1990, p. 24), até que, mesmo sob protesto, o “vazio no estômago”, o “desconforto na cabeça” e a ânsia provocada pelo álcool o jogam na sarjeta.

No segundo episódio, *A Basílica*, o narrador reencontra o compadre e descreve de forma fantástica a Basílica de Nazaré, para onde fora após acordar da bebedeira, já de madrugada. É evidente o encantamento da personagem ao descrever ao compadre a beleza, o luxo e a grandiosidade da Basílica de Nazaré:

E quantos candelabros! Feixes de lâmpadas, cachos de lâmpadas, diz que até nas mãos dos anjos, no meio dos ouros e mármore, saindo das colunas, baixando das abóbadas e compondo todos os altares; refletindo ouro, prata, vidro, paredes inteiras de imagens, santos e anjos nenhum pedaço de chão, de forro, de adro, de coluna deixava de brilhar [...] Enorme, compadre, enorme e desconforme o tamanho das colunas, a altura dos forros, o vão da abóbada a quantidade de altares. Teba de nave! Baita de nave: nave-igreja, Basílica, Catedral! (MONTEIRO, 1990, p. 29”).

No pátio da igreja o romeiro se depara com o carro dos milagres e se impressiona com a miséria, as doenças, as lesões simbolizadas por ex-votos do carro dos milagres, mas acaba preso por ter invadido a igreja.

No terceiro episódio, *A cadeia*, o narrador conta ao compadre interlocutor os acontecimentos ocorridos durante sua estada na prisão. O foco principal é a história da passagem de outro compadre com o filho pelo Círio de Nazaré. Esse compadre estava no departamento de polícia tentando devolver um corpo de um adolescente. O corpo havia sido identificado seu pela própria mãe por engano. O episódio assume um tom mais picaresco, especialmente a cena do aparecimento do menino vivo e embriagado durante seu próprio velório. Neste episódio, o narrador imprime com sutileza caracteres humorísticos à narração dos acontecimentos e à descrição das cenas.

Conforme assevera Benedito Nunes, na *Apresentação* da obra em apreço, em *O Carro dos milagres* reaparecem ritmo, andamento, pausas, repetições,

interjeições, hesitações, suscitadas pela presença de um interlocutor que demanda toda uma gestualística verbal. Para o filósofo, é

“dessa atitude explícita do relato oral – que consiste na transmissão contínua de acontecimentos singulares extraídos da experiência comum, e que é a célula matriz do gênero literário denominado *conto*, aproveitada e absorvida por Verde Vagomundo – que nascem as sete narrativas de *O Carro dos Milagres*” (MONTEIRO, p. 9-10).

Ainda segundo teórico, o conto que mais evidencia a oralidade, condensando as possibilidades líricas, épicas e dramáticas do relato oral é o que dá título ao volume.

Estilisticamente, nota-se no conto uma preocupação em manter o tom da narrativa oral, mesmo que se perceba uma dificuldade em sustentar estilo e um vocabulário mais rústicos e coerentes com as características do personagem narrador. As expressões típicas da variedade do português falado nas regiões ribeirinhas do Pará imprimem à narrativa um tom mais regional e por vezes engraçado. A presença de trechos mais líricos e de outros mais dramáticos dentro do conto enriquece o texto e oferece ao leitor momento de reflexão e prazer na leitura, sem que a quebra na unidade de estilo comprometa.

Os elementos da cultura popular paraense são tratados esteticamente no conto. Os brinquedos de miriti, as comidas típicas, o comportamento comum dos amazônidas, a lida diária do mateiro e do ribeirinho referidos em tempo presente ou suscitados pelas lembranças do narrador são descritos sem estereótipos, sem caricaturas e sem julgamentos pejorativos. O comportamento dos devotos, autoridades e religiosos durante a procissão é criticado explicita (“outros andam fazendo coisa muito pior”) e implicitamente (“Pois foi na cadeia que encontrei consolação pra minha muita má-sorte”).

As comparações estabelecidas pelo narrador entre as situações dramáticas vividas no Círio e suas experiências de vida, proporcionam a construção de imagens fortes e belas, especialmente para o leitor que tem alguma familiaridade com o contexto ribeirinho amazônico: “Faça como naquela noite, que tivemos que atravessar com a água no peito o Igarapé da Mata na varja-alta do teso do Catauari. Trouxa de roupa na cabeça, facão e garrafa de cachaça na cintura, igarapé lambendo a ribanceira...” (MONTEIRO, 1990, p. 21).

Tendo a cachaça como adjutório perfeito, o promesseiro perambula pelas calçadas mais tentando se encontrar do que encontrar o carro das promessas. Nos momentos em que se dirige à Santa, o narrador enfatiza repetidamente a grande

dificuldade em cumprir a promessa feita por sua mãe. Mas o não cumprimento da promessa parece se dever mais à embriaguez que às dificuldades tão destacadas por ele. Após perder o ex-voto no mar de gente, tenta justificar o fato de não ter conseguido cumprir a promessa.

Monteiro tem o mérito de dar tratamento estético a uma manifestação secular da fé cristã na Amazônia, evidenciando os aspectos sagrados e carnavalescos do Círio da padroeira do estado do Pará. A procissão, os votos, andor, a fé aparecem entrelaçados à bebedeira, às comidas, aos casos de polícia, mostrando que o Círio é uma manifestação da cultura cristã em que sagrado e profano se mostram como duas faces da mesma moeda.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta aqui apresentada foi pensada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em contexto amazônico, mas pode ser aplicada a outras séries com nível de desenvolvimento aproximado ao esperado no final do Ensino Fundamental. Avaliamos que, para uma eventual aplicação fora do contexto amazônico, as atividades necessitam de adequações, como por exemplo, elaboração de um glossário das expressões características da Amazônia e uma maior discussão (nas atividades prévias) sobre os temas, sobre o autor e sobre sua obra.

A concepção da proposta orientou-se pelos princípios que norteiam a *pesquisa-ação crítica* descrita em Ghedin e Franco (2008), pois este se revelou, durante a fase de pesquisa metodológica, o método mais adequado à situação de necessidade de alteração no contexto em questão. A *pesquisa-ação*, como o próprio binômio sugere, articula uma pesquisa e uma ação transformadoras de uma dada situação, e também possibilita ao estudioso exercer dois papéis complementares: de pesquisador e participante do grupo de sujeitos da pesquisa.

O fato de a *pesquisa-ação* ser flexível também contribuiu para a opção feita aqui. As espirais cíclicas – planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas → reflexões – oferecem à nossa pesquisa condições de avaliarmos os resultados durante o processo, considerando todos os elementos, previstos ou não, surgidos pelo caminho, adequando, assim, a teoria à realidade em análise.

A organização das atividades foi orientada pela *sequência básica* e pela *sequência expandida*, propostas por Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014), conforme já citado anteriormente (ver item 2.6). O cerne da proposta é a atividade de leitura e interpretação do conto *O carro dos milagres*, de Benedicto Monteiro, contido na obra homônima publicada no ano de 1975. A leitura será precedida de atividades prévias que têm como objetivo preparar os alunos para uma melhor recepção do texto a ser lido.

Se a *pesquisa-ação* valoriza a construção cognitiva da experiência, a proposta de Cosson (2014) é focada na experiência especificamente literária. As

duas propostas, portanto, se completam, oferecendo ao docente mecanismos teórico-práticos eficazes em realidades que se quer transformar.

Foram minhas inquietações relativas aos resultados pouco desejáveis no trabalho com os textos literários na escola em que exerço a docência que me motivaram a empreender essa pesquisa e elaborar a proposta de intervenção. O desempenho dos alunos evidenciava problemas que estavam no âmbito da prática docente e que, portanto, cabia a mim resolver. Entretanto, devido às lacunas na minha formação, não vislumbrava alternativas que se mostrassem eficazes. O mestrado Profletras possibilitou o contato com essas duas ferramentas teórico-metodológicas que fundamentam as atividades aplicadas e certamente auxiliarão o meu trabalho em sala de aula deste momento em diante.

As atividades desenvolvidas com os discentes tiveram como objetivo principal proporcionar a experiência literária, a apropriação do texto pelos alunos por meio de atividades que primam pelo protagonismo da turma e pela interação entre os alunos.

Diante dos objetivos da proposta, foi necessário organizar as atividades em três momentos com duração de duas horas-aula para o primeiro momento, seis horas-aula para o segundo momento e seis horas-aula para o terceiro, totalizando 14 horas-aula. É evidente que a organização de atividades de leitura em sala de aula não podem ter um tempo rígido, pois as várias situações podem contribuir para o aumento ou diminuição do tempo necessário para a conclusão. Em razão dessa imprevisibilidade, não se pode determinar de antemão o tempo exato para a aplicação das atividades. O número de aulas previsto para cada momento é apenas uma sugestão para a distribuição cronológica das atividades. Essa flexibilidade não compromete o andamento da proposta nem impede que seus objetivos sejam alcançados, devendo-se refazer o planejamento quando necessário para comportar o imprevisto.

## 5.1 ATIVIDADES PRÉVIAS – 1º MOMENTO

### **Tempo estimado: 2 horas aula**

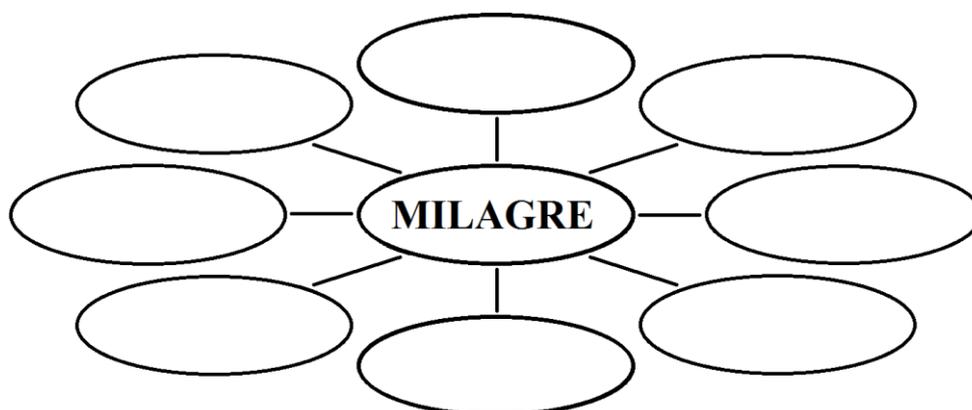
O primeiro momento da proposta é dedicado às atividades prévias. Tais atividades têm como objetivos informar os alunos sobre a proposta e dar subsídios que auxiliem os alunos a interpretarem o texto. A antecipação de temas e aspectos

importantes para a leitura do conto, de informações sobre a origem e importância do Círio e a contextualização do conto a ser lidos podem ser determinantes para que os alunos, especialmente aqueles com maior insegurança quanto a sua capacidade de leitura, se sintam mais à vontade para se apropriar do texto.

Cinco ações compõem esse primeiro momento: a apresentação e explicação da proposta; uma atividade que denominamos *As palavras da fé*, a exibição de vídeos sobre o Círio e sobre a obra de Monteiro, com destaque para o conto *O Carro dos Milagres*; uma breve apresentação oral da obra, com base na leitura de elementos paratextuais do livro de Monteiro; e a formação dos grupos necessários para as atividades das aulas seguintes.

Inicialmente será feita uma breve apresentação da atividade, uma explicação básica dando aos alunos informações gerais sobre a proposta, seus objetivos, sua metodologia, seu cronograma etc. Essa atividade não poderá se alongar por tempo maior que alguns minutos. Logo nesse início os alunos serão orientados a anotarem o que for relevante durante a execução da proposta. Em seguida proceder-se-á a realização da atividade do diagrama. Essa atividade se baseia na oficina denominada por Cosson (2014, p. 129) *As palavras do amor*, que trabalha com a noção de campo semântico. O professor desenhará no quadro um diagrama (exemplificado abaixo) contendo a palavra “milagre” no centro. Então, os alunos serão solicitados a citar palavras que possam ser associadas à palavra geradora e a explicar quais são as relações que podem ser estabelecidas. Serão consideradas as relações inesperadas que possam surgir durante a atividade. O importante será o aluno explicar a relação, mesmo que inusitada, entre as palavras.

**Ilustração 1 – Diagrama para as atividades prévias**



Fonte: elaboração própria

A terceira ação será a exibição de dois vídeos breves, totalizando cerca de dez minutos: o primeiro (de oito minutos) mostra a tradição do Círio de Nazaré em Belém e do Carro dos milagres na procissão. Esse vídeo possibilitará aos alunos uma familiarização prévia com os temas do texto que será lido. O segundo vídeo (de cerca de 90 segundos) foi elaborado por alunos da turma do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFPA, turma de 2015, e informa sobre algumas relações entre o universo amazônico e a obra de Benedicto Monteiro. A próxima ação a ser feita será uma apresentação oral da obra *O Carro dos Milagres*, com base na apresentação do livro escrita por Benedicto Nunes e numa leitura prévia do texto, sem adentrar propriamente à história contada no conto. Enquanto isso, pode ser disponibilizada aos alunos a obra original de Monteiro. Por último, serão constituídos os grupos de cerca de cinco alunos para a realização das atividades a serem realizadas nos outros dois momentos da proposta. O formato das atividades prévias se aproxima do que Cosson (2014) propõe como *motivação* e *introdução* do texto literário.

## 5.2 LEITURA DOS EPISÓDIOS DO CONTO – 2º MOMENTO

### **Tempo estimado: 6 horas-aula**

Antes da leitura do primeiro episódio serão mencionados aspectos importantes discutidos nas atividades prévias. Essa retomada objetiva propiciar um encadeamento das atividades na percepção dos alunos, assim como possibilitar uma atualização a alunos que tenham faltado ou perdido algum momento na aula anterior. Nos dias de leitura serão disponibilizados aos alunos alguns exemplares de *O Carro dos milagres* em seu suporte original, para que os discentes possam manusear o objeto livro.

Após a retomada, serão distribuídas cópias apenas do primeiro episódio do conto. Essa distribuição de apenas um episódio tem como objetivo criar, ao final da leitura daquele dia, alguma curiosidade em relação aos acontecimentos do episódio seguinte, haja vista que os dois primeiros episódios terminam em momentos de tensão vividos pelo romeiro narrador, ao estilo dos folhetins e das novelas televisivas que os alunos normalmente assistem. Além disso, a experiência nos mostra que, se forem dados todos os episódios no primeiro dia de leitura, corre-

se o risco de os alunos esquecerem o texto em casa nos dias seguintes, o que atrapalharia a atividade.

A leitura do primeiro episódio, assim como dos outros dois, será realizada em voz alta pelo professor e pelos alunos, em esquema de rodízio, que poderá ser feito por parágrafo, ou seja, um parágrafo (ou mais) lido por cada aluno que se propuser a fazer a leitura<sup>19</sup>. Durante a parte inicial da leitura, poderão ser feitas algumas intervenções pelo professor, caso haja necessidade de explicar algum trecho ou termo ou de chamar a atenção dos alunos para determinado aspecto. Essas intervenções poderão acontecer por iniciativa do professor ou por manifestação dos alunos e poderão ser necessárias para esclarecer alguma dúvida e para assegurar que os alunos atentem para os pontos mais relevantes do texto.

O tempo estimado para uma leitura atenta em voz alta de cada episódio, sem intervenções, é de aproximadamente 25 minutos. Com eventuais pausas ou intervenções durante a leitura e com as discussões e explicações que acontecerão após ser lido o episódio esse tempo tende a aumentar consideravelmente, porém estima-se ser suficiente o tempo de 90 minutos para finalizar a leitura e discussão de cada episódio. Estima-se também que a leitura do primeiro episódio demandará mais tempo (que a leitura dos outros dois episódios), em razão de ser o primeiro contato com o texto e haver a possibilidade de os alunos apresentarem mais dúvidas sobre alguns pontos do conto, sobre construções linguísticas presentes no texto etc.

A discussão posterior à leitura não será totalmente livre. Após a leitura de cada episódio, os integrantes dos grupos (formados no final das atividades prévias) escolherão um ou mais temas ou aspectos presentes no texto e importantes para a apropriação do texto para se aprofundarem e fazerem considerações a partir do que tenham percebido ou anotado durante a leitura. Esses aspectos serão listados no quadro pelo professor e serão extraídos da leitura prévia e atenta do texto. Após alguns minutos para os grupos se organizarem, cada grupo lerá um pequeno trecho exemplificador e exporá suas considerações sobre o aspecto tratado, por no máximo cinco minutos, podendo recorrer a fragmentos do texto para exemplificar o aspecto discutido.

A leitura do segundo e do terceiro episódios seguirão a mesma metodologia utilizada na leitura do episódio inicial. Evidentemente que poderão ser

---

<sup>19</sup> Considera-se a possibilidade de alguns alunos, por timidez ou insegurança quanto à própria habilidade de leitura, se neguem a participar do rodízio de leitura.

feitas adequações se estas se fizerem necessárias para a consecução dos objetivos da proposta. Ao longo da leitura dos episódios, vários temas e aspectos poderão ser postos em discussão à medida que forem aparecendo no conto, entre eles os seguintes:

O narrador: como ele é? O que se pode falar sobre ele?;

A cosmovisão do narrador;

A figura da mãe (do narrador e do menino dos balões);

As imagens presentes no texto;

A linguagem utilizada;

As comparações;

As oposições;

A fé;

As dificuldades para acompanhar a procissão;

O parque de diversões;

Os ex-votos;

As comidas típicas;

A embriaguez;

A hospitalidade;

A criminalidade;

O aspecto econômico;

A dimensão política do Círio.

Após a leitura do último episódio, far-se-á uma sistematização da leitura completa do texto pelo professor, retomando elementos de atravessam todo o texto e elementos pontuais que contribuem para a qualidade estética do texto. Após a síntese da leitura, os alunos serão solicitados a avaliar oralmente a atividade de leitura do texto. Ao final serão passadas as orientações para a realização dos registros fotográficos. Os aspectos destacados nas discussões realizadas após a leitura de cada episódio do texto servirão de base para as atividades do 3º momento da proposta.

Os temas serão listados no quadro e os grupos escolherão os que mais gostarem ou que tiverem melhores condições de fotografar. Será marcada a aula posterior à procissão do Círio para serem trazidas as fotografias. Os alunos dos grupos registrarão os temas e aspectos sagrados e profanos presentes no conto O

*carro dos Milagres* e possíveis de serem observados durante a semana da festividade, especialmente nas procissões.

### 5.3 PAINEL E CONSTRUÇÃO DO BARCO – 3º MOMENTO

#### **Tempo estimado: 6 horas-aula**

De caráter eminentemente prático, as atividades posteriores à leitura têm como objetivo proporcionar um maior aprofundamento no texto e seus temas e socializar a leitura, possibilitando uma interpretação coletiva do texto. Duas etapas compõem esse 3º momento: a) a realização de uma exposição de fotografias relacionadas aos temas presentes na obra lida; b) a construção de um barco de papelão e a confecção de objetos simbólicos (votos ou ex-votos) para socialização e colocação no interior do barco.

Na aula seguinte à procissão os alunos levarão para a sala de aula as imagens que, após avaliadas pelo professor e pelos respectivos grupos, serão impressas e comporão um painel para cada grupo. Esse painel será confeccionado em material reutilizável pelos próprios alunos e será exposto na área de circulação da escola, cada grupo expondo seu painel. Ao professor caberá fazer as orientações no sentido de que os alunos expliquem ao público as relações entre as imagens e a leitura do conto de Monteiro. Estimamos que sejam suficientes quatro horas aulas para a concretização da atividade do painel, duas horas aula para a confecção do painel e duas para a exposição e avaliação da proposta.

A etapa (b) será realizada na sala de aula. Os discentes da turma construirão um barco a partir de materiais reutilizáveis (papelão, restos de madeira, barbante, tecidos usados, garrafas pet etc.). Será solicitado que cada um produza um objeto simbólico ou desenho que represente algo que necessitem ou que queiram muito. Esses objetos serão colocados dentro do barco e cada aluno exporá o motivo da escolha daquele voto. Na parte externa do barco, serão colados trechos recortados escolhidos pelos alunos de um dos episódios do conto de Monteiro.

Os alunos serão orientados a escolher fragmentos que tenham gostado ou que tenham despertado sua atenção em razão do tema, do enredo ou da qualidade estética de cada trecho, ou ainda que estejam relacionados ao objeto simbólico confeccionado. Estimamos que duas horas aula sejam suficientes para a conclusão dessa atividade, desde que os materiais estejam à disposição da turma

no início da aula, para isso, será necessário solicitar ou providenciar os materiais com antecedência.

Ao final da aplicação da proposta, será feita uma avaliação da atividade. Os alunos poderão expor o que acharam da proposta aplicada: o que teve de bom e de ruim, o que acharam da leitura integral do texto em sala de aula, o que o texto tem de interessante, o que as atividades despertaram na curiosidade dos alunos etc. O professor também fará uma avaliação oral da turma e do desenvolvimento da proposta, com considerações sobre a importância da literatura e sobre a necessidade de se tornar um bom leitor. A tabela abaixo sintetiza a organização das atividades.

**Tabela 4 – síntese da organização das atividades**

<b>Momentos</b>	<b>Tempo e espaço</b>	<b>Atividade</b>	<b>Recursos mobilizados e/ou utilizados</b>
Atividades prévias (1º momento)	2 horas-aula; na sala de aula	Apresentação e explicação da proposta aos alunos. Exibição dos vídeos; Atividade do diagrama; Apresentação do texto; Formação dos grupos.	Quadro branco; Vídeo em mídia digital; Computador; Projetor de imagens; Caixa de som; Exemplares da obra.
Leitura e discussão dos episódios do conto (2º momento)	6 horas-aula; na sala de aula	Retomada de aspectos das atividades prévias; Distribuição das cópias dos episódios (um por dia); Leitura do episódio; Proposição dos temas para discussão; Considerações de cada grupo sobre os temas escolhidos; Avaliação da atividade de leitura Comentários do professor.	Cópias do texto; Exemplares da obra.
Painel e Barco das promessas (3º momento)	6 horas-aula em sala de aula	Organização do trabalho fotográfico: escolhas dos temas de cada grupo e orientações; Realização das fotos durante o Círio; Impressão das fotos; Organização da exposição das fotos impressas;	Celular, câmera fotográfica, computador. Fotos impressas Material para a construção do painel e do barco: papelão, madeira,

		Exposição das fotos em painel; Construção do “barco das promessas”; Produção dos votos; Socialização: colocação dos votos no barco e colagem de trechos da obra; Avaliação das atividades.	barbante, tecidos usados, garrafas pet, cola, canetas coloridas etc.
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

As formas de registro das atividades são: a gravação de vídeos, com o uso de câmera ou celular com tecnologia suficiente para tal fim; anotações feitas durante e após cada aula, numa espécie de diário de campo adaptado. No diário, constam a data, o local, as atividades realizadas, o tempo utilizado e as formas de participação individual, dos grupos e da turma. Para realizar as anotações no diário, provavelmente é necessário um auxiliar, de preferência formado ou estudante de Letras, em razão das dificuldades de monitorar todos os alunos ao mesmo tempo que se exerce a docência da turma.

## 6 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme previsto no planejamento, a proposta de intervenção pedagógica foi aplicada em novembro de 2017, na mesma turma do 9º ano da Escola Pinto Marques em que fora aplicado o questionário inicial, conforme já havia combinado tanto com os gestores quanto com a professora de português. De início procurei a direção da escola e informei que o cronograma de aplicação da proposta previa cerca de 14 horas aula, o que demandaria 3 semanas, mas que naturalmente o tempo de aplicação poderia ser maior, dificilmente menor. Ficou acertado, então, um mínimo de 7 dias de aula, visto que, pela grade de horários da turma, a cada encontro os alunos tinham duas aulas de português. A professora de português, muito solícita, cedeu a turma durante o tempo que fosse necessário para a aplicação das atividades. Como não determinante sua presença durante as aulas, a docente titular optou por se retirar da sala. Com autorização da direção e da coordenação pedagógica da escola assumi temporariamente a regência da turma.

No período da aplicação da proposta de intervenção, a cidade de Acará estava respirando o clima do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, que neste ano aconteceu no dia 19 de novembro. O Recírio aconteceu no domingo seguinte ao Círio. Haja vista que a história narrada no conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro, acontece durante o Círio de Nazaré em Belém do Pará, era, pois, um momento propício para a leitura do texto e que possibilitava a realização das atividades previstas para fora da sala de aula.

Nas séries finais do Ensino fundamental, as turmas têm seis horários de aula com 45 minutos cada, por semana. Foram necessários 7 encontros, 6 encontros de 2 aulas e 1 encontro de 1 uma aula, totalizando 13 horas aulas, para que encerrássemos as atividades da proposta, mesmo sem termos realizado todas as etapas previstas para o 3º momento. Além desse tempo de sala de aula, aconteceu a atividade externa de registro fotográfico durante a semana do Círio. Os dias das aulas seguiram o quadro de horários da turma, com aulas de português nos dias de segunda-feira (1º e 2º horários), terça-feira (5º e 6º horários) e quarta-feira (5º e 6º horários).

Cabe salientar que os alunos da turma estavam envolvidos com os preparativos das apresentações da Semana Cultural da escola, que aconteceria na última semana de novembro. Geralmente, são os alunos do 9º ano Ensino

Fundamental os mais empenhados nesses eventos, talvez por ser seu último ano nessa escola.

### 6.1 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÉVIAS – 1º MOMENTO

As atividades prévias foram realizadas em duas horas aulas no primeiro encontro, no dia 6 de novembro de 2017. No início do horário foi necessário aguardar algum tempo até que todos os alunos<sup>20</sup> estivessem presentes, o que causou um atraso inicial de alguns minutos. A primeira ação foi explicar aos discentes os objetivos e a metodologia planejada para as atividades que seriam aplicadas dali em diante. Antes que fosse explicado o caráter da proposta, uma aluna questionou: “Professor, essas atividades valem pontos para a prova?”, questionando se as atividades contribuiriam para a nota da 4ª avaliação, a exemplo da semana cultural prestes a acontecer. Respondi que não havia esse caráter avaliativo específico, mas que era necessário o empenho deles para que os resultados fossem positivos. Esse esclarecimento foi seguido de um “Ah!” de decepção por alguns alunos.

Informei que necessitava registrar as atividades para fazer as análises posteriores, e que as formas de registro seriam as anotações e gravações das aulas em vídeo com uso de um telefone celular, e os alunos não manifestaram objeção. Já ao serem informados de que a proposta continha atividades de leitura em voz alta houve burburinho e reclamações por parte dos alunos, vários deles disseram que não iriam ler para os colegas ouvirem.

Ao tomarem conhecimento de que a proposta se estenderia por cerca de três semanas, duas alunas me advertiram de que a maioria das meninas e vários meninos da turma estavam comprometidos com a organização e/ou participação na semana cultural da escola, que aconteceria no início de dezembro. Nessa unidade escolar, geralmente são os alunos do 9º ano Ensino Fundamental os mais empenhados nesses eventos que acontecem anualmente, talvez por ser seu último ano nessa escola. Pelas falas dos alunos percebi que o empenho se devia também ao caráter avaliativo da participação no evento. Diante disso, propus que o painel

---

<sup>20</sup> Uso os termos *aluno(s)* e *discente(s)* de forma genérica para me referir aos estudantes de ambos os sexos. Quando me refiro a um sexo especificamente uso termos *menino(s)* ou *menina(s)/aluna(s)*.

fosse exposto na semana cultural, para aproveitar o público e dar mais visibilidade à atividade, mas sem caráter avaliativo. Ficou acertado que eu conversaria a respeito disso com os gestores da escola.

Em seguida foi dado início à realização das atividades prévias à leitura do texto. Conforme o planejamento, foi desenhado no quadro branco um diagrama contendo uma elipse central circundada por várias elipses, formando um diagrama circular, semelhante ao ilustrado no item 4.2. Na elipse central escrevi a palavra *milagre* e pedi aos alunos que citassem palavras relacionadas à palavra geradora e explicassem qual seria a relação existente.

Sugeri inicialmente a palavra *religião*, e expliquei que os milagres normalmente são associados a alguma religião. Uma aluna sugeriu a palavra *fé*, explicando que “só tem milagre se tiver fé”. Outra palavra citada foi *esperança*, pois quem pede um milagre tem “esperança de alcançar alguma coisa”. As palavras *cura* e *oração* também foram associadas a milagre. A palavra *Jesus* também foi citada por uma aluna que disse que “é Ele que opera, ele que cura, ele que faz milagre”. Quando questionei a turma sobre “o que se tem de fazer para obter um milagre”, uma aluna respondeu que se deve “fazer uma promessa para alcançar uma bênção”, outra disse que “tem que fazer um voto [para obter um milagre]” uma terceira afirmou que “tem que fazer um propósito com Deus [para conseguir um milagre]” e essas palavras (*promessa*, *voto* e *propósito*) foram colocadas no diagrama.

Provocados a responder o que se faz após receber um milagre, vários alunos responderam que se deve agradecer pelo milagre recebido, e a palavra *agradecimento* foi escrita no diagrama. No final dessa atividade, o diagrama continha, além de *milagre*, as palavras *religião*, *fé*, *esperança*, *cura*, *oração*, *Jesus*, *promessa*, *voto*, *propósito* e *agradecimento*. Foi perguntado à turma se eles ou alguém próximo deles já obteve um milagre, vários alunos disseram que sim. Os alunos foram solicitados a anotar as palavras contidas no diagrama para serem utilizadas posteriormente.

Foi discutida com os alunos a importância daquele momento (novembro de 2017) para os cristãos acaraenses católicos e evangélicos, pois coincidiam o período que antecede o Círio mais importante da cidade para os católicos com as comemorações, em 31 de outubro, dos 500 anos da Reforma Protestante para os evangélicos. Após a atividade do diagrama, foram exibidos no quadro os dois

vídeos: o primeiro sobre o Círio de Nazaré em Belém e sobre o Carro que recolhe os votos na procissão; o segundo sobre a obra *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro. Foram utilizados para isso um projetor de imagem e uma caixa de som.

A turma assistiu atentamente aos vídeos (ver Figura 2, do Anexo B), mas o excesso de luminosidade deixou a projeção apagada. O excesso de ruído externo provocado por motores, escapamentos, buzinas, carros de som, freios etc. (conforme dito anteriormente, esse é um problema sério nessa escola) prejudicou a realização da atividade.

Em seguida, fiz oralmente uma breve apresentação do livro de Monteiro, sem adentrar no enredo do conto. Nesse momento foram dados à turma dois exemplares da obra *O carro dos Milagres*, para que os alunos tivessem contato com o texto em livro e expliquei que, conforme podia ser verificado no livro, vários contos compunham a obra original, mas que leríamos apenas o primeiro conto, que dá título à obra. Por ser uma edição antiga, o livro tinha cheiro de livro velho, mas estava em perfeito estado. Os alunos se mostraram curiosos em relação ao livro: folhearam o livro, olhavam as poucas ilustrações que os textos apresentavam e passavam ao colega do lado (ver Figura 3, do Anexo B).

Em termos gerais, a participação das meninas foi maior que a dos meninos durante essas atividades prévias. No geral os meninos evidenciaram timidez, apesar de terem sido provocados em vários momentos a participar mais efetivamente das atividades. Alguns deles aparentaram certo desinteresse pela atividade. Na parte final da aula foram formados os grupos necessários para as atividades das aulas seguintes. Não houve imposição: os próprios alunos escolheram com quais colegas desejavam formar seu grupo. Enquanto eu anotava os nomes dos alunos nos grupos, os exemplares do livro continuavam passando de mão em mão até que foram recolhidos no final da aula. Encerrada a aula, procedi as anotações sobre o andamento da atividade e sobre a participação dos alunos, enquanto a memória ainda registrava informações mais detalhadas sobre a atividade<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> O planejamento da atividade previa que um auxiliar registrasse as observações sobre a execução da atividade durante a aula. No entanto, embora tenha falado com amigos, colegas, professores e até colocado nas redes sociais, nenhum auxiliar se manifestou. As anotações, então, foram feitas durante as aulas (quando era possível) ou logo em seguida, ainda na escola.

## 6.2 ATIVIDADE DE LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO – 2º MOMENTO

A leitura do conto aconteceu entre os dias 7 e 13 de novembro de 2017, a cada dia foi lido um episódio e foram feitos os respectivos comentários. Foram utilizadas reproduções do texto original para a leitura mas, durante os três dias de leitura, os dois exemplares da obra continuaram à disposição dos alunos na mesa do professor e foram folheados por alguns discentes.

### 6.2.1 Leitura do primeiro episódio

A leitura do primeiro episódio aconteceu no segundo encontro com os alunos (dia 7 de novembro). No início da aula propus que os alunos formassem um círculo, o que foi aceito, mas a organização nessa disposição ofereceu dificuldades, pois naquela sala são utilizados conjuntos de mesa e cadeira individuais, que ocupam mais espaço e são melhor acomodados em formato de fila. Os membros de cada grupo foram orientados a se posicionarem próximos entre si e foram distribuídas as cópias, uma para cada aluno, apenas do primeiro episódio do conto.

Organizado o círculo e distribuídas as cópias, retomamos e discutimos brevemente alguns temas tratados nas atividades prévias: as palavras do diagrama, e as ideias presentes nos vídeos exibidos na aula anterior e na apresentação oral. Nessa discussão, vários alunos informaram que já participaram do Círio em Belém, outros manifestaram familiaridade com o contexto do Círio. Foi reafirmada aos alunos a necessidade da leitura em voz alta, um parágrafo por aluno que se propusesse a ler.

Com objetivo de diminuir a timidez dos alunos com relação à leitura em voz alta, iniciei lendo os primeiros parágrafos, em que o narrador dá as primeiras pistas sobre si mesmo, explica as circunstâncias de sua promessa e enfatiza a necessidade de colocar o ex-voto no carro em movimento. A leitura foi interrompida brevemente e foram feitos à turma alguns questionamentos e comentários sobre a parte inicial do texto. Os questionamentos objetivavam verificar se os alunos tinham feito uma leitura eficiente do início do texto, pois o entendimento desse trecho era essencial para a continuação da leitura.

Os discentes foram provocados identificar o contexto social e cultural do narrador, a refletir sobre o fato de um devoto fazer uma promessa para ser cumprida

por outra pessoa. Nesse momento, uma aluna afirmou que quando ela era recém nascida sua mãe fizera uma promessa e obteve o milagre (ela não quis revelar qual foi o milagre); e que desde que ele se lembra, todos os anos essa aluna acompanha a procissão do Círio de Nazaré da cidade do Acará em pagamento à promessa feita por sua mãe, embora ela mesma não goste dessa obrigatoriedade anual.

Passado esse primeiro momento de interrupção da leitura, os alunos continuaram a ler os parágrafos seguintes. A leitura fluiu satisfatoriamente, embora eu tenha lido alguns parágrafos em momentos em que nenhum aluno se propunha a ler. Naqueles momentos julguei necessário puxar a leitura para não perder o ritmo da atividade. A partir daí, intercalamos a leitura: eu lia um parágrafo e algum aluno lia outro, outro aluno lia um terceiro e assim por diante. No meio do episódio, fizemos nova interrupção para aprofundar a discussão sobre o que já havia sido mencionado na pausa anterior e comentar outros tópicos surgidos até então, pois haviam surgidos mais elementos, mais detalhes e mais nuances na história. Foi o momento em que nos atentamos mais às características do narrador, sua linguagem, sua cultura, sua visão de mundo.

O efeito do álcool e o adensamento da multidão em volta do romeiro protagonista também foram discutidos com os alunos. Alguns alunos declararam que as dificuldades enfrentadas pelo narrador para depositar o voto no Carro se deviam mais à embriaguez do que ao aperto do povo. Os alunos foram provocados a comparar a forma como o discurso é organizado no conto com as narrativas que os mais velhos costumam contar. O vocabulário, as interrupções e as repetições foram apontados pelos alunos como pontos de contato entre as narrativas orais e o conto lido. Complementei afirmando que esses elementos são responsáveis pelo ritmo particular da narrativa. Nesse momento chamei a atenção para a “gestualística verbal” de que fala Benedicto Nunes na apresentação do livro.

Cinco alunos, sendo 4 meninas e 1 menino, leram com muita desenvoltura o texto, mas em tom baixo. A audição da leitura pelos colegas foi prejudicada ainda mais pela poluição sonora, pois a verbalização da leitura era abafada em alguns momentos pelo alto nível de ruído externo causado pelos veículos que passavam pela rodovia. Apenas três alunas leram com desenvoltura e em tom alto o suficiente para minimizar os efeitos dos ruídos, fazendo com que os colegas ouvissem relativamente bem.

Finalizada a leitura, selecionamos alguns aspectos relevantes no episódio lido e distribuimos aos grupos, entre esses aspectos estavam aqueles já mencionados nas interrupções durante a leitura. Os alunos comentaram sobre o aspecto que lhe cabia e poderiam exemplificar um trecho em que cada aspecto é perceptível de forma explícita ou implícita. Anotamos vários aspectos no quadro e cada grupo escolhia um para comentar. Esses aspectos já haviam sido identificados previamente, durante a fase de planejamento da atividade, com base numa leitura atenta do texto. Esse direcionamento teve o objetivo de direcionar a discussão para aquilo que o texto apresenta de essencial, otimizando o tempo da aula.

Os aspectos escolhidos pelos grupos foram: a linguagem, a figura da mãe do narrador, os espaços, o efeito da embriaguez na mente do narrador, o narrador e as imagens construídas no texto. Alguns desses tópicos já tinham sido contemplados nas intervenções feitas durante a leitura, mas apareciam em várias passagens do texto. Nesse ponto, fomos a cada grupo verificar as eventuais dúvidas, em seguida foram feitos os comentários, alguns complementados por trechos exemplificadores.

Quanto à linguagem, aspecto escolhido pelo grupo 2, direcionamos a discussão para as características da oralidade regional, os alunos identificaram e leram trechos que continham as palavras “japá”, “sumano”; e tiveram sua atenção chamada para as interrupções comuns no discurso falado. A respeito da imagem da mãe do narrador (grupo 3) que é construída nesse episódio, os alunos foram perguntados se a “velha mãe” era apresentada de forma realista ou fantástica, ao que responderam que era descrita como uma heroína.

Sobre os espaços urbanos que apareciam no texto os alunos do grupo 1 citaram as ruas, o cais, as calçadas. Quanto aos espaços naturais, esses mesmos alunos leram trechos em que apareciam a mata fechada, o mar, o mangue, o igarapé, a lama, além das estrelas e das árvores pelas quais o narrador se orientava em suas aventuras ou no seu dia a dia. O desconforto do narrador nos espaços urbanos e a familiaridade com a natureza foram destacados pelos alunos do grupo. O efeito da embriaguez, que coube ao grupo 4, foi demonstrado pelos alunos num trecho em que o narrador perde o barquinho, complementando que as sensações que atormentavam oromeiro eram devidas mais à bebida que ao calor e aperto dos devotos.

O narrador foi o aspecto escolhido pelo grupo 5. Os alunos comentaram a formação cultural do personagem, que indica ser ele caboclo amazônico, acostumado à vida dura do trabalho ao sol, à noite, na água etc. O grupo 6 escolheu comentar as imagens presentes no texto. Os alunos identificaram imagens em trechos nos quais as repetições (“gente, muita gente”) ou as gradações contribuem para a beleza estética do texto e comentaram timidamente esse elemento importantíssimo na narrativa de Monteiro. Chamamos a atenção dos alunos da turma para as imagens suscitadas pelas construções “a água não tem cabelo” e “igarapé lambendo a ribanceira”, perguntando o que cada construção traz à mente do leitor. Sobre a primeira ninguém arriscou comentar, mas sobre a segunda os alunos foram quase unânimes em apontar que a construção resulta na imagem de “a maré alta”, “maré grande”, “água vivas”, “rio cheio”, “a margem alagada” etc.

Todos os grupos comentaram com relativa facilidade o elemento que lhe cabia e complementaram apontando vários trechos do texto, mas a leitura em voz alta do trecho escolhido apresentou problemas e eu tive que ler os fragmentos escolhidos por alguns grupos. Também os comentários foram na maioria tímidos e superficiais. Houve casos em que os alunos fizeram comentários muito pertinentes, mas tão baixo que apenas eu e os colegas mais próximos ouvimos. Após a fala de cada grupo, foi franqueada a palavra aos outros grupos para que apresentassem contribuições sobre determinado aspecto em questão, mas poucas e breves contribuições surgiram.

Houve diferença notável no nível de participação entre os grupos tanto na leitura quanto nos comentários. Os grupos 1, 2 e 4 manifestaram maior empenho durante a leitura em voz alta, lendo com desenvoltura e se esforçando para superar os ruídos externos. Entretanto, na discussão apenas os grupos 2 e 4 comentaram com mais consistência, demonstrando melhor apropriação do texto. Os grupos 3, 5 e 6 foram menos participativos, apenas um ou dois alunos de cada grupo leram e contribuíram com comentários, enquanto os outros não se manifestaram.

### **6.2.2 Leitura do segundo episódio**

Diante dos problemas causados pela poluição sonora durante a leitura do primeiro episódio, considereei necessidade de levar as aulas seguintes para um espaço onde pudéssemos ser menos afetados pelos ruídos. O único espaço livre

dos ruídos por ser climatizado e afastado da rodovia era a sala de informática da escola, mas, ao pesquisar a disponibilidade do espaço, verifiquei que a sala já estava sendo utilizado diariamente para a realização das atividades complementares do Programa Novo Mais Educação, no momento em que verifiquei estavam acontecendo aulas de violão. Diante disso, as aulas continuaram acontecendo na sala de aula da turma.

No terceiro encontro (dia 8 de novembro) foi lido o segundo episódio do conto, denominado “A Basílica”. Antes da leitura conversei com a turma sobre como melhorar a fluidez da leitura e minimizar os problemas causados pelos ruídos muito altos vindos da rodovia. Chegamos ao consenso de que seria mais proveitoso que apenas o professor (eu) lesse em voz alta e que os alunos acompanhassem a leitura em suas cópias. Também foi proposto por mim que as discussões sobre o texto ficassem para depois da leitura, pois as interrupções não seriam tão mais necessárias como no dia anterior. Os alunos concordaram e assim foi feito.

Com os alunos posicionados em círculos, foram retomadas algumas ideias lidas e discutidas na aula anterior, também foi feita uma síntese dos acontecimentos do primeiro episódio: o narrador aguardava a passagem do Carro dos milagres bebendo cachaça no cais de Belém, e entra na procissão já embriagado, perde o barco e o compadre, até que chega o momento de tensão em que o narrador se vê atormentado por uma ânsia de vômito. Foram distribuídas as cópias do texto (apenas do segundo episódio) e iniciamos a leitura em voz alta. Após lermos os primeiros parágrafos, a aula foi interrompida<sup>22</sup>. Após a interrupção, retomamos a leitura do episódio, mas os alunos estavam visivelmente menos concentrados.

Conforme combinado com os alunos, não houve pausas para discussão, e a leitura foi feita em voz alta apenas por mim, enquanto os alunos acompanhavam em suas cópias do texto. Ao encerrar a leitura, os alunos questionaram o significado

---

<sup>22</sup> No dia anterior, a direção da escola me informou que deveríamos antecipar a aula para o 3º e 4º horário, porque a turma estava sem professor de inglês. Entretanto, ao chegar à escola no dia 8 de novembro, a direção informou que a SEMED havia enviado o professor de inglês e que eu deveria aguardar 15 minutos, se ele não viesse poderíamos antecipar a aula. O professor não veio dentro do tempo de tolerância, então entramos na sala. 15 minutos após iniciarmos as atividades com os alunos, o professor bateu à porta e disse que não poderia abrir mão do horário, por isso a aula foi interrompida, sendo retomada no 5º e 6º horários.

<sup>23</sup> Trata-se da conversão, em áudio, de três vídeos produzidos pelos alunos Flavio Jorge Leal, Gizele Amaral e Hosana Barbosa, do Mestrado Proletras UFPA, turma 2015, para a disciplina Literatura e Ensino, ministrada pela professora Dra. Maria de Fátima Nascimento.

no texto de algumas palavras como, *carbonário*, *herege* e *pá da hélice* (a hélice é amplamente utilizada nos barcos, mas é conhecida pelos alunos como palheta). Esclarecidas as dúvidas, iniciou-se a discussão sobre os aspectos mais relevantes do episódio. Foram escolhidos: o espaço, a atitude dos religiosos, o efeito da bebida alcoólica na consciência do narrador, os ex-votos, as comparações e a linguagem.

Devido ao fato de a leitura ter acontecido de modo mais acelerado, sobrou mais tempo para irmos de grupo em grupo contribuir para o aprofundamento dos temas escolhidos para a discussão. Assim como no dia anterior, os alunos não apresentaram dificuldades para identificar os trechos em que cada aspecto era notável, mas nem todos os grupos fizeram a leitura do trecho, e os comentários foram breves e tímidos. Nesses casos os comentários aconteciam a partir de questionamentos feitos por mim aos alunos.

Os alunos do grupo 1 identificaram a sarjeta e a Basílica como espaços mais importantes no episódio. Questionei se a descrição da Basílica era feita de forma realista ou maravilhosa e os alunos afirmaram que o narrador descreve com admiração a grandiosidade a Basílica de Nazaré. Solicitados a comparar as atitudes dos religiosos descritas no conto ao ambiente agradável, que segundo o vídeo mostrado nas atividades prévias, marca o Círio, os alunos do grupo 2 explicaram que havia incoerência: as atitudes dos religiosos eram contrárias ao sentimento de fé, amor ao próximo, confraternização e solidariedade que deveria predominar durante o Círio. Como exemplo desse comportamento os alunos citaram o tratamento dado ao narrador tanto pelas beatas quanto pelo padre na ocasião da prisão do romeiro.

O grupo 3, que escolheu comentar o efeito da bebida alcoólica na consciência do narrador, foi solicitado a identificar se o processo era semelhante ou diferente do que aconteceu no primeiro episódio, e os alunos responderam que acontecia um processo inverso: no primeiro episódio, o efeito do álcool aumentava na medida em que o romeiro bebia e nesse segundo episódio o narrador parece recuperar gradativamente a consciência.

Sobre os ex-votos, os alunos do grupo 4 escolheram um trecho em que o narrador levanta hipóteses sobre uma perna de cera avistada dentro do carro: “Vigie só, essa perna quebrada de cera branca: morta morta no meio de tanta fita... Queda de cavalo, será? Mordida de cobra ou dentada de jacaré? Erisipela será? Ou filária? Tiro de armadilha ou tocaia do patrão?” (MONTEIRO, 1980). Uma aluna explicou

que no interior a “gente tem que andar com cuidado no mato” por causa das armadilhas colocadas para caça. Solicitados a atentar para a expressão “tocaia de patrão” os alunos perguntaram que tocaia seria essa. Expliquei que uma das possibilidades era que o narrador se referisse a histórias, contadas por antigos empregados de fazendas, de tocaias preparadas pelos patrões fazendeiros aos empregados que pediam demissão: o patrão, à vista dos outros empregados, pagava os saldos de salários e alguma indenização ao funcionário mas, ao se afastar da sede da fazenda, o trabalhador era vítima de emboscadas armadas pelos jagunços a mando do patrão, para matar o trabalhador e tomar de volta o dinheiro pago. Pessoas que se diziam sobreviventes dessas emboscadas difundiam essas histórias, que são lembradas atualmente de tempos em tempos, quando são achadas ossadas humanas nas terras das antigas fazendas.

No grupo 5, que escolheu as comparações, um dos alunos disse que o narrador compara as situações que estava vivendo naquele momento na cidade às que havia vivenciado na floresta e nos rios. Os alunos indicaram um fragmento em que o narrador compara seu atordoamento na Basílica à sensação de estar na floresta após um temporal: “[...] Mal comparado, me sentia como no meio da floresta depois que abrandava chuva e cessa o ribombo do trovão [...]”. O grupo 6, que escolheu as metáforas destacou o seguinte trecho: “Agora no seco então, brigue velejante no mar de gente! Encalhado nessa maré vazante de triste lagedo dessa imensa sacristia! Cadê o mar de povo? Águas e águas de gente corrente?”, mas não comentou sobre as metáforas presentes no fragmento.

Os grupos que participaram mais ativamente na aula anterior novamente se mostraram mais participativos. O excesso de ruído novamente atrapalhou a execução da atividade. A desconcentração dos alunos foi notável em alguns dos momentos finais da aula.

### **6.2.3 Leitura do terceiro episódio**

A leitura do terceiro episódio aconteceu no quarto encontro (dia 13 de novembro), nos dois primeiros horários. A metodologia adotada foi semelhante à utilizada na aula anterior: distribuição das cópias, resumo dos acontecimentos narrados nos episódios anteriores, leitura em voz alta do episódio “A cadeia” pelo professor, sem intervenções, e comentários ao final da leitura. A leitura deste último

episódio foi mais fluída, talvez por não ter havido intervenções ou questionamentos por parte dos alunos nem interrupções da atividade (como tinha acontecido na aula anterior).

Na leitura desse último episódio a atenção dos alunos foi significativamente maior que nos outros dias. Nos trechos mais dramáticos se notava um silêncio, ao passo que nos trechos com tom picaresco a maioria demonstrou surpresa com o desenrolar do enredo. Esse estranhamento se manifestou na forma de olhos arregalados, testas franzidas, olhares em minha direção com ar de pergunta, comentários ao ouvido dos colegas do lado, ou risinhos sutis durante a leitura do texto. Foi o momento mais prazeroso para mim durante a execução da proposta, pois os alunos se mostraram mais abertos à leitura, e manifestaram apropriação do texto.

Finalizada a leitura do episódio, chamei a atenção dos alunos para a existência, no conto, de uma história (do compadre que gostava de balões) dentro de outra (a história do narrador), em que a segunda servia de moldura à primeira. Em seguida, vários temas ou aspectos presentes no texto foram colocados no quadro branco e cada grupo escolheu o que queria comentar. Os temas/aspectos escolhidos foram: a solidariedade, a construção do humor no texto, ruído e silêncio, o pai do “defunto”, o comportamento festivo, a figura da mãe no “defunto”. Dessa vez, a participação dos grupos foi mais equilibrada, com todos os grupos participando mais ativamente da discussão, entretanto os comentários continuaram breves e com certa timidez.

Na parte final da aula, foram pedidos os números de telefones dos alunos que utilizavam o aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas WhatsApp, para constituição de um grupo exclusivo para as atividades do 3º momento da proposta. Após criar o grupo e adicionar os 15 números de telefone dados pelos alunos, foram compartilhados áudios da leitura completa dos três episódios de *O Carro dos Milagres*, lido por um leitor que imprime uma entonação próxima aos dialetos usados em várias regiões ribeirinhas do estado do Pará<sup>23</sup>, numa performance semelhante às dos contadores ribeirinhos de histórias populares. A utilização do referido aplicativo não constava do planejamento da proposta, no entanto, julguei que seria útil para

---

<sup>23</sup> Trata-se da conversão, em áudio, de três vídeos produzidos pelos alunos Flavio Jorge Leal, Gizele Amaral e Hosana Barbosa, do Mestrado Proletras UFPA, turma 2015, para a disciplina Literatura e Ensino, ministrada pela professora Dra. Maria de Fátima Nascimento.

compartilhar os referidos áudios, orientar os alunos e esclarecer eventuais dúvidas que surgissem posteriormente.

### 6.3 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES POSTERIORES – 3º MOMENTO

No quinto encontro os alunos foram orientados a se agruparem e iniciamos a aula com uma breve discussão sobre o porquê da leitura de textos literários na sala de aula, fazendo uma comparação com outras disciplinas. A turma foi questionada sobre os motivos se estudar matemática, geografia, ciências e história. Os alunos responderam que estudavam matemática para “aprender a fazer contas”, que estudavam geografia para “aprender sobre o espaço geográfico”, que estudavam história para “aprender sobre o passado” e que estudavam ciências para “aprender sobre o meio ambiente”, para “aprender sobre o corpo humano” e para “fazer [vestibular para] medicina”. Questionados sobre por que estudavam literatura, os alunos não souberam responder e reagiram com estranhamento, como se a pergunta não fizesse sentido ou fosse algo absurdo.

Expliquei que a dificuldade dos alunos em responder sobre a utilidade da literatura se deve ao fato de o texto literário não possuir uma utilização prática imediata. Esclarecemos há varias razões para se ler e para se levar literatura para a sala de aula, e que as minhas principais motivações para trabalho com a literatura em sala são: a possibilidade de melhor organização e elaboração de ideias e sentimentos por meio da leitura, e o potencial de humanização do texto literário. Para esclarecer de que humanização se tratava, li o seguinte fragmento de Antonio Candido (2004, p. 180):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres o, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Perguntei aos alunos porque eles não gostavam de ler, mas algumas meninas contestaram a pergunta, declarando que elas gostavam de ler, então refiz a pergunta: “por que a maioria não gosta de ler?” vários alunos responderam que é “porque dá preguiça”. Eu disse aos alunos que o gosto pela leitura “não nasce com a

gente, a gente aprende. A gente vai lendo, vai lendo, e vai aprendendo a gostar de ler”. Perguntados sobre a frequência com que alguém da família lia um texto ou indicava um para eles dizendo o que o texto tinha de bom, de interessante, uma aluna respondeu: “sonho!”; outra aluna completou: “nem em sonho!”, reafirmando a falta do hábito da leitura também em casa. Direcionei a conversa para a importância da escola e da família para que as pessoas criem o hábito e o gosto pela leitura. Foi lembrado que há falhas por parte da escola, que não cria condições que incentivem a leitura, que há professores que passam anos sem levar o texto literário para ser lido com os alunos. Uma aluna comentou com os colegas do grupo dela: “A professora [...], ela nunca traz nada”.

Essa ausência da prática de leitura tanto na escola quanto em casa já havia sido identificada na pesquisa diagnóstica realizada na turma anteriormente. Perguntei, então se os alunos achavam que a leitura literária deveria estar mais presente no dia a dia da escola e vários deles responderam no sentido de que deveriam ter mais leitura do texto literário na escola. Questionados sobre o porquê de os alunos se recusarem a ler o texto quando o professor propõe, uma aluna respondeu que é porque eles “têm preguiça de ler [risos]”. Essa breve discussão teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a importância de promover a leitura em casa e na escola e, a partir disso, levá-los a cobrar de si mesmos, da família e da escola a prática de leitura literária nesses ambientes.

Passado o primeiro momento de reflexão, foram iniciadas as orientações sobre a atividade de fotografia. Com bases nos temas extraídos das discussões feitas após a leitura de cada episódio de *O Carro dos Milagres*, foram escritos no quadro vários temas e aspectos presentes na obra e que poderiam ser registrados durante a semana do Círio, especialmente nas procissões. Cada grupo deveria escolher dois itens dos que estavam listados no quadro. Os aspectos escolhidos foram: “a procissão” e “o aspecto político” (grupo 1); “as festas” e “o aspecto econômico” (grupo 2); “as comidas”, “a reunião de familiares e amigos” (grupo 3); “os votos e as promessas”, “as dificuldades em acompanhar a procissão” (grupo 4); “a solidariedade”, “os problemas que acontecem no Círio” (grupo 5). Os alunos do grupo 6 informaram que não tinham celulares que pudessem registrar com qualidade as imagens. Propus, então, que organizassem a confecção do barco para a atividade das aulas seguintes, e eles aderiram à proposição.

Ainda na mesma aula, conversei com os grupos sobre o que e como registrar os temas por meio de fotografias. Enfatizei para a turma que os alunos não deveriam se envolver em espaços ou situações que lhes trouxessem algum risco e que as fotografias deveriam ser feitas preferencialmente durante o dia. No grupo criado no aplicativo de mensagens foram passadas as sínteses das orientações para cada grupo.

A aula seguinte (sexto encontro) aconteceu na terça-feira pós-Círio. Nesse dia os alunos trouxeram os celulares contendo as fotografias feitas durante o final de semana. Alguns grupos trouxeram mais imagens que outros, mas todos realizaram a atividade. Várias fotografias, parecem ter sido feitas com aplicativos que destacam algum aspecto mas reduzem a qualidade da imagem. Além disso, o grupo 3, responsável por fotografar os alimentos consumidos no período Círio, apresentou imagens que parecem não ter sido registradas por eles mesmos, mas sim coletadas na internet.

A construção do barco se deu simultaneamente à coleta das fotografias dos celulares dos alunos: enquanto o barco era construído, os alunos traziam os celulares para o *backup* das imagens no computador. Levei para a sala alguns materiais e objetos necessários para a confecção do barco (cola, fita, tesoura, grampeador, estilete, pistola e refil de silicone etc.), os alunos coletaram nas ruas próximas à escola os materiais reutilizáveis: papelão, barbante, pedaços de cabo de vassoura, garrafa pet. Foi necessário comprar o tecido (tnt branco) para a vela do barco, pois os alunos não encontraram material similar na escola ou na vizinhança.

A confecção do casco do barquinho de papelão foi capitaneada pelos meninos, alguns deles ribeirinhos. Eles iniciaram a confecção de um pequeno barquinho, mas foram orientados a construir um barco maior, que comportassem os objetos e desenhos que deveriam ser postos dentro dele ao final da atividade. Assim o fizeram. Esses meninos, os mesmos que pouco ou nada participaram das discussões, se mostraram empenhados hábeis na concretização do projeto, demonstrando satisfação durante a realização da tarefa. As meninas construíram a vela do barquinho e realizaram trabalhos de acabamento (detalhes e pintura). Coube-me apenas orientar os alunos em alguns momentos, enquanto o trabalho manual foi totalmente feito por eles. Como a atividade de fazer apenas um objeto (o barco) não exigia nem possibilitava que todos os alunos participassem ao mesmo tempo, vários alunos se dispersaram por alguns momentos.

No sétimo encontro, após a finalização da pintura do barco, os alunos foram solicitados a construir um voto: um objeto simbólico ou um desenho que representasse algo importante pelo que os alunos fossem capazes de fazer uma promessa para obter. Esse objeto deveria ser depositado dentro do barquinho e, ao por o objeto simbólico, o aluno deveria expor à turma seu significado e sua importância. Para dar início, desenhei um olho humano e expliquei que uma pessoa da família havia perdido parcialmente a visão e que eu desejava muito que ela voltasse a ver com antes.

Os alunos passaram então a confeccionar objetos de papel dobrado e desenhar os votos. Alguns preferiram escrever o que desejavam. Paralelamente a isso, os alunos foram solicitados a recortar um trecho de um dos episódios do texto de Monteiro que acharam interessante para colar na parte externa do barco. Os alunos, então, colavam o trecho recortado e depositavam o voto explicando o que significava. Cerca de cinco alunos pediram para não revelar à turma seu voto nem seu significado, informando apenas a mim. Um aluno depositou o desenho de uma garrafa e disse baixinho e emocionado: “eu queria muito que minha mãe parasse de beber, ela bebe muito”. Houve ainda casos em que os alunos preferiram me dar o trecho recortado para que eu colasse no barco.

Durante a atividade, constatei que os votos dos alunos foram tematicamente variados: pedidos de cura para doenças de pessoas da família, a coleção completa de Clarisse Lispector, felicidade no relacionamento com o(a) namorado(a), bens materiais entre outros.

A movimentação em torno da realização da semana cultural impossibilitou a conclusão da atividade do painel na forma com havia sido planejada. Optamos por fazer a exibição das imagens apenas na sala e com uso do projetor. Foi feita, então, a projeção das fotografias tiradas pelos alunos no quadro branco, seguindo a ordem numérica dos grupos.

A alta luminosidade prejudicou a visualização de algumas fotografias, especialmente as que foram feitas com pouca luz. Os alunos se divertiram ao serem exibidas algumas das imagens, especialmente nas fotos da procissão em que apareciam alguns alunos da turma, associando-os ao promesseiro do conto. Em seguida fiz alguns comentários e questionamentos sobre a relação entre os aspectos fotografados e os que encontramos no conto lido nas aulas anteriores.

Na parte final da aula conversei com os alunos sobre as atividades que haviam sido aplicadas, questionando as semelhanças e diferenças entre as atividades da proposta de intervenção e o que eles estão acostumados a fazer nas aulas de português, numa espécie de avaliação da proposta:

**Professor:** Agora eu queria que vocês dissessem o que que vocês acharam das atividades, da leitura do texto. A atividade teve alguma coisa de diferente do que vocês fazem todos os dias ou normalmente na escola? Foi igual ou foi diferente?

**Alunos (em coro):** Foi diferente.

**Professor:** Por que diferente?

**Aluna:** Porque a gente não lê [na aula].

**Professor:** Vocês não leem contos, vocês não leem textos durante as aulas?

**Alunos (em coro):** Não

**Aluna:** Na aula não.

**Professor:** Vocês acham que falta mais leitura?

**Alunos (em coro):** Sim

**Professor:** E o que vocês fazem [na aula de português]?

**Aluno:** Nós copia.

Foi dito aos alunos que a superação das adversidades e a realização dos sonhos que foram colocados no barco passam pela escola. E que a leitura do texto literário é uma forma de luta contra as forças que querem manter o *status quo* da sociedade. Reforcei a minha fala anterior sobre o poder de humanização que o texto literário possui. Ao final, fiz os devidos agradecimentos e informei os alunos poderiam procurar a biblioteca municipal para ler outras obras de Benedicto Monteiro (a pequena biblioteca da escola não possuía nenhuma obra do autor) e os outros contos do livro *O Carro dos Milagres*. A aula encerrou com os aplausos dos alunos. Após o encerramento da aplicação da proposta, o barco e os votos nele depositados foram primeiramente fotografados para análise posterior<sup>24</sup> e em seguida recolhidos e guardados.

#### 6.4 RESULTADOS DA APLICAÇÃO

A partir da descrição da aplicação das atividades, fazemos neste item algumas considerações sobre os resultados da aplicação da proposta de intervenção pedagógica, complementando as avaliações já antecipadas de forma implícita nos itens 6.1 a 6.3.

---

<sup>24</sup> As fotografias do barco, dos votos e dos trechos recortados e colados no barco encontram-se nos anexos.

Tendo em vista os objetivos básicos das atividades prévias – explicar a atividade, antecipar os temas presentes no conto, informar sobre a origem e importância do Círio e contextualizar o conto a ser lido – avaliamos que o resultado foi satisfatório. A eficiência desse primeiro momento pode ser inferida da ausência de questionamentos básicos sobre os temas e sobre a obra lida. Em atividades executadas sem os necessários esclarecimentos prévios e sem introduções, são comuns questionamentos elementares devidos às dúvidas dos alunos sobre questões essenciais: em determinada fase da atividade, um aluno faz alguma pergunta ou comentário que evidenciam que ele não entendeu aspectos cruciais ou o sentido básico da atividade. Conforme afirma Cosson (2014), esse momento inicial que antecede o contato dos alunos com o texto é essencial para um bom resultado da atividade de leitura que se seguirá.

Um dos pontos positivos das atividades prévias foi o contato dos alunos com o livro propriamente dito, de onde foi extraído o conto lido. Os alunos manifestaram interesse em manipular o material original, folheando, lendo trechos, observando os aspectos visuais etc. Esse contato, que aconteceu nos quatro primeiros encontros, não é comum nas salas de aula no dia a dia, geralmente os alunos têm contato apenas com as cópias do original ou reproduções nos livros didáticos.

Cosson (2014) afirma que as atividades prévias (*motivação e introdução*) não podem se estender por mais que alguns minutos, e que a leitura do texto deve iniciar logo em seguida, entretanto, durante o planejamento julguei que, por se tratar de um momento em que necessitaríamos explicar a proposta e realizar as atividades na mesma aula, não haveria tempo suficiente para ler todo o primeiro episódio do texto e fazer a discussão. O resultado mostrou que a extensão do tempo foi válida.

A atividade de leitura em voz alta (ou baixa em alguns casos) não foi realizada por todos os alunos, conforme dito anteriormente, mas as dificuldades se manifestaram mais no âmbito da verbalização do que na leitura propriamente dita, haja vista que vários alunos leram, embora em tom baixo.

A pouca familiaridade da maioria dos alunos com atividades de leitura compartilhada foi evidenciada pela negação de alguns alunos à realização da leitura em voz alta. O fato de vários alunos não se disporem a ler para os colegas antes mesmo de conhecer o texto, indica uma ausência dessa prática essencial para o desenvolvimento do aluno-leitor.

Dois imprevistos influenciaram negativamente tanto a execução das atividades quanto os resultados obtidos. O primeiro foi a interrupção ocorrida durante a leitura do segundo episódio do conto, que provocou uma quebra de ritmo da leitura e certamente contribuiu para que os alunos se concentrassem menos na realização da tarefa, prejudicando seu desempenho nas atividades e dificultando o controle da turma na parte final da aula. O segundo foi a organização das atividades da semana cultural, de caráter avaliativo, que impediu a realização da atividade do painel, alterando o planejamento, e claramente prejudicou o foco dos alunos em alguns momentos da aplicação da proposta. No modelo de escola que temos, as avaliações são sempre prioridade para a escola e, principalmente, para os alunos.

Os fatores de ordem física ora atrapalharam, ora facilitaram o trabalho de leitura do conto. Na leitura dos dois primeiros episódios, as aulas aconteceram no horário de 10:15 às 11:45, um horário em que o nível de ruído é muito alto e que faz muito calor, além de ser o momento em que os alunos já estão cansados e desejam sair da escola. Esses fatores certamente comprometeram o resultado da atividade, pois além de termos sido obrigados a modificar a metodologia prevista, a maioria dos alunos manifestava algum desconforto. Já na leitura do terceiro episódio os fatores físicos parecem ter conspirado para o bom andamento da leitura. O episódio foi lido às 7 horas da manhã, horário em que o trânsito é menor e o calor mais ameno, logo após os alunos entrarem na escola. Esse foi um momento pessoal e profissionalmente muito gratificante para mim.

Durante os anos que exerço a docência, tive poucos momentos prazerosos como os minutos da leitura desse trecho. Avalio que, além dos fatores físicos citados acima, o tom “engraçado” (como alguns alunos disseram) do texto chamou a atenção dos alunos e fez com que o enredo e a linguagem do texto causassem um estranhamento aos alunos. O enredo oscilando entre o dramático e o picaresco se mostrou notadamente atrativo. Outro fator que na minha avaliação contribuiu para a boa receptividade desse episódio foi a familiaridade que os alunos já tinham com o texto naquele momento, pois já conheciam melhor os personagens, os temas e a linguagem empregada no texto.

As respostas dos alunos ao questionamento sobre a imagem suscitada pela expressão “igarapé lambendo a ribanceira” mostra que cada leitor constrói uma imagem, apesar de haver pontos em comum entre as imagens construídas por vários leitores. São leituras únicas de uma mesma construção, lida a partir da

formação social e cultural de cada um. A construção dessa imagem foi influenciada pela relativa familiaridade que os alunos têm com a rotina das marés. Isso exemplifica o potencial da literatura de possibilitar apreensão de múltiplos significados para diferentes indivíduos, sempre conservando algo essencial a todos os leitores. Quando cada leitor expõe sua interpretação do texto possibilita e dialoga com outros leitores, a interpretação do texto se torna uma construção coletiva.

Foi notável a insegurança dos alunos para fazer os comentários por iniciativa própria. Na grande maioria das ocasiões, os comentários dos alunos surgiram a partir de questionamentos feitos por mim. Esse fato é um indício de que esses meninos e meninas não estão habituados a tomar a palavra, a dialogar, a se posicionar sobre os assuntos que são apresentados a eles. Esses alunos estão habituados a apenas responder perguntas por meio de frases curtas, sem a necessária elaboração da ideia. Mesmo nos alunos já familiarizados com o texto, demonstrando e declarando terem gostado de ler o conto, a timidez persistia nos momentos dos comentários. A atividade propiciou aos discentes possibilidades de assumir a palavra, embora poucos o tenham feito. A insistência da escola em atividades semelhantes certamente fará com que esses alunos se tornem mais protagonistas de seu próprio discurso, e leitores mais seguros de suas impressões.

O fato de os alunos demonstrarem, nas avaliações da atividade, não terem a menor ideia da razão de se ler literatura na escola mostra a ausência de discussões a esse respeito nas aulas de português. É evidente que um adolescente no ensino fundamental não é obrigado a saber os princípios teóricos que apoiam a leitura de textos literários na escola, entretanto, se os textos fossem discutidos, os alunos teriam uma resposta, (intuitiva, ao menos) para a pergunta do “porque ler literatura na escola?”, e não teriam achado que a pergunta era absurda. As discussões sobre as potencialidades humanizadoras do texto literário, na minha avaliação, proporcionou aos alunos a reflexão sobre a finalidade de textos que com alguma frequência são obrigados a ler na escola, dando um sentido para as atividades de leitura que eram feitas de forma irreflexiva e automática.

Se compararmos as respostas ao questionário diagnóstico (em que vários alunos responderam que leem textos literários na sala de aula), às respostas dadas na conversa final sobre se liam ou não contos (eles disseram em coro que não), pode-se tirar duas conclusões: a primeira é que as repostas são incoerentes; a segunda é que a concepção dos alunos sobre o que é uma atividade de leitura

literária foi alterada após a atividade. Avalio que a segunda opção é mais acertada: os alunos mudaram a concepção de leitura a partir da aplicação da proposta.

Pode-se notar que na sala de aula há alunos com habilidades e gostos diversos. Os meninos que tiveram dificuldades durante a leitura e comentários, se mostraram muito empenhados durante a construção do barquinho. Nesses casos as oficinas e outras atividades práticas podem ser uma ferramenta de redução das dificuldades de leitura e participação desses alunos. Se na leitura o nível de participação dos alunos apresentou diferenças substanciais, nas atividades práticas estabeleceu-se um relativo equilíbrio.

A atividade de elaboração e socialização dos votos dos alunos evidenciou os sonhos, os desejos, os dilemas, os problemas por que passam esses adolescentes. Considero que a atividade também colaborou para a aproximação entre os alunos e os temas, o enredo e os personagens do conto O Carro dos Milagres, e contribuiu para que os alunos fizessem uma interpretação mais coletiva do texto.

Na seleção dos fragmentos do conto para colagem no barco, ficou explícito que não foram apenas os temas e o enredo que chamaram a atenção dos alunos. Alguns trechos recortados e colados demonstram que os alunos também se interessaram pela construção do texto, pela linguagem empregada.

Numa avaliação geral, a proposta cumpriu com os objetivos, embora alguns fatores tenham afetado os resultados finais. O comportamento dos alunos indica que o texto lido contribuiu para uma aproximação entre os alunos e a literatura amazônica. As discussões feitas a partir da leitura levaram os alunos a refletir sobre a elaboração estética da realidade que eles veem todos os dias, e eles puderam vivenciar a experiência da leitura literária em sala de aula. A inserção do de Benedicto Monteiro no cânone escolar é uma consequência da aproximação e da reflexão mencionadas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei no Mestrado Profletras sem ter experiência em pesquisa e/ou escrita acadêmica. Essa falta de contato entre professores da Educação Básica e a academia é muito comum e às vezes se torna uma dificuldade a ser vencida pelos docentes que entram no Profletras. Também não tinha a mínima ideia do que ia fazer no meu trabalho final do curso. As ideias embrionárias iam surgindo a partir das discussões e das atividades das disciplinas do curso. O embasamento teórico foi sendo construído aos poucos, a partir das leituras das disciplinas e de leituras extras, que julguei necessárias nessa etapa inicial.

Devido à minha relação com a cultura amazônica, a primeira ideia consistente foi o trabalho com a literatura oral da região onde eu moro, mas as discussões, os direcionamentos do curso e as conveniências me levaram até a consecução do presente trabalho – leitura do conto *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro – seguindo os princípios da pesquisa-ação. Avalio que as mudanças na direção inicial da pesquisa foram decisões acertadas.

A pesquisa realizada e descrita nas páginas anteriores se propôs a embasar, elaborar e aplicar uma proposta de intervenção com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre os sujeitos da pesquisa e a literatura amazônica, por meio de atividades de leitura do conto *O Carro dos milagres*, de Benedicto Monteiro. As atividades buscavam proporcionar uma experiência de leitura literária, de vivência com a literatura, para os alunos sujeitos da pesquisa. As bases metodológicas e teórico-práticas oferecidas pelos estudiosos citados nas seções 3 e 4 se mostraram muito eficazes na elaboração deste trabalho e na fundamentação da proposta de intervenção.

No que se refere à metodologia, a sequência básica do letramento literário, proposta pelo professor Rildo Cosson (2014), se mostrou de grande valia. Embora a essência da proposta de leitura literária do referido professor seja uma espécie de revisitação, uma síntese dos teóricos que discutem a escolarização da literatura há algumas décadas, sem muitas novidades no campo conceitual, no campo da prática docente o referido autor oferece caminhos claros e objetivos, o que o torna um importante estudioso a ser lido por professores de português e literatura da Educação Básica.

O conto *O carro dos milagres*, além de uma qualidade estética notável, é carregado de elementos da cultura dos alunos. Apesar de seus atributos literários e sua proximidade com o universo dos alunos, o referido conto não era conhecido pelos alunos da turma, assim com ainda não o é para muitos alunos amazônidas. A elaboração e aplicação da proposta procurou respeitar e aproveitar a cultura dos alunos, seus conhecimentos prévios e sua cosmovisão. Buscou-se também valer-se da familiaridade dos alunos com os temas tratados no conto e com a linguagem utilizada no texto, também com o intuito de provocar a aproximação entre os alunos e a literatura amazônica. A leitura foi acompanhada de discussões e sucedida de atividades práticas realizadas a partir da leitura do texto.

A aproximação entre os universos dos alunos e o universo do narrador se mostrou eficaz para a boa relação dos alunos com o texto. O fato de o conto versar sobre uma manifestação religiosa popular e apresentar pontos de contato com as narrativas orais ouvidas ocasionalmente pelos alunos, a partir de uma cosmovisão particular manifestada no discurso do narrador, fez com que os alunos não manifestassem dificuldades na compreensão dos temas, das ideias e da linguagem do texto, além de terem se identificado com o enredo, com os temas e com os personagens. Os alunos viram seu próprio mundo pintado em palavras.

Na fase de elaboração das atividades, um colega, professor de português, havia me perguntado se eu achava que conseguiria “fazer os alunos lerem em sala de aula um texto tão extenso”, com cerca de trinta páginas no livro original, ao que respondi, irrefletidamente, que faria a leitura completa do texto. Depois refleti sobre o questionamento e tomei a tarefa de ler o texto integral em sala como um desafio a ser superado, e superamos. Pode não parecer tão desafiador ler um conto na sala de aula, mas no contexto da turma em questão, considerando a pouca convivência dos alunos com a literatura, era uma tarefa muito importante.

Os problemas de ordem física (ruído, espaço inadequado, calor excessivo etc.) se mostraram extremamente prejudiciais em vários momentos e influenciaram para que os resultados pretendidos não fossem alcançados plenamente. As peculiaridades relacionadas à rotina da escola e o fato de as atividades terem sido realizadas dias antes da semana cultural da escola também afetaram negativamente o resultado final da proposta.

A atividade do painel com as fotografias do Círio não foi realizada da forma como fora planejada em razão da programação da escola, o que deixou a

proposta com uma incompletude. A solução encontrada (exibição em *slides* na sala de aula) foi uma forma de minimizar os impactos negativos no resultado final e valorizar o trabalho dos alunos que enfrentaram o calor e o sol a pino, num domingo, para fazer as fotografias. Entretanto, esse imprevisto me causou a frustração pessoal como, por exemplo, a que senti na ocasião da leitura do poema de E.E Cumings, citado no Preâmbulo. Os resultados evidenciam a necessidade de admitir, desde o início de qualquer proposta de intervenção pedagógica, que as situações contextuais podem fazer com as atividades não acontecem exatamente da forma como foram planejadas, exigindo constante atualização do planejamento.

Durante a aplicação das atividades, ficou evidente que há vários problemas que o professor não tem condições de resolver sozinho. São falhas que estão no âmbito da família, dos governos e da sociedade. Há problemas que só podem ser resolvidos com investimentos sérios em educação por parte do Estado, outros demandam participação efetiva da família na escola. E ainda outros que necessitam de revisão conceitual referente à leitura e à literatura por parte da escola. A articulação de ações de governos, mobilização da sociedade, empenho da escola, participação da família e mobilização dos professores, certamente seriam capazes de solucionar essas questões que se refletem no aprendizado e comprometem o futuro dos nossos alunos.

Uma educação precária limita a aprendizagem e prejudica a necessária mobilidade social de alunos que nasceram e cresceram na pobreza e que tem na escola a única chance de construção de uma cidadania digna, de uma vida com menos privações que a dos próprios pais. Mas, enquanto esses problemas não são resolvidos, o professor deve procurar alternativas para driblar esses obstáculos, em busca de uma maior efetividade das atividades que leva aos alunos.

Apesar dos entraves, pode-se considerar que a proposta alcançou os objetivos para os quais foi concebida. Realizamos atividades de leitura efetiva do texto, na direção da experiência literária, colocamos em discussão os aspectos como a fé, a cultura, a linguagem, as narrativas orais e outros temas relevantes. Contribuímos para reduzir o distanciamento existente entre os alunos da turma e o texto literário. Cumprimos uma das funções básicas da escola: a aproximação dos alunos com as potencialidades oferecidas pela literatura.

A leitura dos textos literários possibilita a humanização do sujeito, o contato com a realidade elaborada esteticamente, o desfrute do prazer estético, o

contato com o discurso organizado de forma original, belo, instigante e provocador. Ante a isso, a escola, especialmente a pública, não pode abrir mão do trabalho com literatura, pois é geralmente nesse espaço pedagógico que os alunos pobres brasileiros iniciam o contato com a arte em forma de palavra. Além de tudo isso, a literatura possibilita o amadurecimento linguístico e cultural dos alunos. Nesse contexto, o professor é figura importantíssima, pois é por meio de suas intervenções que o aluno toma contato com o universo literário e suas potencialidades humanizadoras.

Embora tenhamos lido com os alunos apenas um dos vários contos de Benedicto Monteiro, contribuimos para inserir o romancista na biblioteca imaginária (nos termos de João Alexandre Barbosa) da escola em questão, pois os alunos viram o conto como um dos seletos textos privilegiados na escola. Avaliamos que a proposta é plenamente viável para aplicação em outras turmas e outras escolas amazônicas e poderá trazer excelentes resultados, certamente melhores que os que alcançamos se estiverem ausentes os problemas de ordem física que afetaram o desenvolvimento das atividades aplicadas ou se os alunos tiverem maior convivência com a literatura.

A elaboração deste trabalho me possibilitou um amadurecimento teórico significativo. De agora em diante, disponho de mais armas para travar as batalhas diárias contra ideias que sustentam afirmações de que a leitura é perda de tempo ou enrolação de professor que não quer trabalhar; desconstruir o discurso de que o útil é estudar a gramática, e de que a escola precisa focar na dissertação exigida pelo ENEM. Vencer as resistências nunca é fácil, mas é possível e necessário nessa situação. E a possibilidade de vencer essas batalhas depende de formação acadêmica, de discussão das questões pedagógicas, de disposição dos professores.

O mestrado Profletras foi um marco na minha formação docente, pois me possibilitou refletir sobre o ensino de língua portuguesa e literatura e também vislumbrar alternativas viáveis para o trabalho em sala de aula. A proposta descrita anteriormente é apenas uma dessas possibilidades. Ao concluir esse curso, volto para a minha escola com a sensação de que não aprendi o suficiente, mas também com a certeza de que possuo agora uma formação muito mais consistente do que a que tinha antes de entrar no Mestrado. Tenho consciência de que o caminho formativo do professor nunca termina, sempre há mais um passo a dar. É nessa caminhada pé ante pé, que pretendo seguir de agora em diante.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Biblioteca Imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênio: os 100 autores mais criativos da história da literatura**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Gláucia Helena. **A performance do leitor diante da oralidade poética: passagens de indecisão**. Dissertação (Mestrado). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e Desacordos: a leitura para além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. Recurso digital.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

\_\_\_\_\_. O Direito à Literatura. *In*: **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. *In* CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel (org.). **A Sociedade em Rede: do**

**conhecimento à ação política.** (Conferência promovida pelo Presidente da República em 4 e 5 de Março de 2005, no Centro Cultural de Belém).

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Coord). **Literatura: ensino fundamental.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

\_\_\_\_\_. **Letramento literário:** teoria e prática. – 2ª ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever em uma sociedade pós-literária.** 13ª edição do Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL), 2015. 5 de outubro de 2015, Vídeo da apresentação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jsHDQygNGA&t=1205s>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Literatura: a formação de um leitor todo seu.* CEALE Debate (FaE/UFMG), 2016. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql&index=4&list=PLnUq8nHwX54hWwdllg7K-bucJlx3ZQ8m3>. Acesso em: 28 de dezembro de 2016.

EIKHEBAUM, B. A teoria do método formal *In*: EIKHEBAUM, B. *et al.* **Teoria da literatura – formalistas russos.** 3. Ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

FARES, Kosebel Akel. **Imagens da mitopoética Amazônica: um memorial da matintas pereiras.** Belém: UFPA, 1997.

FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marília; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem.** 1. Ed, São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. *In*: GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo, Cortez, 2008. p.211-248.

GOTLIB, Nadia Batella. **Teoria do Conto.** 1. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A (org.). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

LIMA, Ana Renata do Rosário de. Terra e trabalho como componentes das lutas cabanas no Acará-PA (século XIX). In: **Simpósio Nacional de História**, 25, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. PDF. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1418.pdf>.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19 ed. São Paulo: Princípios, 1994.

MONTEIRO, Benedicto. **O carro dos milagres**. 5. ed. Rio de Janeiro: PLG-Comunicação, 1980.

NASCIMENTO, Maria de Fatima do. **A representação alegórica da ditadura militar em O Minossauo, de Benedicto Monteiro: fragmentação e montagem**. 2004. 143p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000316845>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura – Relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html#copyright)>. Acesso em: 26/05/2016.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio In: EIKHEBAUM, B. *et al.* **Teoria da literatura – formalistas russos**. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Coord). **Literatura: ensino fundamental**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000116.pdf>. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>. Acesso em: 11/06/2016.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



**8) Você tem algum familiar ou conhecido que costuma participar do Círio de Nazaré, em Belém?**

---

---

**9) Que gêneros textuais você lê com mais frequência?**

- Notícias ;  Propagandas impressas;  Memes;  
 Mensagens de celular;  Textos literários;  
 Outros: \_\_\_\_\_

**10) Em que suporte você lê com mais frequência?**

- Em livros didáticos;  Em aplicativos de celular;  
 Em revistas ou jornais;  Em redes sociais;  
 Em livros infanto-juvenis;  
 Outros: \_\_\_\_\_

**11) Com que frequência você vê seus familiares lendo textos literários?**

- Nunca;  Raramente;  Frequentemente.

**12) Com que frequência você lê textos literários?**

- Nunca;  Raramente;  Frequentemente.

**13) Onde você conseguiu os textos literários que já leu?**

- Na internet;  Em casa, com seus familiares;  
 Na biblioteca da escola;  O professor levou para a sala de aula;  
 Com amigos;  Outros: \_\_\_\_\_

**14) Qual dos gêneros abaixo você tem mais contato?**

- Poema;  Conto;  
 Romance;  Crônica  
 Outros: \_\_\_\_\_

**15) Com que frequência o(a) professor(a) de português levava textos literários para serem lidos na sala de aula, nas séries anteriores?**

- Nunca;  Raramente;  
 Não lembra;  Frequentemente.

**16) Como eram feitas, normalmente, as atividades de leitura dos textos literários na sua sala de aula nas séries anteriores ao 9º ano? (pode marcar mais de uma opção)**

- ( ) Leitura em voz alta feita pelo professor;
- ( ) Leitura em voz alta feita por um aluno;
- ( ) Leitura silenciosa feita pelos alunos;
- ( ) Realização de atividades (questões escritas) sobre a interpretação do texto;
- ( ) Discussão oral dos temas tratados no texto;
- ( ) Realização de atividades gramaticais (classes de palavras, sinônimos e antônimos, sujeito e predicado etc.) a partir dos textos lidos;
- ( ) Atividades sobre a linguagem literária;
- ( ) Outras formas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_;

**17) Você conhece o gênero conto?**

- ( ) Vagamente;
- ( ) Não;
- ( ) Sim.

**18) Com que frequência você lia contos nas aulas de português durante as séries anteriores ao 9º ano?**

- ( ) Nunca;
- ( ) Poucas vezes;
- ( ) Frequentemente.

**19) Você já leu textos literários de autores paraenses? Quais?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**20) Você já leu textos literários que tratem da Amazônia? Quais?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Obrigado!*

APÊNDICE B – RESPOSTAS DOS ALUNOS<sup>25</sup> AO QUESTIONÁRIO<sup>26</sup>

1 Onde você nasceu?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Na cidade do Acará (21)			X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X			X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	
Em outro município paraense (1)		X																													
Em outra cidade paraense (6)	X								X						X	X						X						X			
Na zona rural do município do Acará (3)										X				X					X												
2 Com quem você mora?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Com seu pai e/ou mãe (27)	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Com outro parente (3)		X		X																					X						
Com outra família (1)																														X	
3 Você já ouviu histórias sobre as lendas amazônicas (Matinta-Pereira, o Boto, a Cobra-grande)?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Sim (27)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Não (2)													X				X														
Não lembra (2)																									X				X		
4 Algum de seus familiares costuma ou costumava contar histórias sobre essas lendas?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Não, nunca contaram (3)									X				X	X																	
Sim, contam frequentemente (4)	X											X								X						X					
Sim, contam às vezes (16)				X		X	X			X	X				X	X	X		X		X	X		X	X		X	X	X		
Contavam, mas não contam mais (8)		X	X		X			X										X					X						X	X	
5 (aberta) Você gosta ou gostava de ouvir essas histórias?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Gosto muito (4)	X															X	X		X		X										
Sim (13)		X	X	X		X				X	X	X											X	X		X	X	X		X	
Eu gostava de ouvir essas histórias (9)					X				X					X	X		X			X	X			X						X	
Acho muito interessante são historias que o povo conta e que é de uma época em que a gente não tinha nascido e até hoje prevalecem na boca dos anciões (1)							X																								
Sim! Ajuda a conhecer mais as coisas do mundo e da Amazônia (1)								X																							
Não gosto (1)												X																			
Mais ou menos, porque dá um pouco de medo, mas é interessante (1)																				X											
Gostava, mas não gosto mais (1)																													X		
6 Você sabe o que é o Círio de Nazaré?	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Sim (10)	X					X		X					X	X	X					X	X		X	X							
Não (4)		X																	X										X	X	
Acho que é uma festividade de fé (4)			X														X									X	X				
É uma festividade que homenageia N. S. de Nazaré (5)				X	X																X				X			X			
Sim! É uma comemoração para os católicos em que eles fazem caminhada, procissão e costumam fazer promessas para a "santa" (1)							X																								
Sim. O círio é uma festa de tradição da cidade (1)									X																						
Eu não sei o que é. Eu acho que é uma festa										X																					

<sup>25</sup> Os números de 1 a 31 correspondem aos 31 alunos que responderam o questionário (cada coluna representa um aluno).

<sup>26</sup> Os números entre parênteses à frente de cada alternativa ou resposta indica o número de ocorrência de cada resposta considerando o total de alunos. As questões 9, 10, 13, 14 e 16 permitiam mais de uma resposta. Em razão disso a soma do número de respostas dessas questões é superior ao número de alunos da turma.





## APÊNDICE C – FICHAS DE REGISTRO DA APLICAÇÃO

FICHA DE REGISTRO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
1º MOMENTO

ENCONTRO:	LOCAL:	ATIVIDADES REALIZADAS: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
DATA: ___/___/___	TEMPO UTILIZADO:	

## REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

N	ALUNOS	OBSERVAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
18		
19		



## 2º e 3º MOMENTOS

ENCONTRO:	LOCAL:	ATIVIDADES REALIZADAS: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
DATA: _/_/___	TEMPO UTILIZADO:	

## REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

GP	TEMAS/TAREFAS E PARTICIPAÇÃO GERAL DO GRUPO	ALUNOS	OBSERVAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL: EMPENHO, LEITURAS, COMENTÁRIOS ETC.
1			
2			
3			
4			



## 3º MOMENTO

## REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

GP	TEMAS/TAREFAS E PARTICIPAÇÃO GERAL DO GRUPO	ALUNOS	OBSERVAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL: EMPENHO, LEITURAS, COMENTÁRIOS ETC.
1			
2			
3			
4			
5			



## ANEXOS

### ANEXO A – CONTO O CARRO DOS MILAGRES<sup>27</sup>

#### O CARRO DOS MILAGRES

1 Olhe compadre, nem quero lhe contar a triste sina deste meu barco a vela feito de tala de miriti. Eu trouxe ele mas foi para colocar no carro dos milagres.

2 Promessa feita e jurada ao pé de Nossa Senhora do Retiro, na noite de lua cheia, três dias depois do medonho temporal.

3 Tive que correr terra – o senhor pensa – para cumprir a dita promessa. E trazer com minhas próprias mãos, esta veleira copiada da finada canoa que o vento e a água reduziram a fanico na contracosta da Baía do Marajó. Só este criado seu escapou são e salvo por obra e graça de Deus e Nossa Senhora de Nazaré. Já não digo, do forte vento, nem da furiosa chuva, nem da medonha água, que se coliam com a noite e o raio, para fazer aquele poder de inferno no meio do caminho que a gente ia passar. A água não tem cabelo. E a triste noite era tão lisa e desconforme, que a lua, as estrelas, a brisa andavam escondidas nos escuros escaninhos dos horizontes sem fim.

4 Eu mesmo não sei contar nada, depois que as velas e mastros foram arrancados. Só sei que a canoa ficou totalmente desamparada no meio da mais negra escuridão. Eu só estou contandozinho esta história porque fiquei agarrado num pau, horas e horas de bubuia, até que a maré vazante encalhou meu corpo entre as raízes do mangue que fica bem na entrada do igarapé. Mas assim como a noite botou o inferno no meu caminho, o dia trouxe a providência divina para me socorrer. Esse mesmo temporal medonho e desconforme pampeiro de chuva, vento e raio bateu ainda por cima de maré cheia, para as nossas bandas, onde a minha velha mãe rezava e pensava na nossa canoa, que nesse exato momento devia de estar fazendo a desinfeliz travessia. Ela, coitada, a pobre velha, não sabia se rezava para Nossa Senhora, se acendia a lamparina, se desamarrava a rede, ou se reparava a cumeeira da casa que o vento paresque queria por que queria arrancar. Na certa se benzia no estralo do trovão, clareio do relâmpago e corria na praia açoitada, pra tomar do vento em remoinho, a porta de japá.

5 A pobre velha – O senhor pensa – apesar de sozinha na barraca invadida pela chuva, ainda teve o expediente de enfiar o quadro de Nossa Senhora entre as palhas da parede, que o forte vento não tinha conseguido despregar. Mas a rede, a branca rede, da minha velha mãe, tinha criado alma de vela e estava enfunada, por força querendo carregar com casa e tudo pro o meio da procela e navegar paresque, em riba das enormes ondas rumo à perigosa travessia. Minha mãe diz: que se não encontrasse o terçado e cortasse a corda da rede, o pano branco voltaria ao seu antigo destino. Era muito capaz de transformar esteios, caibros, palhas e japás, numa jangada que, depois de afrontar os ventos, seria jogada numa distante praia

---

<sup>27</sup> O texto original foi escaneado e armazenado no formato de imagem (.jpeg), e as imagens foram convertidas em texto com o auxílio de um site que utiliza tecnologia OCR online (endereço: <https://www.onlineocr.net>). Em seguida foram feitas correções das falhas e dos problemas de formatação textual comuns em conversões dessa natureza, para deixar o texto e sua paragrafação igual ao original. Finalmente, os parágrafos foram numerados para facilitar a localização de trechos durante as atividades.

sujeita somente à correnteza nas marés. Certas coisas, meu compadre – o senhor pensa – trazem guardado seu destino. Um belo dia ou numa triste noite: rasgam o céu como um raio; aparecem de repente, como uma estrela; brotam inocente como uma semente; ou explodem em vida como uma flor. Esse pano branco da rede da minha velha mãe era um pedaço da vela-mestra de uma canoa naufragada que meu finado irmão guardava num baú velho como lembrança de tanta luta pelo mar. Minha mãe se lembrou disso na hora da tempestade. Tratou de cortar a corda da rede, para evitar que o pedaço de vela feito rede carregasse a barraca inteira pro meio do temporal. Coração de mãe – o senhor pensa? – nunca se engana. E a hora do perigo é sempre o que fala mais certo. A velha então, quando viu a rede tufada feito vela, pensou logo na alma do meu irmão. E pensando no morto, rezou pelo vivo, que era eu e que estava no maior perigo na justa hora da mais difícil a aguniosa travessia.

6 Aí então foi que surgiu a promessa deste barco. A rede foi contada, o barco foi talhado, dias e dias armado e desarmado, assinzinho como o senhor está vendo: de pano de rede e tala de miriti. Todos dizem: que a minha vida é o milagre desta promessa. Porque os outros tripulantes da canoa bateram o pacau. E devem de andar pelos cafundós do Judas servido de comida para piranha nos peraus dessa imensa baía.

7 Agora o senhor veja: abaixo de Deus e Nossa Senhora, foi o meu finado irmão e minha velha mãe com sua promessa, que salvaram este-um que está contandozinho esta história aqui em riba desta canoa ancorada na lama deste cais. Mas o senhor acha então, que só esses três tragos de cachaça que nós bebemos dá mesmo, no duro, pra fazer esta maior e dificurtosa travessia? Minha mãe me disse que eu tinha que botar este barco com as próprias mãos no Carro dos Milagres. Vigie só – tem que ser, meu compadre – no carro andando no meio de todo o povo e nos pés da virgem de Nazaré.

8 Já tive olhando pro o carro parado no Largo da Sé, bem em frente à Catedral. Estava vazio de milagres porque ainda era no lusco-fusco da manhã. O carro, a modo, representava um barco. O Tinhoso, o Demo, estava figurado na forma de veado. Um cavaleiro correndo atrás do cujo, freava o animal no espaço, cai-não-cai no precipício. A Santa parecia meia pregada no céu, entre dois raios de outro luzindo no estandarte. E queria-porque-queria salvar o cavaleiro de cair no abismo. Abismo que também figurava como água, água que era mar, que era rio, que era igarapé, tendo uma canoa em terrível perigo de se afundar.

9 Mas quando dei por mim, chegava gente por todos os lados: com pouco a praça estava cheia. Os sinos das igrejas começavam a tocar. Mas o senhor que é caboco acostumado nessas festas sabe muito bem, que o Círio de Nossa Senhora de Nazaré não tem começo nem fim. A gente sabe mesmo que a procissão começa na Catedral e se finda na Basílica. Isso todo mundo pensa e diz: que o trajeto do Círio anda pelas ruas principais. – Mas , meu compadre, vamos tomar mais um gole de cachaça? – Olhe, o certo mesmo, de saída e de chegada, ninguém pode asseverar. Os preparativos, acompanhamentos, dispositivos de pessoas gradas e gentes religiosas que constituem em ordem esta digna procissão, é coisa difícil, bem difícil de se acompanhar. Onde está o padre, por exemplo? O bispo? O Chefe de Polícia e o Governador? O senhor sabe? Desde que hora o povo está nas ruas esperando o Círio? Da véspera? Da antevéspera? Donte? Dontonte? Desta noite ou des da manhã, o senhor sabe? E qual seja o digno trajeto, a passagem oficial dos peregrinos que vem de todos os cantos para essa oficial tamanha procissão? O senhor imagina que é nas avenidas que o Círio trafega até chegar no arraial? Isso,

por mais que me bote a imaginar não entra na minha mente, compadre velho. – Vamos tomar mais uma proncha de cachaça com este pedaço de peixe-frito. – Olhe, esta farinha amarela, até que serve de tira-gosto, é obra dos cabocos do Acará. – Um gole, mais um gole, talagada bruta da maldita! – Não faça cara feia, meu compadre que a santa castiga! Mas o senhor acha que todo o povo que veio pro Círio está enchendo estas ruas? Esperando nas calçadas? Entupindo as igrejas? Esparramando nas praças, olhando das portas janelas desses enormes edifícios? Olha eu, por exemplo, com este meu barco a vela que tenho nas mãos para depositar no Carro dos Milagres, estou por acaso rezando? Cantando? Em comportamento justo de devoto promesseiro esperando a milagrosa santa? Nem me arreneque por causa disso, outros andam fazendo coisa muito pior. Olhe o Jozias, o Sigismundo, o Zé da Praia, o Mané do O, que também trouxeram promessas pro carro dos milagres. Será que estão metidos no meio deste desconforme povo, ou já depositaram suas promessas ao pé da Virgem ainda no Largo da Sé? Nem diga, que esse mundão de gente que horas e horas passa na nossa frente, é o Círio propriamente dito. Cadê o Padre? O Bispo? O Andor da Santa? Cadê o Carro dos Foguetes e a Berlinda? Sim, cadê o Carro dos foguetes? As fanfarras? A Cavalaria da Polícia Militar? Olhe, compadre, vamos tomar mais uma birita dessa pinga boa, e deixa o Círio tomar forma. Beba este trago. Lhe juro que é cachaça da boa, deixe o povo ingrossar. Deixe tomar parecença e solenidade justa de uma digna procissão. Quando este poder de povo estiver unido-unido carne e unha, ombro com ombro, cabeça com cabeça, esprimido nas paredes, que zolho não for mais zolho, cara não for mais cara, cor não for mais cor... então é porque vem vindo o Carro dos Milagres. Não vá pensar que nessas horas eu nem me mexa, estirado no baileu desta canoa. Papel desses, seu compadre não faz. Lhe juro que não fico que nem esse um, aí do nosso lado, que não aqueceu o baque da maldita e nem o Círio aprecia do fundo da sua cachaça, feito mulambo em rima do toldo da “Flor do Arari”. Não, compadre, papel desses, seu compadre não faz. Cachaça pra mim é solavanco, é adjutório perfeito, reforço desmedido de empreitada difícil, para cair na água no lavar da malva, para aguentar o bruto sol ardendo no espinhaço, ou enfrentar qualquer perigo de maior trabalho sem rir e sem chorar.

<sup>10</sup> Agora vigie só: o chão sumiu por um encanto! A rua ficou muito estreita de tanta gente. Nossa vista não abarca nem começo nem fim. Mundão de gente, meu compadre! Chegou a hora de entrar nesse furdução. É agora e já, meu compadre, o senhor me acompanhe. Eu tenho que roer um pupunha para chegar no Carro dos Milagres, carregando este barco-a-vela por cima de tantas cabeças. Mas ele vai, lhe garanto que ele vai: ora suspenso no aperto do povo, ora imprensado, esprimido, empurrado, pisava, varando gente, gente, gente, até chegar no ponto de botar o barco no carro andando. Evem ele! Evem ele! Evem ele dê do largo, recolhendo as promessas na procissão. Olhe, compadre, agora vamos beber a saideira, dupla talagada, reforçada, por Deus! Definitivo trago, último, final! Porque o poder do povo está aumentando. – Veja bem: ninguém distingue mais uma pessoa inteira, completa total. A cor da roupa, a quem pertence? Pernas e braços, nem se fala... Evem! Evem, compadre, a cavalaria! Olhe os piquetes das fanfarras abrindo o cortejo do Carro dos Milagres. Agora! Agora está na hora de nós entrar no povo. E é já! Por favor não largue nem por um instante o rumo do barco a vela. Nem perca a direção do Carro dos Milagres. Preste atenção na cor da blusa. E Olhe: qualquer coisa agarre. Agarre no cós da minha calça. Vombora! Vombora e já! Mas não patete, não trasteje! E trate sério: que vem vindo o bruto Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

<sup>11</sup> Agora é que é: no meio deste povo, com este barco na mão, nem posso falar com meu compadre. Se virar a cabeça para trás, posso até perder o rumo da viagem. Posso até comprar briga de festa pisando em falso na prancha dum vivente. Por Deus, que eu não sei como vou tintiar esse barco na mão por cima de ombros e cabeças. Qualquer descuido, pisar em falso, brusco impurrão, acocho, aperto, arrocho, onde de povo se espremendo, se impurrando, se imprensando. Ei! Compadre, me responda, ao menos responda, que eu quero ao menos ouvir o rumo da sua voz. Faça como naquela noite, que tivemos que atravessar com a água no peito o Igarapé da Mata na varja-alta do teso do Catauari. Trouxa de roupa na cabeça, facão e garrafa de cachaça na cintura, igarapé lambendo a ribanceira... O senhor se alembra quando a luz da lamparina mergulhou de vez na água daquela baixa? Foi medonho estrupício de sombras fugindo pelas quebradas da mata. Depois, a escuridão de bubuia borbulhando na lama. O rumo só era dado pela voz: oi! oi! oi! Basta responder como naquela noite no rumo da festa; oi! oi! Só mesmo os gritos descobriram o caminho e a distância que o escuro da noite acabava de esconder. Pisar na lama do fundo, meter o pé num buraco, topar de chofre numa raiz, esbarrar num peixe, estremecer de choque e susto de puraquê; isso tudo sem deixar a roupa-de-festa se molhar na água do rio. O senhor bem que se lembra dessa feita. Mas o senhor acha mais fácil, ou muito mais difícil, que carregar na mão como promessa, por cima de tantas cabeças, este barco-a-vela de tala de miriti?

<sup>12</sup> Não lhe disse, compadre, para se agarrar no cós da minha calça! Agora é tarde, muito tarde. Sei que tenho que enfrentar sozinho essa ruma desconforme de gente. Será que esse pessoal danado, que cerca o Carro dos Milagres, vai mesmo deixar eu botar a minha promessa no devido lugar e com todo respeito? Jogar por cima das cabeças paresque assim não serve. Pelo menos, não é conforme o prometido pela minha velha mãe. Pronto! Compadre, não lhe disse? Agora a vela do meu barco engatou num monte de balões! Minha Nossa Senhora! Lá vai a velazinha pendurada: monte de cores carregando um pedaço de vela! Eita pedaço de promessa! Eita pedaço de rede! Será que tu vai mesmo direitinho pro céu? Oh, velazinha branca armada na tala de miriti, quantas cores te carregam? Quantos céus te abarcam? Quantas nuvens te esperam? Eu sei que já correste no rio entre árvores e flores, já correste no mar voando sobre as ondas... Já até ensaiaste carregar nossa barraca feito barco no arrocho do temporal. Qual será o teu destino agora, nas asas deste vento, no meio de tantas cores e por cima de tantas cabeças?

<sup>13</sup> Oh! Minha Nossa Senhora! Como é possível cumprir a sua promessa no meio deste povo. Se fosse para chegar num brejo, passar num atoleiro, varar na mata escura, atravessar um rio a nado ou vencer um igapó, este seu criado e muito que devoto romeiro já tinha chegado a que tempo! Até com aturá de castanha na costa, cambada de peixe na vara, ruma de seringa no ombro, peso no lombo de duas postas de pirarucu, a Senhora sabe que faço sem dificuldade qualquer travessia. Não tremo nem trastejo quando pulo em cima de um tronco de bubuia. E não sinto o menor sobroço quando pesco em riba de lama gulosa fazendo ponte de toro de açai. Mas agora, eu sei que nem inteira vai chegar esta promessa, já que a velazinha branca os balões coloridos carregaram... Agora resta só o casco... Nem sei se vale a assinzinha desfigurada. É o diacho: ter que forçar esta barreira de homens e polícias de braços dados, formada para proteger o Carro dos Milagres que recolhe no caminho tanto padecer. Me ajude agora, Nossa Senhora, que eu vou passar neste tamanho aperto. A promessa que eu trago foi feita da maior angustia, no maior carinho e desespero, assim foi prometido em canto e reza, em sobroço de alvoroço na mais angustiada devoção.

14 Pronto! Agora aconteceu o pior: o barco escapuliu da minha mão. Oh! Minha Nossa Senhora, estou quase desconfiado que o Demônio está solto neste meio. – Cadê o barco, cadê o barco, minha gente? Agora sem vela, sem tolda, sem mastro, sem leme, deve estar pisado que nem casca de banana. Não impurra, sumano, credo! Tenham modos. Nunca pensei que o Círio de Nossa Senhora fosse pior que o estouro da boiada, pior que cardume de peixe na malha da rede, pior que manada de búfalo solta no campo. Se um lote de cavalos estivesse passando por cima do meu corpo, talvez fosse menor o meu desespero.

15 Procurando meu barco perdi até o tamanho da rua. Perdi a distâncias das sarjetas, a grandeza da cidade, a cor e o espaço do céu. Só vejo pernas, pés e braços, sapatos e calcanhares. Um povo de cintura pra baixo caminhado sem parar. Oh, minha Nossa Senhor, me diga, me diga mesmo, que este ajuntamento de gente seja uma digna procissão. Perdi primeiro o meu compadre. Depois, a vela enjambrada da rede pela minha velha mãe, os balões prenderam e carregaram. Finalmente, o barco caiu no meio do povo e foi pisado e repisado por não sei quantos pés. Agora perdi o rumo e o destino da minha promessa. Afogado estou na onda deste povo. Mar de gente, gente que anda, que anda, que reza, que fala, que chora, que canta, que impurra, que grita, que pisa, que olha mas não olha, onda de povo andando, sempre andando, tropeçando, caminhando, ruas casas, edifícios, foguetes, fanfarras, pés sobre pés, chão passando para-não-para, anda-não-anda, para, pedras, paralelepípedos... Meu Deus! Minha Nossa Senhora! Nenhum olhar, nenhuma cor, nenhum aceno de mão de gente conhecida, nenhum sinal de norte ou sul. O vento. Até o vento de onde vem? Para onde vai? De onde foi? O rumo, onde está o rumo? Onde está? Onde é que está? Onde é que estou?

16 Se fosse ao menos na baía, de noite, eu me guiava pelo setestrela. Se fosse na mata fechada, eu me guiava pela cor das folhas, pela pegada dos bichos, pela direção dos ventos, pelo jeito dos paus. Mas nesse mar de gente, qual é o ponto? Qual é o rumo que posso me agarrar? Pernas e pés andando, andando. Braços e mãos balançando, balançando. Calças e saias passando, passando, ondulado, movimento, movimento, cores, cores, mar de gente, gente, gente... Onde está o céu azul? Gente de umbigo para baixo, sem ombros, sem cabeça, sem mantilhas e sem chapéus. Foi por acaso no céu azul que os balões sumiram com a velazinha pendurada?

17 Égua! Inda mais este aperto querendo fechar minha garganta. Credo! Te esconjuro cachaça mal-arrumada. Te aquieta aí por baixo mesmo, que agora eu preciso demais desta cabeça para saber onde é qu'estou. De pernas, nem tanto preciso: posso ir até ajoelhado pagando promessa, cumprindo penitência pelo barco a vela que inútil, inútil se perdeu. Ah? Cachaça abaeté pura, queres mesmo derrubar este velho conhecido? Bebedor afamado, duro na queda, seguro no copo, nunca, nunca jogado no chão. – Escolheste o povo pra tanta testemunha. Por que escolheste o povo pra tanta testemunha? – O Círio, a Santa, a manhã clara, a festa inteira da Virgem Padroeira, vão será ver a bruta queda destezinho aqui o teu comparsa? Não respeitadas será a devoção do pobre para fazer tamanha desavença? Queres mesmo derrubar o céu azul na minha cabeça? Queres falsear para mim até a linha do horizonte? Queres cavar buraco à-toa à-toa até em baixo dos meus pés? S'inda fosse de noite, no terreiro, ou na praia bem deserta, ainda desculpava esta zonzeira, esta tonteira, que aperta a minha cabeça e fecha cada vez mais minha garganta. Parece que o povo todo já está de cabeça para baixo: pernas e pés, calças e saias, sapatos e sandálias marchando contra o céu.

<sup>18</sup> Mas aqui no meio deste povo, depois que perdi meu compadre, depois que perdi minha promessa, que enxerguei bem de pertinho agarra-não-agarra a Milagrosa Santa, e me perdi que me perdi – não, cachaça maldita – não desgraçada bebida, não sujeita aguardente. Má comparada consciência do Tinhoso: contigo eu luto! Luto que brigo, salto, piso, grito, choro que choro, mas não entrego este corpo, nem esta alma, que deviam de estar depositando santa promessa no *Carro dos Milagres*, conforme o prometido desejo de minha velha mãe. Inda mais este maior aperto na garganta! Credo! Três vezes credo! Te esconjuro, péssimo vazio no estômago e maldito descontrole na cabeça!

<sup>19</sup> Que o mundo girasse cachaça maldita... que o povo sumisse... que todas as cores se misturassem... meu fraco entender se apagasse de repente, por Deus, não era tamanha a tua malina traição! Mas fica caído assim nesta sarjeta, no largo da festa no meio do povo bem perto da igreja, quase na ilharga da Santa; te juro e te esconjuro cachaça sujeita, – por Deus e Nossa Senhora, – noutra feita, tua forte malícia, traiçoeiro gosto, manhoso sujigar de forças e vontades, eu vomito. Te juro que eu vomito no primeiro arrotto que vier nesta garganta.

## A BASÍLICA

<sup>20</sup> Olhe, compadre, nem lhe conto a desfeita que a maldita da cachaça de Abaeté me fez: me jogou no chão, a desgraçada. Em plena, procissão da Virgem, me tonteou, me fez um reboição danado estômago, subiu de repente pra cabeça, que quando procurei pelo senhor, meu compadre, cadê tento e juízo para caminhar no meio daquele povo desconforme de gente. Gente que queria-porque-queria se amontoar bem perto do Carro dos Milagres.

<sup>21</sup> Acho que até na confusão danada, no meio do povo andando, errei o rumo do carro e cheguei bem perto da berlinda. O senhor sabe, o monte de gente que se amontoa para segurar na corda da berlinda? Pois foi. Aí, eu nem sei se foi a cachaça que aumentou na minha cabeça, ou se foi o povo que ingrossou mesmo, querendo-porque-querendo segurar na corda que circundava o andor.

<sup>22</sup> Puxa-pra-cá, puxa-pra-lá, impurra, grita, onda de povo, acocho, aperto, pisão, arrocho, ruma-de-gente, gente, gente andando andando... Todo o mundo querendo caminhar perto da berlinda e segurar na corda. A corda que circundava o andor da Santa não dava para quem queria e era guardada por marinheiros e soldados da policia.

<sup>23</sup> Não me alembro bem se vi a Virgem no meio das flores, no ombro dos categas vestidos de casacas, maiorais do Governo e outras pessoas gradas, que caminhavam, impávidas, dentro do círculo. Mas se não fosse a tonteira, a zonzeira da cachaça, bem que eu tinha agarrado na corda, e agora, eu podia contar essa proeza, essa maior façanha, essa maior promessa, de consagrada peripécia e tamanha valentia. Mas mesmo sem agarrar na corda, compadre velho, dou agora maior valia aos que agarram. E o que contam, atesto — isso atesto — sustento e garanto que não é lembrança. Quando Bitica dizia, que era preciso ser macho inteirado e ter culhão-roxo para segurar na corda milagrosa, a modo que eu achava que era lembrança e pavulage. Mas nesse dia, quando errei o rumo do Carro dos Milagres e cheguei bem perto da corda da berlinda, fiquei igualzinho como naquela noite quando escapuli e caí entre o rebocador e o batelão de gado, no meio da imensa baía. O instante que mergulhei e o salto que dei pra segurar na amarra da

popa, só me salvaram de ser misgalhado pela pá da hélice. Mas fiquei entre a vida e a morte, sustido apenas na sustança do tendão esticado deste braço. A escura noite, a fria água no peito, a espuma na cara, o ardume no zolho, a falta de fôlego, o barulho do gado no porão da lancha, a zoada da hélice puxando a água do meu lado, o zunir do vento, o marulhar das ondas, a descarga do motor vomitando fumaça e faísca — posso dizer agora — que nem se acompaara com a violência, violência do povo, que tive que enfrentar, somente pra agarrar na corda da berlinda.

<sup>24</sup> Mas já lhe contei dessa promessa, que a minha mãe fez com a Virgem de Nazaré... Agora lhe digo: que o carro, o tal carro recolhedor dos prometidos pelos padecentes, eu não alcancei dessa viajada. Mas por mais que magine, não consigo me alembrar como cheguei no arraial da festa, e me acordei tarde hora deitado na calçada ao lado da Basílica bem perto das vendedeiras de tacacá.

<sup>25</sup> Ah, compadre, já tenho me acordado de grandes porres: no bailéu da canoa em alto-mar, ou enalhado na praia deserta a espera da reponta da maré... Já tenho me acordado às vezes numa ribanceira de festa em sítio ermo, no tronco de uma árvore... Até na costa de um cavalo já dei fé de mim num imenso descampado... Mas quando abri o zolho naquela noite, meu compadre, o mundo ainda estava meio girando, e eu total encandeado com aquele poder de luz na minha venta. Parecia que o mundo todo tinha se derretido em chuva de estrelas que respingava sobre nós. Faíscas de todas as cores explodindo em forma de estrelas e estrelas em forma de faíscas, cores que eu pensei que nunca que existisse.

<sup>26</sup> Dei graças a Deus ser na horinha dos fogos de artifício. Todo o mundo olhava para o céu intertido no espocar dos foguetes, que paresque ninguém viu eu me levantar da sarjeta. Me levantei meio tonteado, o senhor pensa, um buraco no estômago, um gosto de fel na boca e uma estrepolia esquesita no coração.

<sup>27</sup> Aquele poder de luz, vozerio do povo, as músicas, os foguetes e a baita festa não me deixaram ver logo que já era madrugada. Porque o senhor sabe: madrugada para nós, é solenidade vazia e vazio silêncio; nem luz nem trevas. É entreabrir de pouca claridade se esvaiando em sangue. E ali, o povo fervilhava enchendo o largo, a praça, os brinquedos, gente, gente, muita gente, andando, saindo do teatro, todos olhando para ver o espetáculo dos fogos, desenhando aquelas lindezas de loucuras de todo colorido. No alto do negro céu, já meio cheio de fumaça os tais malabarismos de fogos de artifício.

<sup>28</sup> Aí, me lembrei da minha promessa e do prometido à Nossa Senhora pela minha velha mãe. Pensei que devia de chegar ao menos perto do Carro dos Milagres. Mas onde teriam largado será aquela hora o carro das promessas? Já teriam será desarrumado o barco de cima da carreta? Desmontado será a imagem pousada nas nuvens em aparecimento milagroso ao homem correndo atrás do veado cai-não-cai no medonho e infernosso precipício?

<sup>29</sup> No largo não estava, que arraial era de passeios, folguedos e foguetes. Devia de estar na Basílica, entre grades e colunas, ou no porão, mergulhado no chão dos alicerces. Pela primeira vez entrei na Basílica de Nazaré. Ah, compadre, nem lhe conto, quando subi a enorme escada que enfrentei a pajureba porta... Porta de bronze, o senhor pensa, toda de bronze, com caras de santos e anjos desenhados em relevo, reluzentes de luz como o diacho. Que eu entrei de repente, acabou a madrugada. O buraco que eu tinha no estômago se juntou com o frio no fio do espinhaço. E a dor de cabeça e o gosto amargo na boca, faziam de mim um miserável cristão, triste devoto esmagado, tonteado e até meio abobalhado no meio de tanta luz. Luz, meu compadre, velas e círios, lâmpadas, lâmpadas, lâmpadas, brilhos e rebrilhos: luz! luz de tanta luz! E quantos candelabros! Feixes de lâmpadas,

cachos de lâmpadas, diz que até nas mãos dos anjos, no meio dos ouros e mármore, saindo das colunas, baixando das abóbadas e compondo todos os altares; refletindo ouro, prata, vidro, paredes inteiras de imagens, santos e anjos nenhum pedaço de chão, de forro, de adro, de coluna deixava de brilhar.

<sup>30</sup> Enorme, compadre, enorme e desconforme o tamanho das colunas, a altura dos forros, o vão da abóbada a quantidade de altares. Teba de nave! Baita de nave: nave-igreja, Basílica, Catedral!

<sup>31</sup> Enquanto havia luz, brilho, lampejo, claridade, tudo claro, mais claro que dia, tamanho luzimento, por-Deus, que nem enxerguei a Santa Virgem de Nazaré. Os Santos, os anjos e as imagens se embaralhavam nas cores dos mármore, das pratas, dos ouros, olhos de vidro, cabelo de fogo, cara de luz: luz, meu compadre, luz de tanta luz!

<sup>32</sup> De repente começaram a apagar todas as lâmpadas: por primeiro os candelabros, os feixes maiores, as pequeninas, as gitinhas, as gitinhazinhas, até que ficou num total escuro abafado de paredes. Apenas velas acesas perto da candeia vermelha do altar do Santíssimo.

<sup>33</sup> Aí então, que apareceu a luz da madrugada: indecisa meia-luz vindo de fora pedindo licença pra entrar pelas vidraças. Falsa claridade. Falsa e baça. Vidraças de todas as cores formando desenho de flores, de anjos, de santo ou somente vidraças de vitrais. Mal comparado, me sentia como no meio da floresta depois que abranda chuva e cessa o ribombo do trovão. O senhor, compadre, já deve ter se encontrado dentro do mato, embaixo da chuva e no meio de forte temporal... Quando para o relâmpago, que passa o vento, é que a gente sente o pé em riba da terra. Aí, toma o tino e o rumo da jornada, puxa o fôlego comprido e afrouxa o bater do coração. Assim, eu estava no meio da imensa nave. Eu disse e comparei malacomparado a Catedral nave-igreja-feito-mata, mata bruta, negra floresta, floresta negra, depois que os galhos, os ramos e as folhas se aquietam no escuro, sombra, musgo. Sombra, vento frio entrecortado, a escuridão... Não, não podia ouvir as músicas do vento nos galhos e nas folhas que sempre toca na floresta. Entre paredes, no escuro, paresque o vento se agasalha e produz o maior silêncio: o que se ouve, são ecos abafados e retornos profundos de antigos sons.

<sup>34</sup> O silêncio da nave, a meia-luz da madrugada, a tamanha santidade dos altares, a modo que não calhava bem com essa estúrdia comparação. Mas também fiquei certo de uma coisa: cristão, de madrugada, assim numa igreja, grande, escura e deserta, é mesmo que vivente perdido em mata erma sem saída pra descampado. A gente sente que as grandes colunas e paredes, trepam como as árvores num liso de clarume que escurece pro lado do infinito. Aí, ninguém sabe a altura do templo nem o tamanho da floresta. Sabe sim, que o homem é pequeno demais nessas paragens... Mas quem procura o melhor caminho, toma tento do tronco das árvores, arrisca adivinhar céu através de grossos ramos e densas folhagens. Assim, comecei a me mexer no meio dos bancos, cadeiras, altares, e logo percebi assim meio pela ilharga das colunas um clarão de velas acesas, espalhadas no puro chão dum compartimento que ficava assim meio de banda já pro outro lado. Era um pátio da igreja paresque servindo de garage pro Carro dos Milagres. O carro, o dito carro que eu tanto desejava alcançar pra depositar minha promessa, estava no meio dessa grande, sala: abarrotado de milagres, meio encalhado, meio ancorado, meio adernado, na sombra desse abrigo. Frente a frente me encontrei com ele, que de perto eu vi que era um barco, oscilando na sombra, meio balançando na luz das velas, fazendo maresia nas paredes. Falei mais para dentro de mim com medo que as minhas palavras ressoassem: – Agora no seco então, brigue velejante no mar de

gente! Encalhado nessa maré vazante de triste lagedo dessa imensa sacristia! Cadê o mar de povo? Águas e águas de gente corrente? Ondas e ondas de ombros e tumultos de ventos fazendo correntezas de cabeças? Cadê o velame dos coloridos e voejantes balões? Das desfraldadas bandeiras. Dos rubros pálios e estandartes? Cadê as fanfarras abrindo no meio do povo e no ventre da cidade o caminho triunfal? Han, han, sim senhor, te vejo agora, barco veloz das águas do Círio, agora-que-te-pego, encalhado e adernado neste seco... Que má pergunte: — Fugindo será das tempestades? Ou esperando na curva deste mangue parado a reponta da maré? Que cargas trazes no porão? Foi longa, será, a viagem do asfalto? ou estafante a trepidação dos ombros, braços e paralelepípedos? Nem me diga que é só balata. Muita seringa? Maçaranduba? Castanha? Semente? Coco de fruta? Fruta do mato? Ou só trazes mesmo muito padecer? Promessas feitas promessas pagas: na cera, na madeira, no vidro, no barro, na fita... isso eu vejo por demais. Meu Deus, parece até que as gentes desses sítios deixaram o retrato da miséria neste barco em seco! Ah, barco viajero, quem te via, correndo mundo por cima de ombros e cabeças! Quem podia maginar que tua glória se esconde do mundo, neste escuro escuro-sombreado desta imensa sacristia! E agora, triste atolado no desenho deste mármore...

<sup>35</sup> Os padecimentos, sim, os padecimentos. Todos os padecimentos em forma de milagres trazendo a marca de tanto padecer. Vigie só, essa perna quebrada de cera branca: morta morta no meio de tanta fita... Queda de cavalo, será? Mordida de cobra ou dentada de jacaré? Erisipela será? Ou filária? Tiro de armadilha ou tocaia do patrão? Maços de velas de cera, peças de fita de seda, caixas de foguetes, retratos, imagens, quadros, cartas, embrulhos, roupas, flores, frutas, dinheiro, promessas. Uma carga inteira de dores, gemidos e esperanças. Males sofridos, chagas curadas, amores perdidos e achados, distâncias e distâncias. Promessas e promessas. Promessas cumpridas no talho de pau, na forma de cera, no traste de barro, no metro de fita, na beleza das flores, no estrépito contido nos foguetes, no murmurar da reza, no grito de angústia e no gesto de dor.

<sup>36</sup> Ah, compadre, nem lhe conto o montão de coisas que passou pela minha mente e pela minha vista. E o espanto que tive, quando vi no meio de tanto traste um pano igualzinho à vela de canoa feita de tala que no Círio escapuliu. Susto e medo, remorso e espanto! Mas a vela, tinha ou não tinha sumido no céu carregada nos balões? Era igual, isso eu lhe digo, mas não era a mesma, isso eu também garanto. Talvez a cor falasse... Mas ali não havia cor, havia sombra, sombras das grandes rodas ferradas da carreta círculos e raios, oscilando no forro e dançando nas paredes. Havia promessas. Promessas e promessas, naufrágios, tempestades, doenças e distâncias. Um cacho de banana, outro de pupunha, um cavalo-arreiado-de-balata, uma bola enorme de seringa, uma pequena rede feita de juta, uma penca de banana chorona, um rosário de coco de açaí. O pano que parecia a vela perdida na confusão do povo, agora estava bem visível, depois que os olhos se acostumaram com a mortífera luz. Era uma camisinha de criança, misturada com tantas mil promessas no tombadilho daquele estranho barco: barco trepado na carreta e atolado na sombra daquela mal alumada sacristia. E aí, compadre, enquanto estava entretido com aquele monte de promessas, no meio das sombras dançando na parede, abriu-se uma porta que eu jurava que não tinha e entraram três mulheres de véu na cabeça e livros de missa nas mãos. Não eram freiras, eram devotas ou beatas. Foram logo falando, bradando, com a cara ora no escuro, dizendo para mim: — "Não queime o carro, seu hereje". — Não estou queimando, acho que respondi atrapalhado. — "E o que está fazendo com a vela na mão, perto

desse monte de fita? Não vê que as flores pegam fogo? Olhe os foguetes, seu maluco. Uma faísca neste carro põe fogo em toda a Basílica".

<sup>37</sup> — Tire a mão de perto do dinheiro, seu ladrão, disse a outra.

<sup>38</sup> — Vai chamar o padre, disse a terceira, o padre e a policia.

<sup>39</sup> — Acende a luz, a luz não, abre a janela.

<sup>40</sup> — Sim, abre a janela.

<sup>41</sup> — Chama o padre e a policia.

<sup>42</sup> — É verdade, chame o padre e a policia.

<sup>43</sup> Acho que todas falavam ao mesmo tempo e diziam outras coisas que eu não entendia bem nem com os olhos nem com os ouvidos.

<sup>44</sup> Aí, que eu vi que as paredes onde dançavam as sombras estavam cheias de janelas. A madrugada que estava presa na sala já era luz mortíça, espécie de sombra e zonzeira da cachaça adormecida na cabeça. Então, com a luz do dia, o carro ficou petrificado sem o menor sortilégio dos intensos sacrifícios.

<sup>45</sup> A voz das mulheres era terrível:

<sup>46</sup> — Fique perto dele, é um carbonário.

<sup>47</sup> — Um bêbado e ladrão, é o que ele é, chama a policia.

<sup>48</sup> Ainda ouvi o carrilhão tocando, os sinos batendo um por um e paresque o rumor da nave se enchendo. Aí eu pensei: que vai que vem gente. Mas de repente, chegou o padre. Atrás do padre e das mulheres com véus na cabeça e livros na mão, veio a policia.

<sup>49</sup> Lhe juro que fiquei completamente areado com o bater dos sinos e com o barulho da igreja. Paresque me chamava, chamavam o povo lá dos sítios e tocavam o chamamento de bronze pra primeira missa.

<sup>50</sup> Foi tão depressa, seu compadre, que clareou o dia, que os sinos tocaram, que a sala se encheu de gente e que chegaram as mulheres e a policia, que não tive tempo, lhe juro que não tive mesmo tempo, nem fala, nem tento, nem juízo... Enquanto isso, me agarravam pelos braços, me empurravam pelas costas e o padre dizia para os soldados: — "Não levem ele pela frente, tem muita gente chegando para a Santa Missa". — "Não seu vigário, respondeu um guarda, ele sai é mesmo pelos fundos, o carro da radiopatrulha já está esperando. Temos severas instruções do chefe pra agir com esses malandros que sempre se aproveitam das igrejas".

<sup>51</sup> Entrei no dito carro, empurrado, e fui jogado paresque por cima de um monte de viventes. Quando fecharam a porta, ou a tampa, senti como se tivessem me jogado no fundo e escuro porão de um barco de piratas, ou então entre patas de bois soltos no estrado de uma veleira açoitada pelo vento. O carro pulava e corria. Aí, que eu senti também os duros choques dos paralelepípedos. Aí, que eu senti a vida tremer nos alicerces.

## A CADEIA

<sup>52</sup> Pois foi na cadeia que encontrei consolação pra minha muita má-sorte. Haverá de ter ali, pariceiro pobre mais infeliz do que eu no passar da festa. E tinha. Estava ali o meu compadre pra maior prova. Mas primeiro me jogaram num duro pátio. Era sujo e fedorento onde paresque ajuntaram e amontoaram a maior parte de todos os larápios. Lhe juro que nunca fiquei tão mal-acompanhado de gente, assim em misturado e terrível deboches. Acho que era também por causa da festa. Não

tinha lugar nem pra gente se assentar no chão que fosse. Diz'que tinha ladrão até da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais. É o que eu digo. Pelo menos era o que chamavam: Baiano, Carioca, Goiano, Mineiro, Paulista, Gaúcho e outros, outros mais. Até estrangeiro tinha paresque: Alemão, Polaco, Judeu, Gringo, Cigano e Russo. Esses tinham vindo era se aproveitar da matutice da gente, eu acho, mas a Policia já sabia que eles queriam era mesmo roubar. Fora, os que tinham escapulido e ainda tinham conseguido acompanhar o Círio; ou andavam pelo largo executando as suas traficâncias de ruins serviços. Eu juro que não arrisquei nem de me encarar com esses viciosos, com medo do falsear dos olhos deles que era pegajoso por demais. Eu defendi a minha mente dessa sujidade esconsa. Mas o que me salvou de ficar mais tempo no meio dessa corja, foi uma tal de triagem que os policia fizeram já na porta. Apartaram a gente como se faz com os bois na porteira do curral. Queriam separar os que iam ficar guardados no "cofre" até a festa completamente passar. Quando um homem-de-gravata-e-chapéu chegou perto de mim e me olhou firme com rompância de chefe, eu vi logo que tinha chegado a minha hora. Mas no mesmo instante ele virou pros outros guardas e policia e deu foi um enorme berro apontando na minha direção com o dedo em riste: — "este aqui, o que está fazendo no meio desta gente? Eu acho que não conheço esta cara. Ele é fichado? Cadê a ficha?" — Porque paresque eu não era fichado, e nem tinha ficha, me mandaram subir pro gabinete do chefe. Pra mim mesmo foi até um alívio. Foi aí então, que encontrei o meu compadre. Compadre que não bebe e tem raiva até de quem ao menos cheira ofensa de bebida. Vigiem só: se calhar o compadre também andou quebrando a jura e enfiando o corno na maldita? Eu maldei de mau juízo. Cachaça ele não bebia, esse compadre, como então haveria de estar envolvido agora com a policia? Ah, bem, se calhar, até que podia estar ali por padecimento de puro furto como pessoa enganada por matutice. Mas a cara dele então era mais de vítima. Eu sempre ouvia dizer que porre mesmo não cai de cavalo, não alaga canoa, não é mordido de cobra, não é ferrado de arraia, e nem erra a porta de cemitério ou meretrício. Mas esse compadre que não bebe, paresque tinha errado era mesmo a porta da cadeia. Eu é que podia contar o quanto custa errar até mesmo a porta duma igreja, quanto mais... quanto mais... Mas não, esse meu compadre que não bebe, conforme eu já lhe disse, estava ali também, porque não tinha, o pobre, conseguido cumprir uma simples promessa com a Santa Virgem. Logo que me aproximei dele, ele me disse: — "Nem pudemos acompanhar o Círio, o senhor pensa, se ao menos fosse uma promessa, eu até podia conceber como castigo". — Mas não era, pela cara eu vi logo que não era não senhor. Não era nem promessa, nem milagre recebido, nem doença curada, nem grande mal evitado. Era vontade de pura alegria, regozijo de festeiro, satisfação de vivente pelo simples fato de viver. Primeiro, pensaram em jogar um monte de foguetes, acender velas, agarrar na corda da berlinda, botar bilha cheia d'água na cabeça, vestir traje de mortalha ou acompanhar descalço todo o trajeto. Pensaram em outras formas de louvar e agradecer apenasmente a vida e a pura alegria da festa. — Acompanhar o Círio já era uma promessa — O dinheiro até que dava pra comprar umas dúzias de foguetes, maços de velas, peças de fitas... Mas esse compadre que não bebe, que não fuma, que não joga, tinha que ter uma mania qualquer de vicio. Pois foi a mania de soltar os balões coloridos. Ninguém, ninguém me contou, eu mesmo ouvi o comissário dizer pra esse meu compadre naquele justo instante: — "Taí, essa mania de soltar balões de gás em que deu, encrenca na polícia... Vamos, conte a sua história desde o começo. Então o senhor saiu cedo para acompanhar o Círio... e daí mandou o seu filho comprar os balões na bomba de gás que fica atrás da igreja...

Era para vender ou para pagar promessa? Conte sem susto a história do rapaz... ele aí entrou no meio do povo... É isso?" — Meu compadre, coitado, nem chegou paresque acompanhar o Círio. Ele que tanto queria soltar um monte de balões do meio do povo. Que mal fazia soltar um monte de balões pra se espalhar no puro vento? Todo-o-mundo devia de olhar o céu, o povo todo espiando e os balões soltos subindo subindo... Meu compadre nem chegou a dizer pro filho que queria soltar os balões no meio do Círio. Era uma promessa? Mas inda recomendou com insistência: — só serve se for balão-de-gás, daqueles que sobem pra cima bem alto. Foi o que ele disse. O menino, esse eu conheci de outra viajada, mas muito em antes dele entrar no Instituto.

<sup>53</sup> Já era um moleque taludo, bom mesmo na popa da canoa, no leme, na verga, na rede de pescaria, na vela, de viajar de noite-e-de-dia. Por água-e-por-terra ele sabia de um tudo: era um mestre. Muito em antes no retiro, meu compadre me falava: — "Eu só quero que você veja, compadre, esse menino do retiro agora como estudante dos artífices: um pilantra! Olhe, é tanto como eu, ele não bebe, nem beberica. Graças a Deus! Agora. Não sei se fuma, e tem outros vícios... Mas garanto que ele não bebe, isso eu garanto! — Meu compadre sempre falava e eu me lembrava dessas coisas enquanto o comissário continuava o interrogatório sempre interrompido. Até que chegou um funcionário e entregou um papel que ele leu e depois disse: — "Muito bem, e agora o que vamos fazer com o atestado de óbito? Aqui tudo o que consta é que o morto é seu filho... Temos que esclarecer a questão dessa morte... Mas continue, continue... Enfim temos que tomar o seu depoimento... você estava dizendo. "Aí, o meu compadre, tinha que buscar tudo dès do princípio. Começar tudo de novo. O homem da bomba de gás paresque não tinha troco. Eu já que faço um cálculo. E meu compadre ainda viu o filho assinzinho especulando a modo pelo meio do povo. Nisso, o largo ia se enchendo. O Círio começava tomar corpo. Paresque daí o rapaz desapareceu no alvoroço. Já um povo enorme tinha seguido na frente. Já tinha saído o carro das cornetas, o piquete da cavalaria da polícia, a banda dos bombeiros, o Carro dos Milagres, o carro dos anjos e o carro dos foguetes. Só faltava mesmo paresque sair o andor da Santa carregando a berlinda. E nada do rapaz chegar com os balões e com o dinheiro. Meu compadre e minha comadre que era devota da Virgem, quando deram, já estavam completamente cercados e até ilhados pela enchente de povo. Foi quando ouviram o medonho estrondo, um senhor estrondo e rápido estremecimento. Tudo tremeu. Estremeceu. Fosse apenas o começo do Círio, haveria de ter outras bombas indicando o trajeto. Mas o que houve, foi um pior e mais medonho e demorado silêncio. Depois um grande murmúrio se espalhando pelo vento. Grito e gritos. Alaridos por todos os lados repetidos. A comadre acho que se agarrou com o compadre com o susto do maior medo. Houve também um pavoroso corre-corre e logo vieram a saber que tinha estourado uma bomba. Estourado não, explodido. Uma bomba daquelas que enchem de gás os balões coloridos. Os pobres compadres sentiram logo um aperto e um pressentimento de desgosto terrível. O rapaz que tinha ido comprar os balões ainda não tinha voltado nem com o dinheiro. Aí, os compadres sentiram medo de perguntar pelo menino. Eles chamavam de menino mas ele já era um moço... Não era nem uma criança. Mesmo criança ladina sabe muito bem na casca de pau onde se esfrega. Ora se sabe... Os compadres já nem sentiam vontade que o filho chegasse para acompanhar o Círio. Queriam apenas que ele viesse porque o pressentimento era terrível. Mesmo com o medonho estrondo, o corre-corre do povo, a chegada dos bombeiros, o carro da polícia, o Círio não parou. Nem podia parar com tamanho povo caminhando. O povo que já andava

enchendo as ruas e se esparramando no rumo da Basílica, tinha que ir em frente. O povo paresque dava pra tudo: quem rezava, rezava; quem cantava, cantava; quem andava; andava, quem corria, corria. E, ainda sobrava gente pra se amontoar nas cercanias do lugar onde tinha havido o estúpicio. Só o rapaz não chegava pra se dar conta dos balões e do dinheiro. Ninguém podia chegar muito perto por causa da polícia. Mas o povo também não se arredava e cada vez mais se amontoava. Havia gente por toda a parte querendo romper o cerco. Meu compadre não soube informar se foi força divina, curiosidade louca, ou mau pressentimento de agonia de consciência. O certo é que havia uma força que empurrava os dois para o meio do povo. Isso ele não sabia explicar bem naquele ambiente de polícia. Ele mesmo não soube explicar pro comissário como foi que eles chegaram assim tão perto. Na certa foram chegando, foram chegando, a comadre agarrada na ilharga até que puderam divisar os estragos do desastre e tanto que tinha sido. Falavam que tinha morrido oito, e que muita gente tinha ficado em pedaços. Muitos e muitos feridos... Aí, então, que a comadre deu com os acidentados, os mutilados. Só foi então um medonho grito, um senhor grito, grito de mãe como se sabe. Largou o braço do compadre e correu pelo meio do povo sem respeitar as ordens da polícia. Acho que ficou meio alucinada. Pois minha comadre tinha fama de ser bastante calma. Mas nessa hora ela ia correndo, gritando, impurrando o que via pela frente. É que paresque ela tinha visto o filho morto. Mãe, já sabe, conhece o filho pela sombra, pelo rastro e até pelo cheiro. O rapaz estava com a roupa do colégio e o corpo estava todo chamuscado. Faltava um pedaço do braço e o rosto estava irreconhecível. A comadre porém não teve dúvida de que era o seu menino. Já o meu compadre quando viu estirado no chão o corpo do filho, olhou logo pro céu pra ver se encherava ainda o monte de balões coloridos. Havia um bocado deles se indo no puro vento, mas já se espalhavam por muito alto. Havera de alguns daqueles balões terem escapulado da mão do filho morto, à-toa se soltado no infinito. Ali mesmo, pros meus compadres, acabou-se a festa, acabou-se o Círio, acabou-se tudo. Tiveram logo que travar uma desconforme luta para salvar o corpo do filho morto das mãos da policia. Nem imaginaram que estavam naqueles dias na casa dos outros. Era preciso salvar o corpo do pobre rapaz de ir pro necrotério como defunto sem dono, a cargo da indigência. Protestaram então os dois compadres pra enterrar o moço ao menos como gente, já que não fosse possível como cristão protegido de santo como pede o rito. Quando chegou a ambulância, a luta foi mais terrível: carrega-não-carrega, leva-não-leva, deixa-não-deixa, prende-não-prende, até que perguntaram as provas que davam de serem os pais do filho morto. Foi paresque o maior insulto. A comadre se abraçou com o cadáver e não houve mais força capaz que fizesse ela largar o filhinho já defunto. Isso, eu acho que convenceu totalmente a policia que teve de tratar dos outros mortos e feridos e do dono da bomba que paresque tinha fugido. Mas tudo continuava no maior alvoroço quando chegou a outra ambulância: o corpo do moço foi agasalhado, com a mãe atracada, e o compadre dando endereço onde ficava a casa em que eles estavam apenasmente passando a festa.

<sup>54</sup> Apesar de todo-o-mundo estar acompanhando o Círio ainda tinha muita vizinhança no subúrbio. Foi o que valeu o compadre, porque ajudaram carregar o corpo do menino que naquela hora parecia muito grande, por cima da lama onde tinham que atravessar andando por cima de uma ponte muito comprida. A casa de madeira ficava distante naquele alagado, tanto que o cadáver teve que ser carregado aos tombos por cima dos estrados. Depois tiveram que juntar duas mesas pra poder agüentar o corpo que paresque na viagem tinha esticado por demais.

<sup>55</sup> O que salvou meus compadres foi que não foi preciso explicar nada pra pessoas tão simples diante da morte. Os donos da casa foram chegando do Círio e encontrando o defunto em cima da mesa e chorando e abraçando os compadres na maior compreensão de parentes e amigos. Tiveram também logo a maior intimidade com o defunto. Que val que havia cachaça para o almoço da festa e a comida era maniçoba, pato-no-tucupi, casquinho de muçunã, molho de feijão com caranguejo. Compraram logo velas, arrumaram um crucifixo, enquanto o rádio baixinho na cozinha continuava a dar notícias do terminar do Círio e das vítimas do acidente. Os olhos da minha comadre não enxergavam um só instante de tanto chorar agarrada no corpo do filho morto. Meu compadre me disse que ficou por muito tempo apalermado, triste e mudo...

<sup>56</sup> Mas foi já pelas três horas da tarde, que todos se deitaram na casa pra dormir a sesta, e os vizinhos se retiraram, que ficou o maior silêncio. Ninguém passava nem pelas compridas pontes. Nessa hora paresque o maior ruído naquele alagado vinha do soluço. A comadre soluçava e o compadre pensava que tinha que enterrar no dia seguinte o filho morto. E tanto que ele queria soltar no céu um monte de balões coloridos! Do meio do povo, do meio do Círio, todo-o-mundo olhando pra cima pra ver os balões subindo no céu se perder de vista. Tanto que ele também se gloriava do filho não-beber-bebida. Não ter esse péssimo vício. Agora tinha um filho de capricho mas um filho morto. Morto e bem morto. Num total silêncio. Silêncio de ponte comprida por cima da lama. Silêncio de capinzal sem um tico de vento. Silêncio de casa pequena e os donos dormindo a sesta. Silêncio de morto esticado em cima de duas mesas. Silêncio silêncio.

<sup>57</sup> Mas foi aí que se ouviram os gritos e o barulho de foguetes. O compadre paresque acordou daquela meia madorna, olhou pra o finzinho da ponte e perguntou pra si mesmo: quem será paresque aquele bêbado? Era um rapaz cambaleando, isso se via, bêbado e quase menino caminhando por cima da ponte cai-não-cai na lama. Aí nesse pedaço, o compadre não agüentou e começou a chorar mesmo alto na frente do Comissário e interrompeu novamente o depoimento. O comissário falou de novo: — "Não chore, mestre, o senhor tem que contar tudo por causa do inquérito. Sabe, houve muitas mortes e muitos feridos..." — Mas por causa desse interrompimento, eu nem vim a saber como a comadre acabou de chorar, nem como ela recebeu o filho vivo que chegava alegre e bêbado são e salvo por obra e graça da Santa Virgem. Só sei dizer que o compadre não achou de bom propósito os vizinhos correrem do filho que chegava vivo e porre. Como podiam àquela hora confundir o filho vivinho da silva, com alma d'outro mundo. Tomara ver o morto, o verdadeiro morto: nunca um morto ficou tão só e desvalido como nessa hora de alvoroço. Triste coisa deve ser defunto sem dono, estirado em cima da mesa dos outros. Era a situação daquele desvalido e abandonado. Eu só posso maginar, fazer um cálculo... Mas, por mais que me force, não posso maginar a cara do compadre que tinha a maior quizilha com a cachaça. E ter de ver o filho vivo só porque estava bêbado! O resto eu entendia mais ou menos tudo. Principalmente essa outra alegria da comadre que em vez de chorar, cantava e ria com o filho porre em tropeços por cima da ponte. Também aí, acabou toda a intimidade com o defunto. Os donos da casa requereram logo que entregassem o cadáver sem dono à policia. E era também a razão daquela discordância entre o compadre e o comissário que eu acabava de ficar sendo testemunha.

<sup>58</sup> Mas o comissário, era um bocado burro e paresque não sabia o que fazer com o atestado de óbito. Nem com o pobre cadáver devolvido. Ele dizia: — "Houve acidente, houve morte, pode até ter havido crime... Aqui rio papel está escrito que o

morto é seu filho". — Mas o meu compadre, meio rindo e meio chorando, protestava: — Mas eu já lhe disse, seu comissário, umas quantas vezes, que meu filho não está mesmo morto, ele só estava bêbado e paresque até perdido. Foi a pobre mãe dele, por demais aflita, que se enganou com o outro, pensando que era o nosso verdadeiro filho. Já lhe expliquei que isso tudo aconteceu porque eu tive de mandar ele comprar os balões de gás pra soltar no meio do Círio. Graças a Deus ele teve a lembrança de tomar uns tragos de cachaça, na certa por ruim influência de amigos. Mas ele só ficou mesmo porre porque paresque não tinha costume. Eu lhe garanto, isso eu lhe garanto. Eu sei que foi um engano horrível, seu comissário, mas lhe garanto e juro que eu não posso ficar com esse defunto. Já que ele não é meu filho, de direito ele pertence à policia.

<sup>59</sup> Quando meu compadre acabou e saiu, tive que dar também o meu depoimento sobre o caso, o outro caso que era o da minha prisão na sacristia da Basílica. Meu coração me dizia que eu podia falar pras as autoridades de tudo o que tinha acontecido. Tanto do Círio, como do arraial da festa, como da minha triste canoazinha perdida por cima de tantas cabeças. Podia falar até nos anjos e santos de ouro e prata da Basílica. Mas o que eu não podia falar mesmo, era que as velas do meu barquinho de promessa tiveram de ser carregadas também por um monte de balões coloridos.

## ANEXO B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES EM SALA

Figura 2 – Fotografia: alunos assistindo aos vídeos nas atividades prévias



Fonte: Registro do autor

Figura 3 – Fotografia: alunos folheando o livro nas atividades prévias



Fonte: Registro do autor

Figura 4 – Fotografia: atividade de leitura do conto



Fonte: Registro do autor

Figura 5 – Fotografia: grupos estudando aspectos do conto



Fonte: Registro do autor

Figura 6 – Fotografia: grupos discutindo aspectos do conto



Fonte: Registro do autor

Figura 7 – Fotografia: confecção do barco de papelão com os alunos



Fonte: registro do autor.

Figura 8 – Fotografia: barco de papelão construído com os alunos.



Fonte: registro do autor.

Figura 09 – Fotografia: ex-votos depositados no barco.



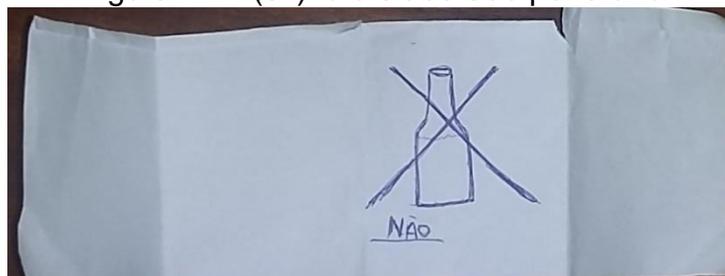
Fonte: registro do autor.

Figura 10 – (ex)voto produzido por aluno



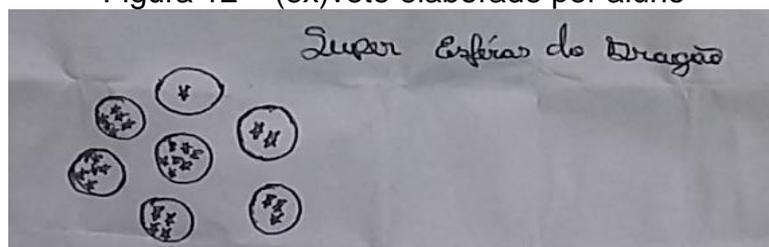
Fonte: registro do autor.

Figura 11 – (ex)voto elaborado por aluno



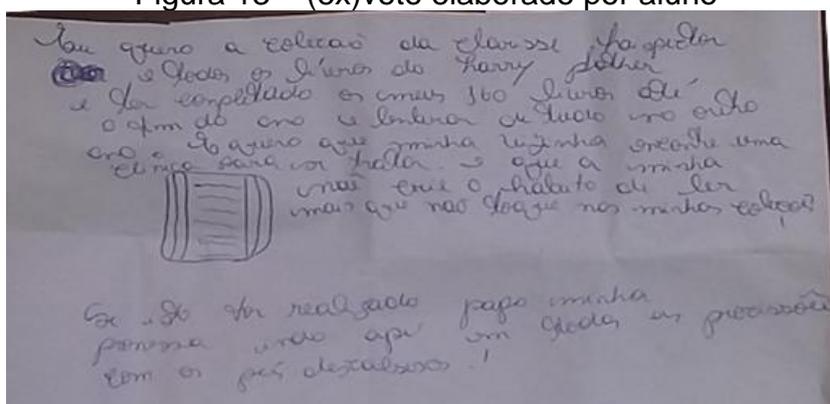
Fonte: registro do autor.

Figura 12 – (ex)voto elaborado por aluno



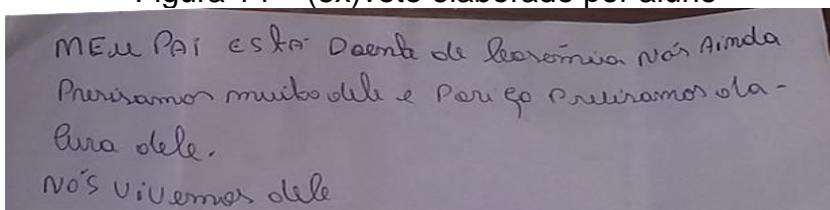
Fonte: registro do autor.

Figura 13 – (ex)voto elaborado por aluno



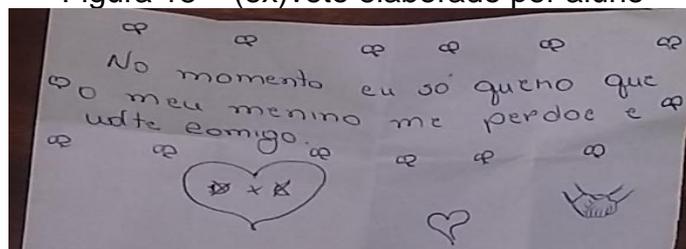
Fonte: registro do autor.

Figura 14 – (ex)voto elaborado por aluno



Fonte: registro do autor.

Figura 15 – (ex)voto elaborado por aluno



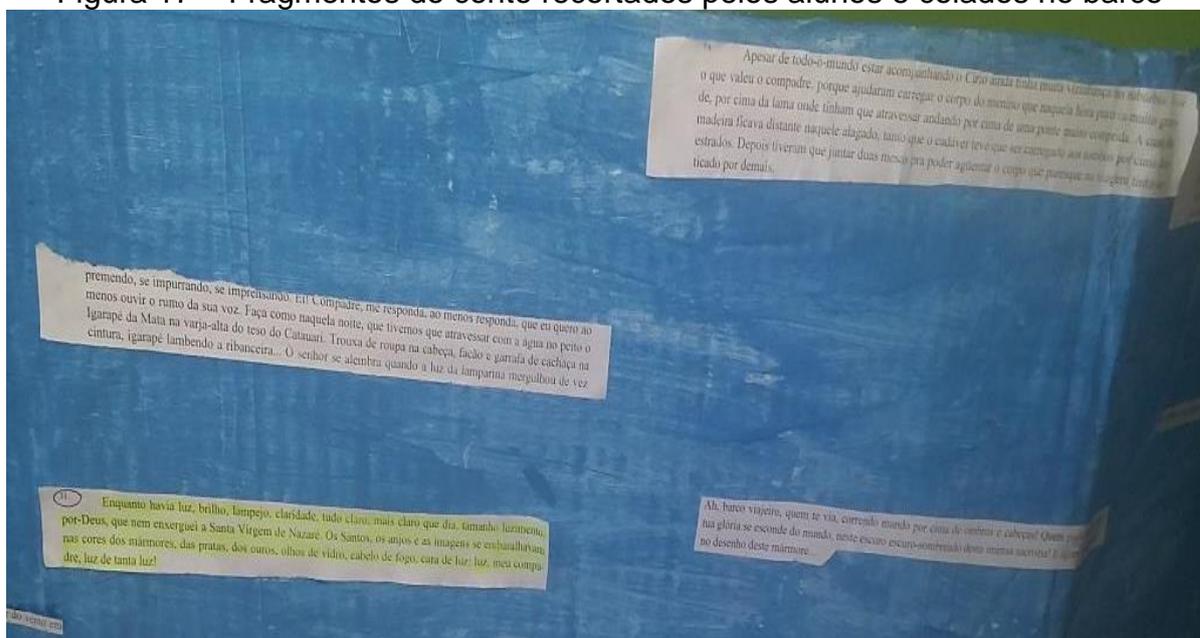
Fonte: registro do autor.

Figura 16 – Fragmentos do conto recortados pelos alunos e colados no barco



Fonte: registro do autor.

Figura 17 – Fragmentos do conto recortados pelos alunos e colados no barco



Fonte: registro do autor.

## ANEXO C – FOTOGRAFIAS FEITAS PELOS ALUNOS NA SEMANA DO CÍRIO

Figura 18 – Fotografia: berlinda na procissão do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 19 - Fotografia: procissão do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 25 – Fotografia: artigos religiosos e não religiosos vendidos no período do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 21 – Fotografia: feira e parque de diversões formados no período do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 22 – Fotografia: promesseiras caminhando descalças na procissão do Círio.



Figura 23 – Fotografia: promesseira carregando um ex-voto na procissão do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 24 – Fotografia: promesseiro caminhando descalço na procissão do Círio.



Fonte: registro dos alunos

Figura 25 – Fotografia: voluntários distribuindo água para os romeiros no Círio.



Fonte: registro dos alunos