



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

LELIANE DE CÁSSIA GONÇALVES SILVA

**LEITURA DE CONTOS MEDIADA PELO PROFESSOR, EM SALA DE AULA,
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM – PA
2019**



LELIANE DE CÁSSIA GONÇALVES SILVA

**LEITURA DE CONTOS MEDIADA PELO PROFESSOR, EM SALA DE AULA,
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento

BELÉM – PA

2019

**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)**

S586l Silva, Leliane de Cássia Gonçalves
Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos
anos finais do Ensino Fundamental / Leliane de Cássia Gonçalves
Silva. — 2019.
238 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima do Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em
Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação Literária. 2. Leitura de Literatura. 3. Ensino
Fundamental. 4. Contos. I. Título.

CDD 807



LELIANE DE CÁSSIA GONÇALVES SILVA

**LEITURA DE CONTOS MEDIADA PELO PROFESSOR, EM SALA DE AULA,
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Data da defesa: 22/ 04/ 2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Vieira Silva
Membro externo (UFOPA)

Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior (UFPA)
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Germana Maria Araújo Sales (UFPA)
Membro suplente

*Para Maria de Jesus, minha eterna e inesquecível amiga,
parceira, professora, mentora e mãe, em memória.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai Todo Poderoso: a Ele toda honra e toda glória.

Aos meus pais, Lídio e Jesus (*in memoriam*), minhas retaguardas que, abraçando este sonho junto comigo, executaram tão maravilhosamente bem a função de pai e mãe de meu filho na minha ausência física semanal, jamais permitindo que eu desistisse diante de todos os obstáculos que se puseram diante de mim.

Ao meu filho Davi, literalmente a minha vida, que durante dois anos teve sua rotina - de sono, de estudos e do futebol – alterada em detrimento desta minha realização profissional, tornando-se aos oito anos um lindo rapaz, sempre solidário e compreensivo com meus momentos de intensas leituras, estudos e escritos.

Ao meu companheiro Glaudson, por embarcar comigo nessa viagem que foi o mestrado. Meu porto seguro, minha casa fora de casa. De fato, nossa liberdade é o que nos prende.

Às minhas irmãs Diane, Leila e Lili pelas orações e zelos para comigo e, em especial, para com meu filho.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento pela compreensão, disponibilidade e humildade de dividir conosco sua sapiência, de modo que fosse possível eu ressignificar meu olhar para a literatura.

Aos coordenadores do PROFLETRAS Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento, Prof. Dr. Alcides Lima, Prof.^a Dr.^a Iaci Abdon e Prof.^a Dr.^a Marli Furtado, por possibilitarem o bom andamento do curso.

Aos professores do PROFLETRAS Prof.^a Dr.^a Isabel Rodrigues, Prof. Dr. Alcides Lima, Prof. Dr. Marcos André Cunha, Prof. Dr. Thomas Fairchild, Prof.^a Dr.^a Iaci Abdon, Prof. Dr. Fernando Maués, Prof.^a Dr.^a Márcia Ohuschi, Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Carvalho, Prof. Dr. Sílvio Holanda e Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento, pela partilha de conhecimentos.

À Prof.^a Dr.^a Germana Maria Araújo Sales e ao Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior pelas valiosas contribuições diante da qualificação desta proposta de intervenção pedagógica.

À CAPES pela possibilidade de aperfeiçoamento de estudos e, por conseguinte, na profissão, graças à concessão de bolsas.

À SEDUC pela concessão da licença para Aprimoramento de Estudos.

À diretora da EMEF. Raimunda da Silva Barros, Esther Corrêa, por toda a compreensão.

Às queridas d. Maria e Neliane, por todo apoio e solidariedade a mim concedidos em momento tão doloroso.

À Sacha Gomes, uma amiga que fiz durante o curso, por seu humor inconfundível e olhar crítico ante esta pesquisa.

E, finalmente, agradeço aos meus queridos e inesquecíveis alunos do 9º Ano “A” 2018 da EMEF. Raimunda da Silva Barros: umas “bênçãos” que guardarei para sempre em minha memória e meu coração, peças imprescindíveis para a realização da presente dissertação.

Para nada. E para tudo.

A literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e os fatos que não aconteceram e que podiam ou podem acontecer – a literatura não forma nem conforma os espíritos, não salva nem consola, não ensina nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis.

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis.

(Luiz Percival Leme Britto)

RESUMO

A Dissertação de Mestrado *Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental* consiste em uma proposta de intervenção pedagógica, na qual se apresenta uma experiência de formação leitora a partir da leitura e discussão de obras literárias com alunos de uma escola pública de Cametá, município do Estado do Pará. Pressupõe-se que com essa implementação seria possível torná-los cidadãos proficientes em leitura literária, isto é, leitores capazes de construir experiências, conhecimentos, conexões a partir da literatura e seu inerente processo de humanização, que corresponde ao reconhecimento da condição de ser humano, possibilitando-se, assim, sua educação literária. Esse trabalho resulta do reconhecimento, após o ingresso no curso de mestrado PROFLETRAS, do quase desaparecimento da leitura de obras literárias em sala de aula, especialmente nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), embora reflexões teóricas apontem suas significativas contribuições para nosso processo de humanização e visão crítica do mundo. A fim de verificar de maneira científica essa realidade empírica e os aspectos estruturais que nos levam a situar a leitura, compreensão e interpretação dos alunos partícipes deste projeto como uma preocupação a ser explorada, utilizamos, em uma turma de 9º ano um questionário com perguntas objetivas e subjetivas relacionadas a seus dados pessoais, à formação e profissão de seus pais e a respeito de suas práticas de leitura literária, para, a partir dessa amostragem, saber quem é esse público, qual tipo de contato já teria com a literatura e se, ao final desta ação, os resultados desse ensino seriam positivos para a proficiência em leitura literária. Os pressupostos sobre o ensino da leitura de literatura concentram-se em estudiosos brasileiros como Antonio Candido (1995), Ezequiel Theodoro (2008), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (2000), Rildo Cosson (2014, 2016) e Luzia de Maria (2016) além do teórico estrangeiro Tzvetan Todorov (2009). Optou-se ainda por uma proposta de intervenção baseada na teoria da pesquisa-ação de Michel Thiollent (1986) e a tentativa de subsidiar a experiência com a leitura literária nessa realidade empírica foi a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016), constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, com algumas alterações, bem como o trabalho com leitura desenvolvido por Luzia de Maria (2016): para tal tivemos como *corpus* os contos “Restos do carnaval” e “Uma história de tanto amor”, da escritora Clarisse Lispector; e os contos “Zeus ou A menina e os óculos”, “Era uma vez” e “Velas. Por quem?”, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Vivendo-se em uma sociedade que exige cada vez mais a compreensão da palavra escrita, as aulas foram pensadas de modo que nosso aluno da Educação Básica, mediados pelo professor, antes, durante e depois da leitura das obras literárias, tivesse seu lugar de fala preservado, não somente as ouvindo – em silêncio -, mas interagindo e experienciando a comunicação literária para um letramento para a cidadania.

Palavras-chave: Educação Literária. Leitura de Literatura. Ensino Fundamental. Contos.

ABSTRACT

The master's dissertation *Reading of short story mediated by teacher in the classroom in the final years of Elementary School* consists of a proposal for pedagogical intervention, in which an experience of reading formation is presented through the reading and discussion of literary works with students of a public school in Cametá, municipality of the State of Pará. It is assumed that with this implementation it would be possible to make them proficient citizens in literary reading, that is, readers capable of constructing experiences, knowledge, connections from the literature and its inherent process of humanization, which corresponds to the recognition of the condition of being human, thus enabling its literary education. This work results from the recognition, after the entry in the PROFLETRAS Masters, of the almost disappearance of reading literary works in the classroom, especially in the last four years of Elementary School (6th to 9th year), although theoretical reflections point to their significant contributions to our process of humanization and critical view of the world. In order to scientifically verify this empirical reality and the structural aspects that lead us to situate the reading, understanding and interpretation of students participating in this project as a concern to be explored, we used a questionnaire in a 9th grade class with objective and subjective questions related to their personal data, the formation and profession of their parents and their literary reading practices, to, from this sampling, to know who this audience is, what kind of contact they would already have with literature and at the end of this action, the results of this teaching would be positive for proficiency in literary reading. The theoretical assumptions about the teaching of reading literature are concentrated in Brazilian scholars as Antonio Candido (1995), Ezequiel Theodoro (2008), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (2000), Rildo Cosson (2014, 2016) and Luzia de Maria (2016), beyond the foreign theorist Tzvetan Todorov (2009). We also choose a proposal of intervention based on the theory of action research of Michel Thiollent (1986) and the attempt to subsidize the experience with the literary reading in this empirical reality was from the basic sequence proposed by Rildo Cosson (2016), consisting of four stages: motivation, introduction, reading and interpretation, with some changes, as well as reading work developed by Luzia de Maria (2016): for this we had as *corpus* the tales "Restos do carnaval" e "Uma história de tanto amor", of the writer Clarisse Lispector; and tales "Zeus ou A menina e os óculos", "Era uma vez" e "Velas. Por quem?", of the paraense writer Maria Lúcia Medeiros. Living in a society that increasingly demands the understanding of the written word, the classes were designed in such a way that our student of the Basic Education, mediated by the teacher, before, during and after the reading of the literary works had its place of speech preserved, not only listen them - in silence -, but also interacting and experiencing the literary communication for a literacy for citizenship.

Keywords: Literary Education. Reading Literature. Elementary School. Tales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto parcial da frente da nova EMEF. Raimunda da Silva Barros.....	52
Figura 2 - Foto parcial do interior da EMEF. Raimunda da Silva Barros.....	52
Figura 3 - Resultados do IDEB para as séries finais na EMEF. Raimunda da Silva Barros observado em 2017 e metas projetadas para a escola	54
Figura 4 - Convite de um baile carnavalesco de primeira classe (frente)	120
Figura 5 - Convite de um baile carnavalesco de primeira classe (verso)	120
Figura 6 - Exemplo de emojis	128
Figura 7 - Carinha sonolenta (alunos A6, A8 e A18).....	129
Figura 8 - Carinha descontente (alunos A9, A12 e A25)	130
Figura 9 - Carinha sorridente com ar malicioso (alunos A2, A19 e A20).....	130
Figura 10 - Carinha de nojo (alunos A14, A23 e A24)	130
Figura 11 - Carinha feliz (aluno A16).....	131
Figura 12 - Alunos dos grupos um (1), dois (2), quatro (4) e seis (6) reunidos para a montagem do quebra-cabeça.....	138
Figura 13 - Alunos do grupo três (3) reunidos para a montagem do quebra-cabeça.....	138
Figura 14 - Alunos do grupo cinco (5) reunidos para a montagem do quebra-cabeça.....	139
Figura 15 - Alunos do grupo três (3) reunidos para a leitura do conto no hall da escola.....	140
Figura 16 - Alunos do grupo cinco (5) reunidos para a leitura do conto na copa da escola.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantidade dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	57
Gráfico 2 - Grau de escolaridade paterna.....	59
Gráfico 3 - Profissão do pai.....	60
Gráfico 4 - Grau de escolaridade materna.....	61
Gráfico 5 - Quadro comparativo do grau de escolaridade entre pais e mães dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	62
Gráfico 6 - Profissão da mãe.....	63
Gráfico 7 - Tipos de livros que os alunos têm em casa.....	64
Gráfico 8 - Quantidade de livros que os alunos têm em casa.....	65
Gráfico 9 - Porcentagem de alunos que gostam de ler poemas.....	66
Gráfico 10 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê poemas.....	67
Gráfico 11 - Porcentagem de alunos que gostam de ler contos.....	68
Gráfico 12 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê contos.....	70
Gráfico 13 - Porcentagem de alunos que gostam de ler romance.....	71
Gráfico 14 - Porcentagem de alunos que lembraram o nome de uma personagem de um romance lido.....	72
Gráfico 15 - Porcentagem de alunos que lembrou um episódio do romance lido.....	73
Gráfico 16 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê romance.....	74
Gráfico 17 - Porcentagem de alunos que fala com familiares e amigos sobre leituras.....	76
Gráfico 18 - Alguém o incentivou a ler?.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LITERATURA EM SALA DE AULA	19
2.1 Concepção de leitura literária.....	19
2.2 O papel da literatura na formação de alunos do Ensino Fundamental	36
2.3 O lugar da literatura no sistema educacional brasileiro	43
3 LÓCUS ESCOLAR: MUNDO DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS	51
3.1 Caracterização do <i>corpus</i> da pesquisa.....	51
3.2 Diagnóstico quantitativo e qualitativo do questionário	56
4 CONTOS NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO FORMATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR.....	80
4.1 O gênero narrativo conto: alguns pressupostos teóricos	80
4.2 A seleção das obras: delimitação do <i>corpus</i> literário	84
4.2.1 Considerações sobre o conto “Velas. Por quem?” de Maria Lúcia Medeiros	87
4.2.2. Considerações sobre o conto “Restos do carnaval” de Clarice Lispector	92
4.2.3. Considerações sobre o conto “Zeus ou a menina e os óculos” de Maria Lúcia Medeiros.....	95
4.2.4. Considerações sobre o conto “Uma história de tanto amor” de Clarice Lispector....	99
4.2.5 Considerações sobre o conto “Era uma vez” de Maria Lúcia Medeiros	104
4.3 Implementação do projeto	108
4.3.1 Aula 01: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Velas. Por quem?” de Maria Lúcia Medeiros	110
4.3.2 Aula 02: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Restos do carnaval” de Clarice Lispector	117
4.3.3 Aula 03: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Zeus ou A menina e os óculos” de Maria Lúcia Medeiros	128
4.3.4 Aula 04: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Uma história de tanto amor” de Clarice Lispector	137
4.3.5 Aula 5: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Era uma vez” de Maria Lúcia Medeiros.....	147
4.4 Culminância das atividades de experiência literária em sala de aula	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS.....	166
ANEXO A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO MESTRADO PROFLETRAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS	167

ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA LETRA DE UMA MARCHINHA CARNAVALESCA DA CIDADE DE CAMETÁ.....	168
ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DAS IMAGENS DOS CONVITES DE UM BAILE CARNAVALESICO DA CIDADE DE CAMETÁ	169
ANEXO D: AMOSTRA DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE LEITURA RESPONDIDOS PELOS ALUNOS	170
ANEXO E: CAPA DO LIVRO <i>ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS</i>	238

1 INTRODUÇÃO

Repensando o que me levou para o universo das letras, vem-me à lembrança a leitura do primeiro livro que li (e o qual ainda possuo) após ser alfabetizada, aos seis anos de idade (1986): *A pomba da paz*, de Walmyr Ayala, uma edição de 1974. A partir desse momento, uma sensação de liberdade, felicidade e necessidade de ler mais me arrebatou de maneira surpreendente e para sempre. Lia tudo que me chegava às mãos e o fato de ter mãe professora facilitava as coisas, pois desde tenra idade sempre tivera muitos livros na estante de casa: didáticos, paradidáticos, inúmeras enciclopédias, coleções de clássicos da literatura brasileira, entre outras obras, tendo em vista que meu pai, fascinado por se manter informado sobre tudo, fazia assinatura de revistas (como a extinta *Visão*, *Veja*, *Seleções*, *Caras*), jornais impressos e dessa maneira também colaborava para endossar esse “vício” que causava, inclusive, confusão nos dias da semana em que o carteiro fazia as entregas (geralmente uma quinta-feira), uma vez que brigávamos, eu e minhas irmãs, para saber quem abriria a porta para ele, tão somente para ser a primeira a receber essas aguardadas encomendas e lê-las antes de todos de casa.

Dessa convivência com livros, jornais e revistas - com a palavra escrita! - aprendi a gostar de ler. Contudo a leitura que mais me interessava era aquela que me dava prazer, satisfação, e que, inocente ainda, não sabia que essa apreciação era literatura, que consistia, basicamente, em um passeio que fazia sem sair de casa, e, no entanto, transportava-me para outros lugares onde vivenciava situações que me transformavam, alimentando minha alma, minha infância e minha imaginação.

Só muito tempo depois, compreendi que essa modalidade de leitura, a literatura, fez-me um grande bem, pois essa experiência literária, esse amor pelo escrito, que alimentou minha memória afetiva e infantil, ajudou-me a entender melhor a sociedade em que vivo, bem como a mim mesma e foi, talvez, a mola propulsora que me encaminhou pela escolha de ser professora, pois por causa dessa convivência com livros, fui levada a me formar no antigo Magistério no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, entre os anos de 1995-1997; e entre os anos de 1998-2002, fiz licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará, habilitação em Língua Portuguesa. Após formada, submeti-me a concursos públicos para professor de Língua Portuguesa para o município de Cametá, minha cidade natal, fui aprovada e admitida em 2006. Desde essa

época, atuo em regência de sala de aula ministrando aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Entretanto, apesar de estar aproximadamente há treze anos sendo professora da disciplina Língua Portuguesa e reconhecer a literatura como importante agente de conhecimento do homem e do mundo, essa leitura que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e de resistência ao poder pré-estabelecido, principalmente em relação à classe menos favorecida economicamente, a prática de incentivo a essa experiência leitora foi, por mim, desenvolvida de forma escassa no ambiente de sala de aula. Lamentavelmente durante todo esse tempo no frequente convívio com alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), de escolas públicas, onde a maioria dos discentes não tem acesso - em casa - a livros, à literatura por questões de natureza diversa, a obra literária nunca esteve no centro do processo educacional que desenvolvia, ou seja, nas salas de aula que trabalho, nunca houve a leitura sistemática da literatura. Mesmo sabendo que, se, de um lado, tem-se um núcleo familiar deficiente em relação a essa cultura e de outro, a escola – materializada na figura do professor – que deve equacionar essa questão, um trabalho sólido com práticas de leituras literárias jamais existiu. Todavia, no contexto das instituições públicas de ensino do Estado do Pará, onde trabalhei e trabalho, cuja proposta didático-pedagógica existente consiste basicamente no cumprimento de conteúdos programáticos presentes no livro didático, esse modelo me parecia apropriado. Somente com o ingresso no mestrado (re) pensei em meu fazer pedagógico, dei-me conta dessa lacuna, bem como da relevância desse ensino participar da correta formação básica, pois, hoje sei, com propriedade, que um dos resultados dessa omissão é a chegada, aos anos finais da Educação Básica, de alunos em demasia apresentando déficit de leitura, de uma clientela que não se apropria do ato de ler.

A angústia, ocasionada por essa tomada de consciência, levou-me a eleger para a presente dissertação um trabalho com práticas de ensino de leitura literária na sala de aula, haja vista a literatura ser um elemento dinamizador da formação integral do homem, ou seja, pode ser um agente de conhecimento, transformação, libertação e cidadania ativa do sujeito, graças à sua capacidade polissêmica de atuar em dimensões que vão do prazer emocional ao intelectual e, portanto, não pode ser facultada somente a alguns poucos privilegiados.

Desse modo, o objetivo desta dissertação de mestrado foi formar não apenas alunos-leitores, e sim, tomo como empréstimo as expressões de Luzia de Maria (2016), “eu-leitores”, “cidadãos-leitores” capazes de construir experiências, conhecimentos,

conexões a partir da leitura de literatura e seu inerente processo de humanização, que significa, de acordo com Antonio Candido (2011), o direito ao sonho, ao devaneio, às verdades contidas nos livros e capazes de ajudá-los na compreensão e apreensão de si mesmos, bem como do mundo em que vivem, possibilitando-se, assim, sua educação literária.

Para esse propósito, tivemos como objetivos específicos: a) fazer, em sala de aula, a leitura e mediação de contos literários das escritoras brasileiras Clarisse Lispector e Maria Lúcia Medeiros, para um público de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2018, durante o dia da semana em que tínhamos três aulas semanais; b) possibilitar que esses alunos pudessem experimentar a existência de outros círculos de pertencimento pela experiência com a literatura, atividade esta que poderia lhes permitir se articularem com maior proficiência no mundo da linguagem.

Ressalte-se, ainda, que como partimos de uma situação educativa concreta, optamos, para esta proposta, pela abordagem metodológica baseada na teoria da pesquisa-ação de Michel Thiollent (1986), metodologia essa que consiste em uma ação coletiva, participativa e planejada entre pesquisador e pesquisados, de caráter social, a qual busca a resolução ou minimização de situações delicadas, que neste caso, em particular, foi o fomento da formação de cidadãos proficientes em leitura literária. Aqui é preciso que esclareçamos que essa escolha se justifica pelo fato de a ficção literária, por lidar com uma linguagem predominantemente conotativa, expandiria o leque de experiências desses sujeitos, concedendo-lhes olhares mais refinados sobre a realidade. Contudo, deixamos claro que o fato de priorizarmos obras literárias nesta proposta, não significa que estejamos advogando a redução da leitura apenas a esse tipo de leitura.

Sendo assim, a presente dissertação de mestrado intitulada *Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental*, cuja pesquisa está situada na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes, buscou atender a necessidade de formação de cidadãos proficientes em leitura literária - a partir de uma proposta aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental - e para isso, foi dividida em cinco seções.

A primeira seção é a introdução, conforme dispõe, atualmente, as normas da ABNT, na qual falamos sobre a singularidade da literatura em minha formação humana e docente, e apresentamos os caminhos que me orientaram na escolha desta proposta de intervenção para alunos dos anos finais da educação básica.

Na segunda seção, “Literatura em Sala de Aula”, abordou-se a relação existente entre leitura, literatura e escola ao longo da histórica formação do Brasil. Consultou-se, para a fundamentação teórica do assunto, estudiosos brasileiros que pensam e discutem, há quase quarenta anos, questões relacionadas ao ensino da leitura da obra literária no espaço da sala de aula, como Antonio Candido (1995), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (2000), Ezequiel Theodoro (2008), bem como estudiosos que recentemente se voltaram para esses estudos, a exemplo de Rildo Cosson (2014) e Luzia de Maria (2016), dentre outros; além do historiador e ensaísta búlgaro Tzvetan Todorov (2009).

Na terceira seção, “Lócus Escolar: Mundo de Vivências e Experiências”, para a apuração das evidências empíricas, foi feita a caracterização do *corpus* da pesquisa, constituído pela Instituição de Ensino e o corpo discente onde este projeto foi construído, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A constituição dos dados da escola deu-se a partir da leitura de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e reunião de documentos oficiais da secretaria escolar; já as informações coletadas sobre os alunos foram geradas, por meio de um questionário, com perguntas objetivas e subjetivas, que buscava fazer a identificação quantitativa e qualitativa do perfil literário dos partícipes do projeto. Essas características foram necessárias para que se compreendesse de que modo a relação entre teoria e prática poderia resultar em ganhos para o processo de ensino e aprendizagem, quando se vive em uma sociedade que exige cada vez mais a compreensão da palavra escrita.

Na quarta seção, “Contos na Escola: Um Itinerário Formativo para a Construção do Leitor”, fizemos a discussão das evidências empíricas, na qual a verificação da possibilidade de um letramento literário foi implementada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura em sala de aula mediada pelo professor dos contos “Restos do carnaval” e “Uma história de tanto amor”, de Clarisse Lispector; como também dos contos “Velas. Por quem?”, “Zeus ou a Menina e os óculos” e “Era uma vez”, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Entretanto, ressaltamos que esta nossa proposta pode ser aplicada em qualquer turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, requerendo apenas que o professor de Língua Portuguesa faça as adequações necessárias, ou seja, crie parâmetros de leitura que levem em consideração, por exemplo, a idade e interesse de seu alunado, bem como as expectativas da instituição de ensino.

Assim, levando em consideração as especificações elencadas no parágrafo anterior, escolhemos, para uma primeira aula de leitura literária na sala de aula, o conto *Velas. Por quem?*, pois ouvindo relatos informais das experiências desses nossos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, constatamos que o espaço e tempo dessa narrativa lhes eram familiares. Em virtude dessa questão foi que, no desenvolvimento de nossas aulas de literatura, houve a intercalação do estudo ora das obras de Maria Lúcia Medeiros, ora de Clarice Lispector, isto é, se em uma semana fizemos o estudo de uma narrativa da primeira escritora, na semana seguinte fazíamos a leitura de uma obra da segunda.

Evidenciamos, ainda, que, para o trabalho interventivo com as obras mencionadas, nos apropriamos dos estudos de Cosson (2014) e de Luzia Maria (2016). Em relação ao primeiro - para o qual as obras literárias devem constituir o centro das aulas de literatura - valemo-nos, com adaptações, de sua proposta de uma sequência básica constituída por etapas que ele denominou de motivação, introdução, leitura e interpretação. E no que concerne à autora Luzia Maria, evidenciamos a proposta de construção de uma educação literária que parta do gosto dos alunos, que ela denomina de “leitura-degustação”, até fazê-los - senão todos, pelo menos alguns - serem contaminados com o vírus da leitura.

Finalmente na quinta seção foram feitas as considerações finais, na qual retomamos, sinteticamente, alguns dilemas vividos pelo ensino da literatura no espaço de nossa sala de aula, bem como o reconhecimento de que privilegiar a modalidade de leitura literária pode ser uma alternativa possível para mudanças positivas na aprendizagem de nossos alunos, conforme veremos nas seções a seguir.

2 LITERATURA EM SALA DE AULA

2.1 Concepção de leitura literária

O acelerado processamento de informações tem dado a tônica da vida moderna, principalmente nas últimas duas décadas, exigindo que o homem contemporâneo saiba tratar com proficiência dos mais variados assuntos. Hoje, os alunos são bombardeados a todo instante com novos saberes, informações e valores. Ao mesmo tempo entendemos ser necessário possibilitar a todo esse público por nós assistidos uma autonomia cognitiva que possa auxiliá-lo a se desenvolver com independência nos âmbitos social, cultural e político. A formação do discente, a partir da simples transmissão - repetição - de conhecimentos como outrora fora comum, já não é adequada na atual conjuntura social vigente.

Urge uma modalidade de educação em que o ensinar a saber pensar esteja realmente afinado com as demandas sociais do homem contemporâneo. Desse modo, se para pertencer a essa sociedade do conhecimento é preciso pensar, e, teoricamente, a escola é o ponto de encontro onde aprendemos essa competência, nesse sentido, entendemos que a responsabilidade do professor na condução e direção do processo pedagógico tornou-se maior. Nessa perspectiva, nós, professores da educação básica, de alunos do século XXI, consideramos fundamental que permanentemente possamos continuar nossos estudos, seja por meio de cursos, especializações, mestrados ou doutorados.

Defendemos que a formação continuada dos professores seja imprescindível e afirmamos isso com propriedade, pois foi a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), quando tivemos a oportunidade de conhecer mais especificamente teorias sob as quais se assentam concepções sobre o ensino de leitura e sua articulação para o sucesso da aprendizagem, que fizemos a descoberta de que um trabalho sólido com práticas de leitura literária realizadas no contexto de sala de aula pode ser um meio de garantir a autonomia social do homem contemporâneo. Em face disso, para o trabalho que ora propomos, interessa-nos o ensino de leitura literária, por ser uma experiência ainda escassa nas salas de aula de escolas brasileiras, por causa de tantas outras leituras de caráter mais objetivo, como observa o estudioso de práticas de ensino de literatura Rildo Cosson:

[...] vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante (COSSON, 2016, p.10-11).

Lamentavelmente, essas observações feitas pelo pesquisador muito se assemelham com o modo pelo qual configurávamos nosso trabalho docente em relação ao ensino de literatura: estéril e mecânico, isto porque promovíamos um ensino que privilegiava o conhecimento da norma linguística e da história nacional, no qual o ideal a leitura e a discussão da obra literária era sempre deixada em segundo plano. De outro modo, utilizávamos a obra literária como mero recurso pedagógico que, elegendo modelos de leitura e escrita para o controle de uma aprendizagem preestabelecida – como é possível observarmos nas atividades com respostas prontas presentes nos livros didáticos enviados às escolas públicas – ocasionamos a abertura de uma lacuna que restringe esse tipo de ensino e assim corrobora para sua depauperação do ambiente de sala de aula.

No entanto, essa maneira ingênua de conceber o ensino de literatura que outrora fazíamos, acontecia dessa forma, tendo em vista que nossas concepções do referido ensino estavam pautadas naquilo que havíamos aprendido na nossa vida acadêmica: em virtude do engessamento do currículo escolar, isto é, da pouca flexibilização dos conteúdos de Língua Portuguesa, a literatura tornara-se um apêndice para o ensino de historiografia literária. O resultado dessa prática foi quase nunca conseguirmos promover, por meio dessa estratégia de ensino, o desenvolvimento de um público leitor, pois as potencialidades da obra literária ficavam sempre em segundo plano. Em decorrência dessa observação, voltamos a avaliar como é vital a formação continuada para os professores da disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Assim, diante dessa escassez de ensino de literatura na escola básica para a formação de leitores, pareceu-nos apropriado privilegiar a proposição do exercício de práticas significativas de leitura literária na sala de aula do Ensino Fundamental, mediada pelo professor, para a realização da presente proposta de intervenção. Contudo, como o ensino de literatura de modo algum se desvincula do ensino de leitura,

consideramos pertinente fornecer, nesta seção, os pressupostos gerais que orientaram a discussão sobre qual a concepção de leitura, bem como a abordagem de leitura literária que nortearam a presente Dissertação de Mestrado.

Assim, após a leitura de bibliografias referentes à questão da leitura literária na formação de leitores do Ensino Fundamental, bem como diagnóstico feito a partir de nossa realidade empírica, conforme questionário no anexo desta dissertação de mestrado (anexo D, p.172), chegamos à conclusão de que o conceito de leitura, que mais se aproxima do que queremos como professora de Língua Portuguesa, corresponde à dimensão pensada pela pesquisadora e estudiosa brasileira interessada na questão da leitura e formação de leitores Luzia de Maria (2016), aqui reproduzido:

Quero discutir, neste texto, uma concepção mais ampla do termo leitura. Não apenas tomando a escrita como substituto do oral e o ato de ler como a possibilidade de comunicação à distância, nem tampouco restringindo leitura a uma soberania absoluta do puro lazer, gratuidade, diletantismo ou *hobby*. Quero discutir uma concepção de leitura que nasce no horizonte de um compromisso político: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem sobre sua própria realidade, mas que também o instigue a se colocar questões e o instrumente na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor. Melhor em sua relação com os outros, em sua relação com o meio, em sua relação consigo mesmo. Melhor no sentido de praticar sua “humanidade” (MARIA, 2016, p. 52).

Defendemos, de acordo com a aceção adotada por Luzia de Maria, que a leitura não seja apenas um fenômeno cognitivo, e sim uma prática social, um espaço de encontros e diálogos, cuja dimensão no processo educativo não consiste em tão somente o aluno decifrar ou decodificar o código escrito, mas sim em fazê-lo atribuir sentido ao que foi lido, fazendo-o reconhecer-se e inserir-se na sociedade por meio dessa relação estreita com a linguagem.

Assim sendo, se partirmos do pressuposto de que a leitura é transformação de ideias, de hábitos, de valores, que, por sua vez, (trans) formam pessoas, as obras literárias, particularmente, ao (re) criarem representações da experiência humana, promoverem representações de valor do mundo exterior, enquanto um instrumento de autoconhecimento, são saberes que de modo algum podemos prescindir do seu ensinamento nas salas de aula das escolas públicas, muito embora evidências empíricas apontem-nos que nem todos os alunos têm disposição em querer tornar-se leitor, ser um público consumidor de obras literárias, acreditamos ser nosso dever, dever da escola oferecê-las.

As próprias leis que asseguram a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem que o primeiro objetivo do Ensino Fundamental tenha um enfoque para a formação cidadã, isto é, preconiza que os alunos assistidos nesse ensino sejam capacitados a¹:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p.7).

Logo, se os discursos sociais organizam-se a partir da escrita, entendemos que o professor, na produção didática das aulas de Língua Portuguesa e durante o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, ao utilizar a leitura como instrumento de sua *práxis* pedagógica, deverá abrir espaço para o estudo de obras literárias, tendo em vista que essa experiência pode ajudar na promoção e no exercício da cidadania, isto é, na condição de ser cidadão, como já observara o estudioso de questões da leitura Ezequiel Theodoro da Silva: “[...] a linguagem, utilizada na forma de vários textos pelo professor durante os processos de interlocução com seus alunos, é condição *sine qua non* para o exercício da cidadania” (SILVA, 1991, p. 23).

Consideramos, nesse sentido, de grande importância esclarecer que o conceito de cidadão, usado por nós no presente trabalho, não se restringiu à definição preestabelecida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois juristas como Dalmo de Abreu Dallan ou Nourmírio de Bittencourt Tesseroli Filho consideram-na limitada, falha e ambígua, uma vez que de acordo com a leitura que dela eles fazem, cidadão corresponderia a uma pessoa física, nacional (ou naturalizada) e no pleno exercício de direitos políticos, ou seja, teria uma responsabilidade pública, como votar. Nesse sentido, nem todos os nossos alunos do Ensino Fundamental seriam cidadãos, pois de acordo com o questionário que fizemos para esta dissertação, muitos têm menos de 16 anos, a idade limite para escolher homens públicos para representá-los.

Entendemos uma concepção de cidadania que não se vincula mais ao tradicional conceito de vínculo entre o Estado e o cidadão. Nossa ideia vem ao encontro das atuais exigências de formação do homem contemporâneo que muito pouco se assemelha ao que se exigia de um homem nascido nos séculos XVIII e XIX, que para entrar no mercado de trabalho bastava que soubesse ler, escrever e contar, por exemplo. De

¹ Todas as citações utilizadas na presente Dissertação de Mestrado que estão inseridas em livros anteriores ao novo Acordo Ortográfico foram atualizadas.

acordo com Pellenz, Bastianie e Santos (2015, p. 10), o conceito de cidadania na contemporaneidade passou por uma “(re) significação”, nesse sentido “[...] a Cidadania precisa ser entendida como uma maneira de incorporar indivíduos e grupos ao contexto social e não mais apenas como um conjunto de direitos formais, em que seu exercício limita-se ao Estado-Nação”.

Destarte, por meio dessa conceituação de cidadania construída por Pellez *et al* (2015), compreendemos que isso aconteceu devido os avanços dos séculos XX e XXI que em razão do refinamento das novas tecnologias tornaram nossa sociedade globalizada e passaram a reconhecer a importância de o indivíduo saber pensar. Assim, partindo desse pressuposto, compreendemos como cidadão uma pessoa capaz de ser sujeito de sua história, isto é, um homem capaz de pensar, interagir, criticar e ter autonomia para tomar decisões a fim construir conhecimento e, a partir disso, construir a si mesmo. Portanto, a cidadania poderia ser construída na escola, mediada por um professor, à medida que os alunos iriam lendo, discutindo e compreendendo as obras literárias, podem também compreender a si mesmos e o mundo em que vivem.

De modo similar, o teórico da leitura Ezequiel Theodoro da Silva também defende uma relação entre a leitura, enquanto prática social, e a cidadania. Nesse sentido, ele assim se posiciona:

O posicionamento de um cidadão ou de um grupo de cidadão, para ser reconhecido como tal e qualificado de crítico por um ou mais de seus interlocutores, necessita de fundamentação ideacional ou referencial, concretizada na forma de um ou mais argumentos. Onde obter essa fundamentação numa sociedade como a nossa? Não querendo desprezar e nem mesmo passar para segundo plano as muitas fontes de conhecimentos (orais, gestuais, imagéticas), mas sempre levando em conta o besteirol, a breguice e a cretinice que correm soltos na maioria das nossas “mídia”, acredito que a convivência contínua e concreta com diferentes tipos de livros é uma das melhores formas de que o sujeito dispõe para desenvolver fundamentos que o levem a posturas argumentativas e participativas (SILVA, 1991, p. 24-25).

Dessa maneira, destacamos a relevância da leitura literária para compreensão de si, dos outros e do mundo, tendo em vista que somos sujeitos sociais. De outro modo, a consolidação dessa prática discursiva de formação de um tipo específico de leitor na escola possibilitaria discussões e debates, formação e informação para o enfrentamento da realidade. Diante de um público discente plural, composto por indivíduos que carregam em si ideias distintas, essa experiência leitora para o exercício da reflexão

talvez os ajudassem no difícil exercício do pensar não só para a individualidade, mas para todos, para a coletividade, conforme a apreciação da estudiosa Luzia de Maria:

É imprescindível – numa sala de aula – que seja assegurado o direito à própria fala, a todos os que ali convivem, desafiados pelo professor em situações de aprendizagem. [...] Mas isso implica que seja cobrado de todos o respeito ao colega, o dever de silenciar – e ouvir – quando a fala pertence a outro, seja ele o professor ou algum aluno. O silêncio, durante a intervenção de outro participante é essencial e condição *sine qua non* para a eficiente prática da língua. Assim como cópia não é escrita, lembro que aquela resposta coletiva (que vemos ocorrer ainda em muitas escolas) não é fala. O aluno deve ser desafiado a falar, tendo a turma por platéia. Depois de uma boa leitura, surpreendentemente isso é possível e se torna fácil. E mais: crianças e jovens que são leitores ouvem melhor, parecem ter a curiosidade aguçada. Querem saber o que o outro tem a dizer (MARIA, 2016, p. 67).

Pelo que se depreende, Luzia de Maria (2016) expõe que o professor deva assegurar ao aluno o direito à própria fala e muito mais que isso, que este deva ser desafiado a falar. Essa observação nos coloca diante do fato de que a leitura de obra literária deve ser desenvolvida como ato de apropriação e interlocução, isto é, o professor, mediador, deve desafiar o aluno a ser agente, a ser um construtor de sentidos, e mais que isso, requer que o aluno aprenda a manejar com autonomia a sua própria interação com os outros sujeitos diferentes dele para garantir a alteridade.

Desse modo, a obra literária lida deverá ser trabalhada levando em consideração um horizonte de vozes. Vozes essas que evidenciarão não apenas a superficialidade da obra (questões estruturais, por exemplo), mas as relações que o aluno possa fazer com essa ficção. A linguagem, a leitura literária é, dessa forma, uma atividade cognitiva e interativa, uma construção cultural altamente complexa e plural. E se tal diálogo é permitido durante a prática da leitura no contexto escolar, as habilidades e competências do aluno, sua capacidade de compreender, interpretar e analisar os elementos presentes na obra em estudo, pela depreensão de pistas que serão descortinadas ao longo do processo de ouvir e falar, falar e ouvir, instaurar-se-ia um momento de conhecimento muito fértil, tanto para o professor quanto para o aluno.

Desse modo, a concepção de leitura que norteará o presente trabalho é a corrente que considera a leitura como um diálogo e no caso particular da literatura, esse diálogo, esse encontro, essa comunicação se estabelece entre o leitor e o livro, cujo canal é a escrita. Contudo, como a própria estudiosa Luzia de Maria (2016) entende que essa concepção de leitura é muito abrangente, pareceu-os apropriado para a presente dissertação, como já escrevemos anteriormente, restringir nossa pesquisa para a

proposição do exercício de uma prática, mediada pelo professor, para novos paradigmas de ensino de leitura de literatura na sala de aula do Ensino Fundamental, uma vez que, segundo a autora supracitada:

Essa concepção de leitura não exclui qualquer modalidade de texto e reconhece o texto literário como o espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem respeito ao homem como ser sensível, pensante, histórico e social (MARIA, 2016, p. 52).

Reconhecemos a aprendizagem da leitura de obras literárias como um conhecimento ímpar, tendo em vista que por meio dele temos acesso a uma diversidade de histórias, a uma pluralidade de discursos e estruturas textuais de uma comunidade que apresenta graus de dificuldades diversos. Dessa maneira, esse diálogo de nossos alunos com a literatura possibilita que eles tenham acesso a conteúdos que falam de contextos, contrastes e conflitos sociais que lhes são ou não familiares; que sejam capazes de fazer avaliações dos valores postos em uma sociedade, de modo que se tornem aptos a apreciar, revelar, desvendar e ampliar seus horizontes por meio do exercício da imaginação.

Assim, se a formação do leitor pela literatura permite que este, a partir do confronto com obras literárias distintas, que falam, recuperam e perpetuam mundos distantes e diversos - em outras palavras, que o leitor construa um sentido para as obras lidas -, entendemos também que dentro do ambiente escolar, caberia ao professor o papel de mediador desse trânsito.

Diante do exposto, consideramos oportuno explicar o que depreendemos como um professor mediador de leitura. Para essa finalidade, buscamos a origem dessa palavra e constatamos que, etimologicamente, ela vem do latim *mediare*, que significa mediar, intervir; sentido esse que muito se assemelha ao modo como a estudiosa de literatura infantojuvenil espanhola Teresa Colomer preconiza a mediação:

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (COLOMER, 2007, p. 102).

Isso posto, dentro do contexto deste trabalho de dissertação de mestrado com obras literárias no ambiente de sala de aula do Ensino Fundamental, entende-se a leitura mediada como um processo dialógico que acontece durante a leitura da obra literária,

entre professor e alunos, no qual aquele ajuda estes a entenderem, experienciarem, viverem essa literatura, tendo em vista que se crê na importância de que nosso aluno não apenas ouça, mas faça parte de modo ativo e responsivo desse universo da leitura literária.

Inteirando-se do que é dito pela palavra, ao leitor será permitido o exercício de diversos modos de ler e ser sujeito, além de possibilitá-lo uma liberdade de viver experiências e verdades de outros como se fossem suas, graças ao chamado pacto ficcional.

Interessa-nos, nessa perspectiva, refletir sobre como pode se dar um trabalho fecundo com a modalidade de leitura literária nos anos do Ensino Fundamental, e para tal fim, a concepção de leitura literária como prática essencial, assídua e significativa na escola básica, isto é, o acesso à proficiência em leitura e escrita por meio de escolarização da literatura, da comunicação literária e denominada por Rildo Cosson (2016) de *letramento literário* é a concepção que norteará esta proposta de intervenção.

Cabe, então, nesse contexto, conceituar o que seja letramento para, a partir dessa atribuição de significado, apontar algumas das principais facetas do que seja o processo de letramento literário que vem sendo objeto de estudos e pesquisas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse sentido, o letramento é criação da cultura escrita e consiste em se dar uma função social ao texto, sendo, inclusive, uma condição de cidadania que não se resume à alfabetização, tendo em vista que para Magda Soares (2017, p. 16), estudiosa que defende uma maior reflexão sobre a educação e o fazer docente, “etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever;” e letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Entendidos na definição da pesquisadora, alfabetizado seria alguém que tão somente domina o código escrito, e letrado, uma pessoa que não se restringe a decodificar esses símbolos, indo muito além

dessa habilidade de decifração: usando o aprendizado das letras e dos sons, busca o sentido de cada palavra, em cada contexto, refletindo sobre o que está sendo dito, e, assim, pode apropriar-se do conhecimento que advém dessa prática social de leitura e da escrita.

No entanto, a nossa proposta de intervenção, na escola, discute a leitura de obras literárias, por isso, necessitamos de um conceito sobre o “letramento literário”. Assim sendo, trazemos a definição de Rildo Cosson a respeito desse tipo de letramento, que nos ajuda a pensar a nossa prática docente com a leitura da literatura de ficção, conforme segue abaixo:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2016, p. 12).

O compartilhamento da leitura da obra literária, nesse sentido, é uma experiência individual e coletiva, esse ato de ler nunca é um monólogo, é sempre um processo interativo que se dá a partir de um diálogo do eu com os outros. Aceita essa premissa, o letramento literário seria uma proposta de escolarização da literatura, por meio de um processo de interação e interlocução entre alunos e professor, na qual a prática dirigida de leitura e, como consequência, da escrita realizar-se-iam no ambiente escolar de modo legítimo, como uma força libertária capaz de viabilizar em qualquer ser humano, a partir do encontro com essa leitura, reflexões sobre a realidade, além de inseri-los na cultura letrada, como definem Rildo Cosson e Graça Paulino:

[...] propomos definir *letramento literário* como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67-68).

A questão do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental precisa ser um processo permanente, ou seja, é necessário que se torne um processo contínuo, aberto e partilhado durante o ano inteiro, em todos os anos escolares, com todos os alunos regularmente matriculados nas turmas. Assim, consideramos que um trabalho por meio de práticas de leitura de obras literárias que privilegie uma concepção dialógica da leitura - na qual o aluno assume um papel ativo de produtor e não mero reproduzidor de sentidos cristalizados - seria um meio de inclusão de nossos alunos no mundo letrado, mas não apenas isso, incidiria também na formação de um sujeito autônomo, emancipado ideologicamente e capaz de tornar-se apto a tecer interpretações de mundo, já que para o teórico búlgaro Todorov:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2007, p. 23-24).

Assim sendo, como indica Todorov (2009), deve-se reservar tempo ao estudo da literatura, porque ela trata de realidades que podem ser experimentadas sem a necessidade de total vivência. Pela leitura de literatura é perfeitamente possível que testemunhemos um passado, vivamos um presente e projetemos um futuro. De outro modo, essas obras literárias conduzem a reflexões capazes de facultar ao nosso discente um arcabouço cultural que pode ajudá-lo a encontrar significados dentro de si e na vida, pois por meio delas podemos ser expostos a várias histórias, vários contextos e várias verdades.

A exemplo de como trabalhamos o conto literário em nossa intervenção, essa ficção envolveu os alunos no sentido de percebermos neles, por intermédio de seus

questionamentos e nos depoimentos feitos, a perspectiva não apenas do autoconhecimento, mas também do conhecer a história, o passado de um lugar, corroborando um entrelaçamento de conhecimentos sem que o sentido da obra, vinculada às estruturas linguísticas que a materializam, perdesse-se nas proposições, ainda de acordo como o teórico Todorov (2009):

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* (TODOROV, 2009, p. 31).

Somos partidários da opinião de Todorov de que na leitura de obras literárias não há atentado à literatura quando se trabalham aspectos gramaticais, afinal esses elementos esclarecem, acrescem informações fundamentais a essa dimensão da língua que é estética, sem descaracterizar a natureza da obra literária. No entanto, um trabalho com leitura literária não pode prescindir ao propósito de se fazer a leitura da obra na sua integralidade, especificidade essa necessária para seu entendimento e discussão.

O estudioso de Língua Portuguesa e Literatura Carlos Ceia (2002, p. 09), também reconhece que a obra literária apresenta multivocidades que a tornam analítica, reflexiva e avaliativa, pois segundo ele: “[...] A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária” (CEIA, 2002, p. 11). Sendo assim, de acordo com essa percepção de estudioso português, a formação literária vai muito além do gosto, sua pertinência se dá em razão de a obra literária, em virtude de sua particular construção e organização, poder ajudar o leitor a pensar, compreender, interpretar, sintetizar e estender as discussões, ampliando seu repertório. Contudo, compreendemos que essa experiência terá êxito, principalmente em se tratando de alunos que vivem em ambientes onde a literatura não é um dado cultural - tudo lhes é limitado – desde que seja adequadamente mediada.

Importa assinalar que essa convicção sobre a importância de uma mediação da leitura de obras literárias entre professor e alunos nasceu dos estudos, das leituras que fizemos, para este trabalho de dissertação, de teóricos e estudiosos que discutem a relação entre a literatura e a escola desde os anos de 1970, dentre os quais destacamos Regina Zilberman.

Contudo, se Regina Zilberman em momento algum de seu livro *A leitura e o ensino da literatura* (1991) fez o emprego da palavra mediação, foi categórica ao

afirmar que o ensino da literatura só cumprirá seu papel libertador e emancipador se for fundamentado nas escolas enquanto prática dialógica e não na perspectiva unidirecional como comumente acontece:

Nada disso é possível, se o ensino da literatura não se implantar sobre o diálogo. O professor não pode conhecer seus alunos se não promover a interação da experiência de leitura já adquirida entre os leitores com que trabalha. O resultado é também um processo de conscientização, com cada sujeito, inclusive o professor, desvelando perante o outro sua formação. Esse processo, porém, depende de uma troca contínua de ideias e informações, sem a qual se encastelam em seu mundo interior, impedindo-se de socializar e compartilhar vivências passadas e presentes (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Nesse sentido, entendemos que mediar o ensino de literatura na escola significa horizontalizar² a relação pedagógica, a leitura literária sendo pensada como o lugar da diferença, do embate, não da unidade; em uma interação capaz de oportunizar que o aluno tenha possibilidade de falar, de emitir sua opinião, tendo em vista que o discurso não se realiza somente no que está explícito na obra, mas o encontro do eu-leitor com sujeitos-leitores diferentes de mim, pois entre semelhanças e diferenças a língua se constitui.

Assim também pensa o estudioso Ezequiel Theodoro da Silva: “Quem conta um conto aumenta um ponto, mas não é só isso: é também aumentado um ponto pelo conto. Placenta de mensagens, o texto literário, lapidado, põe à prova, dispõe multivocidades, obriga à solidariedade do caminhar junto” (SILVA, 2008, p. 28). Nesse sentido, a interação da experiência de leitura entre professor e alunos possibilitaria a formação de vínculos³, muitas vezes restaurando laços e diminuindo distâncias, principalmente na contemporaneidade, em que o advento das tecnologias diminuiu, sensivelmente, situações reais de compartilhamento de informações entre nós e nossos pares e com a leitura de materiais impressos. Como exemplo dessa carência de situações significativas de encontro com pessoas e com a leitura, o referido autor cita a televisão, que se

² O estudioso do ensino da leitura e formação de leitores Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil* (1991), no capítulo “Leitura na escola: a inevitável mediação dos professores” reflete sobre a importância do papel do professor no processo de leitura de um texto - seja não literário ou literário – pelo aluno da Educação Básica. E nessa relação, o verbo horizontalizar é empregado para significar a adaptação do docente ao nível de compreensão de seu público discente, que nas palavras do teórico corresponde a deixarmos de lado nosso “ar professoral superior” (1991, p. 58).

³ Depois que iniciamos a leitura de obras literárias com esses alunos do 9º ano, pudemos perceber que muitos se tornaram mais próximos de nós. Dependendo do que o texto em estudo suscitava, percebemos que eles nos faziam perguntas que diziam não fazer para os próprios pais ou responsáveis. E alguns desses questionamentos levaram-nos a pedir à coordenação pedagógica da escola palestras que buscassem atender às especificidades que tínhamos detectado a partir da leitura das obras literárias.

transformou, de acordo com suas palavras, “[...] no quase exclusivo fator de brincadeira e lazer infantil, muitas vezes massificando suas experiências de recepção e bloqueando as possibilidades de diálogo e interação com outras crianças” (SILVA, 1991, p. 66).

Portanto, Ezequiel Theodoro da Silva propõe uma concepção de leitura literária em que entre o professor e os alunos haja uma relação mais orgânica e menos doutrinária com a palavra. De outro lado, concebe que os alunos interajam em sala de aula, que sejam vistos e ouvidos, pois assim poderiam formar “circuitos produtivos de interlocução” (SILVA, 1991, p. 66), uma situação comunicativa real que poderia possibilitar a ampliação do universo cultural de cada um deles.

Nesse sentido, Ezequiel Theodoro da Silva revela uma experiência de Ezra Pound sobre quão importante é esse encontro entre os alunos e a literatura, e que foi capaz, inclusive, de mudar a didática das aulas desse célebre poeta, músico e crítico literário norte-americano:

[...] Interagir horizontalmente, dialogicamente com a classe, pondo a sua escuta para funcionar e, assim, aprofundar, relacionar, refinar, problematizar etc. as diferentes visões decorrentes da leitura do texto ficcional, as muitas - multiplicadas mensagens inventadas pelo grupo de alunos. [...] A recuperação máxima das falas dos leitores – falas que falassem das fantasias produzidas – e o seu aprofundamento por meio do diálogo, da partilha, da comunhão; ali se colocava o fecundo fundamento de uma nova didática para o ensino da literatura. [...] Ele aprendera a ser ele mesmo, reconquistando a humildade e a simplicidade das ações pedagógicas; no caso da literatura em sala de aula, dirigir sim, mas dirigir para as descobertas libertadoras, para as divergências libertárias. Aprendera a aprender com as leituras – as múltiplas leituras – dos seus alunos. E então entrou na sala de aula e sentou-se na roda e começou a escutar e imaginar a partir do relato vivo dos seus alunos-leitores (SILVA, 2008, p. 60-61).

Essa experiência de leitura demonstra que o posicionamento do sujeito leitor, dando-se no plano dialógico, horizontal, possibilita que a coerência textual seja construída na relação comunicativa, interativa e cognitiva entre os interlocutores partícipes do discurso. Depreende-se, assim, que é preciso o professor interaja com os alunos, refine a obra, problematize a leitura sempre com a colaboração da turma. A leitura de obras literárias tem de ser um momento de partilha, comunhão e interlocução de saberes e experiências, em um constante trabalho de leitura e releitura do material impresso em estudo. Nesse sentido, o ensino da literatura em sala de aula seria menos artificial e mais interativo, no qual a natureza educativa das obras literárias não seria reduzida tão somente a esquemas didático-pedagógicos.

A literatura enquanto um processo de construção social, uma experiência cooperativa de compreensão do mundo, é o que também acredita a pesquisadora Marisa Lajolo (2009), após anos de experiências com atividades relacionadas ao processo de formação de leitores e de mediadores de leitura:

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem da solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (LAJOLO, 2009, p.104).

O trecho acima faz parte de um artigo de Marisa Lajolo em que a estudiosa revisita um outro artigo que publicara em 1982, intitulado “O texto não é pretexto”, e no qual, durante essa releitura, surpreende-se com algumas de suas certezas de outrora, muitas delas equivocadas, como, por exemplo, dizer que um texto é o encontro apenas do escritor e do leitor, que se reúnem pelo ato solitário da leitura. No entanto, a referida estudiosa, após anos de pesquisas, reconheceu em novo artigo, publicado em 2008, intitulado “O texto não é pretexto. Será eu não é mesmo?” – de onde retiramos a referida citação, que se equivocou: compreendeu que durante a experiência de leitura somos “atravessados”, nas palavras da própria estudiosa, por leituras que fazemos ao longo de nossa existência. Somos produtos de uma interação entre sujeitos e realidades, isto é, nossa construção não se dá no isolamento, mas no reflexo com o outro. Ser leitor seria, assim, uma construção, uma prática cultural, não seria inata, deveria ser cultivada.

Dado esse caráter coletivo da leitura, far-se-ia necessário o encontro dos alunos com a literatura e os múltiplos mundos que ela nos abre, algo que Marisa Lajolo (2000, p. 16) considera como “espaço de liberdade e subversão”, pois se bem encaminhados pela mediação do professor, os alunos serão capazes de discutir, refletir, a partir de uma linguagem estética, sobre situações comuns, exteriores à escola, contudo assuntos referentes à natureza humana.

Necessário acrescentar que em termos metodológicos, a relação horizontal de construção de sentido das obras em sala de aula, entre professor e alunos, será sempre melhor que compreensões isoladas, conforme Colomer (2007, p. 71): “[...] trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar à obra, a comparar, a contestar, etc.”. De outro modo, em conjunto, alunos e professor constroem significados possíveis e plausíveis, praticam as habilidades de

leitura e experienciam a obra literária, em outras palavras, colocam essa ficção em movimento.

Ademais, convém assinalar que o papel do professor, enquanto mediador, de todo esse processo é fundamental na implementação de políticas públicas relacionadas à formação do leitor e para conduzir à prática desse ensino, conforme a especialista francesa interessada em práticas da leitura escolar Annie Rouxel propõe:

O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. [...].

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.

Sua ética profissional o impede de expor sem mediação sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la.

De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia (ROUXEL, 2013, p. 28-29).

Note-se que para Annie Rouxel, o papel desenvolvido pelo professor é fecundo na busca de um melhor refinamento da leitura de obras literárias e, para isso, ele precisa ser leitor, tendo em vista que caberá e recairá sobre ele o papel de alimentar os alunos com a leitura, isto é, cultivar no espaço de sala de aula o convívio com obras literárias. Sob esse aspecto, inferimos que para trabalhar a mediação da leitura em contexto escolar, uma condição *sine qua non* para formar leitores dessa natureza, é imprescindível que o professor seja leitor, isto é, tenha paixão pelo universo do saber, por livros, leituras, literatura, por aprender, tendo em vista que estará sob sua responsabilidade a escolha do gênero a ser lido, isto é, se será o lírico, ou o épico/narrativo, ou dramático, qual a estrutura composicional (poesia, romance, contos, crônicas ou peça de teatro), e que, por sua vez, dependerá das especificidades (como faixa etária, situação financeira) da turma, de modo que estimulando a conversa e novos modos de questionamentos dessa prosa de ficção, seja possível o estabelecimento da interação leitor-texto.

Entendemos que na leitura mediada pelo professor, este pode instaurar na aula um espaço de diálogo, ao, conjuntamente com o aluno, sistematizar, refinar, singularizar a compreensão de sentidos capazes de serem apreendidos de uma obra literária, dada

sua posição de leitor privilegiado (afinal, somos partidários da ideia de que todo professor deva ser leitor).

Assumimos, assim, o mesmo ponto de vista defendido por Annie Rouxel, de que há uma relação substancial entre a leitura literária e o pleno desenvolvimento do processo educativo, na qual a formação do leitor parte de uma recepção coletiva, a princípio, mediada pelo professor, cujo trabalho busca um maior refinamento dessa modalidade de leitura, por meio de uma cooperação de sentidos, de modo a encaminhar o aluno para uma leitura autônoma.

Dentro desse aspecto metodológico defendido por Rouxel (2013) - de que deve haver uma sinergia entre aluno, obra e professor - consideramos fundamental um trabalho com o ensino de literatura no Ensino Fundamental, e acreditamos que a experiência de leitura compartilhada ou o letramento literário, proposto por Cosson, ajudariam nessa tarefa:

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2016, p. 29-30).

A obra literária, como um tipo particular de comunicação, não pode ser controlada ou silenciada com uma leitura simples, tem que ser utilizada enquanto instrumento de libertação que nos ajuda a pensar: pensar o eu, pensar o outro, pensar com o outro. Por meio dessa prática aprendida em sala de aula, é possível que o pensamento crítico e as habilidades argumentativas de nossos alunos sejam desenvolvidas.

Assim, é preciso pensarmos um ensino de leitura de obras literárias que priorize a recepção do aluno na discussão e questionamento dos temas, conforme recomenda Annie Rouxel:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar

sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Nesse sentido, Rouxel parte do pressuposto de que a literatura não se restringe a um tipo de leitura que se limita a trabalhar somente o senso estético, a materialidade linguística, os efeitos de sentido de uma dada obra literária; o que justifica os estudos literários é o fato de proporem questões que suscitam introspecção, permitem o aprofundamento do saber, participam da formação cultural do indivíduo, e, desse modo, possibilitam ao seu leitor um trânsito que vai da reflexão à ação.

Outra estudiosa que discute o ensino de leitura literária na escola, Teresa Colomer, também acredita na literatura como importante instrumento de construção pessoal:

[...] o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007, p. 29).

Assim, pois, se o ensino da literatura na escola funcionar por meio de um trabalho prático e regular de leitura das obras literárias em si, por meio dessas narrativas de ficção de natureza estética, o aluno pode ser confrontado com ideias, ideais, conjecturas, modos de vida que os façam lançar um olhar diferente para sua realidade passada, presente e futura. Inferimos que se nas aulas de leitura de obra literária, em sala de aula, a discussão das narrativas ficcionais, por exemplo, materializar-se-á a partir de um coro de vozes, vozes estas que correspondem às colaborações discursivas do professor e alunos, pode-se vislumbrar diferentes reflexões sobre a condição humana e esse intercâmbio de leituras suscitado pela literatura poderia ser utilizado como um meio de possibilitar uma diminuição nos indicadores de fracassos nas avaliações de desempenho da proficiência leitora de nossos alunos: dados atualizados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF)⁴, realizado em 2015, apontam que apenas 8% dos

⁴ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa são parceiros na criação e implementação dessa pesquisa feita com brasileiros entre 15 - 64 anos que busca identificar qual a habilidade de Leitura, Escrita e Matemática na população do Brasil. Os resultados são catalogados a partir de indicadores de proficiência que contempla cinco grupos: *Analfabeto*, *Rudimentar*, *Elementar*, *Intermediário* e *Proficiente*. Disponível em: <https://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf> Acesso em: 23/01/2018.

brasileiros apresentam nível proficiente de leitura, 27% são considerados analfabetos funcionais, 4% são analfabetos e 73% alfabetizados funcionalmente.

Em síntese, a proposta de um letramento literário pareceu-nos apropriada, tendo em vista pressupor contato direto, constante e ininterrupto com a obra literária, ou seja, pressupõe um encontro, um diálogo entre as pessoas presentes na leitura desse discurso. Buscamos integrar a prática de leitura das obras literárias nas salas de aula do Ensino Fundamental, tendo em vista ser a literatura um conhecimento capaz de fazer nossos alunos refletirem suas atitudes, criarem novos horizontes, serem capazes de identificar e conhecerem as várias nuances discursivas da realidade. Contudo, também compreendemos que esse conhecimento que precisa ser ensinado, também precisa ser adequadamente mediado, dada a natureza complexa da linguagem estética, na qual se materializa.

No entanto, para que a construção e desenvolvimento dessa proposta de leitura de obras literárias nas salas de aula do Ensino Fundamental seja possível, o estudo da literatura tem que ser uma regularidade em suas vidas. Questão essa que será explorada no tópico a seguir.

2.2 O papel da literatura na formação de alunos do Ensino Fundamental

Antonio Candido, um dos mais importantes estudiosos da literatura brasileira, em palestra organizada em 1988 pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, proferiu importantes reflexões a respeito das relações entre os direitos humanos e a literatura. Essas observações e inquietações do estudioso tornaram-se o ensaio intitulado “O direito à literatura”, publicado no livro *Direitos humanos...*, organizado por Antônio Carlos Ribeiro Fester no ano de 1989 e, desde então, converteu-se em uma leitura indispensável para todos aqueles que têm interesse em entender qual o sentido da literatura em nossa vida.

Candido para estabelecer a aproximação entre os direitos humanos e a literatura inicia o referido ensaio lembrando que variadas são as formas de abordá-los, e que em virtude disso, precisará fazer reflexões prévias a respeito do que seriam os direitos humanos. Nesse sentido, após uma breve contextualização histórica, destaca que apesar dos incríveis avanços técnicos da humanidade capazes de se não resolver, pelo menos minimizar muitos problemas humanitários, como a fome, a miséria, muito desse conhecimento é utilizado não para unir as pessoas, mas para segregá-las, destacando

que: “[...] um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela (CANDIDO, 2011, p. 172).

Contudo, Antonio Candido adverte que apesar da situação atroz em que muitos de nossos pares sobrevivem, ele ainda acredita em possibilidades positivas de mudança na estrutura social, desde que tenhamos consciência de que todos - independentes da cor, do credo, da situação social - somos humanos e como tal, temos absolutamente os mesmos direitos. Nesse sentido, ele destaca o que são direitos humanos básicos: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174), e que esse exercício depende de uma educação que reconheça esse postulado como uma verdade a ser adotada, pois o que geralmente acontece e, lamentavelmente, é normatizado em nossa sociedade extremamente individualista, desigual e excludente é acharmos que nossos direitos, nossa vida vale mais que a de um outro alguém.

Assim, diante de tal constatação de que a questão dos direitos humanos está relacionada às necessidades básicas de todo e qualquer homem, Candido adverte que é preciso que saibamos distinguir o que seria indispensável ou não para cada um de nós. Logo, seria preciso determinar o que seria essa inevitabilidade e para isso, reportou-se ao sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, que, em economia, estabeleceu uma distinção entre “bens compressíveis” – aqueles bens sem os quais podemos perfeitamente viver, como os cosméticos - e “bens incompressíveis” – bens indispensáveis, com destaque para o alimento. E então Candido transportou esses conceitos para seu ensaio, pois partiu do pressuposto de que poderiam ajudar a entendermos, com perfeição, o que julgamos essencial para a vida humana.

Entretanto, o estudioso percebeu que a fronteira entre as conceituações de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” seria muito tênue, pois dependeria de fatores culturais, históricos e sociais e nessa perspectiva, considerou o seguinte:

[...] eu lembraria que 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, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p. 176).

Depreendemos do fragmento acima que Candido questiona se a literatura poderia ser considerada um bem incompressível, se corresponderia realmente a uma

necessidade básica humana. De todo modo, profere que ela sendo uma manifestação universal de todos os homens – quer seja analfabeto, quer seja erudito – em todos os tempos, isso lhe conferiria um caráter de necessidade universal. E essa sua peculiaridade a faria constituir-se, sem dúvidas, em um direito, conforme suas reflexões abaixo:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

Vista desse modo, a literatura seria um poderoso fator de inclusão social, seu exercício possibilitaria o encontro pela oralidade, pela escrita, pela leitura de existências e experiências estéticas, capazes de possibilitar àquele que tivesse o contato com essa cultura que comungasse, interferisse, participasse da sociedade em que vivesse, tendo em vista que sua materialidade integraria a troca de sentidos entre três sujeitos: o autor, o leitor e a sociedade.

Assim, enquanto instrumento de instrução e educação, todos deveriam ter acesso à literatura e os múltiplos mundos que ela poderia nos abrir:

[...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Situados nessa linha, a literatura não seria gratuita, possuiria uma finalidade prática: enquanto manifestação universal seria um bem que não poderia ser negligenciado a ninguém graças à sua extraordinária capacidade de análise e reflexão. A literatura enquanto experiência que faz viver, humanizaria sendo menos tecnicista. Nesse sentido, seria uma experiência libertadora, pois por meio dela seria possível que nos tornássemos mais críticos e sensíveis às questões humanas e sociais, entendendo as múltiplas dimensões do homem.

Dessa maneira, a literatura - sem a finalidade de doutrinar ou instaurar formas de obediência - constituir-se-ia, segundo Antonio Candido, em um direito, em razão de satisfazer a necessidades humanas básicas como ajudar o homem a pensar. Outrossim, esse conhecimento seria também responsável pela humanização do ser humano:

Entendo aqui por humanização (já que tenha 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 (CANDIDO, 1995, p. 182).

Em outras palavras, a literatura seria um complexo socialmente construído, não uma atividade anódina como o senso comum costuma supor. Sua singular capacidade de intermediar, pela palavra, a comunicação entre o homem e o mundo, seria capaz de suscitar uma transformação dos sujeitos sociais, pois ao mesmo tempo em que o leitor seria confrontado com regras e convenções, ele também poderia subvertê-las e libertar-se, porque a fruição dessa arte não seria inocente: poderia nos libertar do caos e nos ajudar a desmascarar a realidade.

Finalmente, o estudioso Antonio Candido estabelece que os traços essenciais da humanidade presentes na literatura deveriam ser distribuídos de forma igualitária, ou seja, que não poderíamos e nem deveríamos prescindir que pessoas pertencentes às classes menos favorecidas economicamente fossem privadas desse bem social, cujo exercício poderia capacitá-las para a descoberta de uma infinidade de possibilidades. A literatura enquanto direito teria que ser uma oportunidade de leitura para todo mundo: pobres e ricos, crianças e adultos, mulheres e homens.

Ainda nesse sentido, Candido acrescenta: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85), isto é, a literatura trataria de aspectos da vida humana que não teriam a pretensão de nos tornar melhores cidadãos, todavia precisariam ser desvelados. Haveria questões muito essenciais do ser humano, experiências básicas, como a contemplação do amor, da solidão ou da morte, que não deveriam ser poupadas de todos os nossos jovens. E assim, por meio da literatura, uma construção social de significados simbólicos, poderíamos aprender sobre nossa própria condição humana, repleta de doxos e paradoxos.

Em razão de a literatura ser essa tão singular manifestação do espírito humano é que a estudiosa Regina Zilberman (1991) defende a proposição de seu exercício no Ensino Fundamental. Nesse seu estudo, Zilberman sai em defesa da literatura, preconizando um trabalho com esse tipo de leitura como urgente, devido ao caráter educativo da obra literária, que desde a antiguidade fora usada como instrumento de transmissão de valores, padrões de pensamento ou conduta de comportamento às comunidades nas quais era inserida, sendo, inclusive, imprescindível na educação de seus cidadãos: declamada por poetas na antiga Grécia, buscava transmitir a memória criativa de todo um povo, principalmente por meio de obras com alto teor simbólico, como a *Íliada* e a *Odisseia*. Assim, utilizada como um instrumento pedagógico indispensável para a preservação do patrimônio cultural de um povo e de uma época tornar-se-ia um elemento dinamizador do conhecimento, pois convocaria o homem a um entendimento sobre questões relacionadas a si e ao mundo.

Mais tarde, Regina Zilberman, em um breve estudo intitulado “Sim, a literatura educa”, inserido no livro *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*, realizado em parceria com Ezequiel Theodoro da Silva e publicado em 2008, saiu em defesa da literatura ao escrever:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Se esse é seu ângulo individual, o social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (ZILBERMAN, 2008, p. 23-24).

Isso posto, a literatura seria dúbia, isto é, um projeto de conhecimento humano, simultaneamente, individual e social, pois possibilitaria a penetração do leitor nesses dois mundos e assim a análise, reflexão e avaliação deste sobre sua realidade empírica. A literatura teria, nesse sentido, um papel político de nos fazer pensar o mundo, pois não trabalha com questões maniqueístas, discute valores e, portanto, seria um perigo, pois desestabilizaria pontos de vista resultantes de uma construção social. Nessa

perspectiva, o saber literário precisaria ser exercitado, experimentado por quem quer que fosse. De outro modo, um leitor menos hábil também precisaria ser capacitado a significar e ressignificar a cultura presente nessas obras e à escola, intermediada pela figura do professor, caberia o exercício dessa tarefa.

Depreende-se pelo exposto que a leitura de uma obra literária, na escola, poderia se constituir em um meio capaz de possibilitar ao aluno se tornar um leitor habilitado a compreender sua realidade pela descoberta dos implícitos que se manifestam nesses escritos, mas não apenas isso, incidiria também em ele reconhecer, analisar, rever posturas e até reformular sua própria vida. Criando-se sujeitos atravessados pela obra literária e cujas experiências advindas dessa leitura iriam além dela, supomos que ajudaríamos na formação de um leitor capaz de indagar, questionar, provocar a realidade, seja ela virtual ou real.

O professor francês Antoine Compagnon (2009), entusiasta da defesa do ensino de literatura como uma experiência sensível e de conhecimento moral, pondera que a singularidade, funcionalidade e permanência da literatura jamais poderá ser desconsiderada, tendo em vista que:

[...] Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir (COMPAGNON, 2009, p. 72).

Para o autor, a literatura sobrevive, porque é representativa de um capital simbólico da linguagem, que é condição do pensamento oral e escrito; por isso nenhuma outra arte teria essa capacidade de se apropriar da língua a fim de deslocá-la, criar, fazer ir a outros horizontes. Assim, literatura seria a arte capaz de, por meio da linguagem, revelar a condição humana, pois teria a capacidade de propiciar àquele a quem é oportunizado esse saber articular-se com proficiência no mundo das palavras, graças às trocas de sentidos coexistentes entre o autor, a obra e o leitor. Outrossim, essa modalidade de leitura precisaria se tornar uma prática social, fazer parte da coletividade. E para que isso de fato aconteça, ou seja, para que o ato de ler deixe de ser um privilégio de poucos, ele seria partidário de que essa formação humanística não pode ser de modo algum negligenciada, tendo em vista que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Segundo Compagnon, a literatura propiciaria um olhar mais acurado para maneiras convencionais de pensarmos a vida individual e coletiva. Por meio dela seria possível partilharmos e experienciarmos mundos que nos ajudariam na compreensão da realidade, possibilitado, assim, o alargamento de nossos horizontes, para além do mero entretenimento pela construção de sentidos.

Outro teórico do século XXI, Tzvetan Todorov, também compartilha a ideia de ser a literatura um importante agente de conhecimento do eu e do outro, do homem e do mundo, enfim, ajudar a viver, conforme as observações a seguir:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Assim, de acordo com a ideia apresentada por Todorov, o prazer estético advindo da leitura de literatura seria capaz de nos tornar mais resilientes e atentos às transformações da vida. A experiência da leitura literária, ao envolver uma dimensão individual, social e histórica, possibilitaria que o olhar que temos diante da realidade se tornasse outro, capaz, inclusive, de nos fazer mais sensíveis diante de nossos pares. Em outras palavras, poderíamos vivenciar pela literatura, pela ficção, pela verossimilhança assimilada da realidade – com teor de verdade – as dores e os prazeres do mundo.

Em síntese, para melhor explicar essa necessidade de uma consideração educativa da literatura para a formação cultural do indivíduo, Colomer (2007, p. 35) lembra de uma conhecida frase de Gianni Rodari em que o escritor diz que “não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja

escravo”, ou seja, a literatura seria um caminho se o que deseja é uma transformação positiva da realidade social; de outro modo, isso não significa que seria um fim em si mesma, isto é, que tendo acesso à esse mundo de palavras e todas as verdades que ele impulsiona o indivíduo tornar-se-ia uma boa pessoa ou algo parecido, afinal a história tem-nos dado exemplos de muitos “grandes homens” que eram grandes leitores e se comportaram de maneira abominável, queremos apenas dizer com isso, que esse sujeito teria direito a fazer escolhas pensadas. Não somos idealistas ou ingênuos em acreditar na literatura como a cura de todos os males, todavia somos adeptos da ideia de que poderia ajudar o homem a tecer outros pontos de vista.

Sob essa perspectiva da necessidade de não negligenciarmos um trabalho com a literatura na escola, isto é, de se cultivar no espaço de sala de aula o convívio com escritos de natureza estética tão singular, é que discorrerá o tópico a seguir.

2.3 O lugar da literatura no sistema educacional brasileiro

A estudiosa do ensino de literatura, Regina Zilberman, em seu livro intitulado *A leitura e o ensino da literatura* (1991), sob perspectivas pedagógicas, históricas e sociológicas, buscou investigar o porquê do baixo consumo de material impresso por parte da população brasileira e, de acordo com suas observações, esse fato deveu-se à ausência de uma política cultural de estímulo e circulação da leitura no Brasil. Diante de tal constatação, reconheceu, ainda, que esse estudo teria que partir de uma discussão sobre dois temas que fazem parte desse universo da leitura: a literatura e a escola.

Sendo assim, Regina Zilberman (1991) iniciou seu trabalho apontando-nos que a implantação de uma política cultural de estímulo à leitura nas escolas brasileiras, nos idos do século XVIII, cuja ação pedagógica pensava-se neutra, constituiu-se, na verdade, em uma prática incorporada a interesses pragmáticos, promovida a partir de uma pedagogia de propagação dos ideais iluministas⁵ que a burguesia desejava impor à sociedade ainda dominada pela ideologia da aristocracia.

Desse modo, não por acaso, de acordo com Zilberman, os iluministas inauguraram o racionalismo contemporâneo – que restringiu o conceito de literatura à propagação na cultura nacional, por meio de um cânone literário, de elementos de

⁵ Segundo Regina Zilberman (1991, p. 17) os ideais iluministas correspondiam à valorização do livro enquanto instrumento de cultura, usado como arma contra a nobreza feudal. Nesse sentido, os iluministas inauguraram um modo de pensar apoiado apenas no exercício do raciocínio e aboliram a magia e a religião, tão característicos da aristocracia.

natureza simultaneamente cultural, ideológica e de ordem econômica - e uma ideologia da leitura - a partir da qual a escola se afirmou como instituição encarregada do processo de socialização do indivíduo.

Diante dessa situação, a escola ampliou-se às classes populares – pois até o século XVII o conhecimento era privilégio de poucos - e afirmou-se enquanto instituição responsável por habilitar o homem à escrita e à leitura, ou seja, ser o meio que instrumentalizaria o homem a assimilar os valores da sociedade na qual estivesse inserido.

Assim, a partir de um percurso historicamente situado, Regina Zilberman (1991, p. 59-64) notou que esse desafio advém desde a formação do Brasil enquanto colônia portuguesa, pois segundo sua pesquisa a reivindicação de um sistema educacional autônomo jamais foi uma prioridade para as terras brasileiras, tendo em vista que essa não era uma preocupação da metrópole portuguesa, cujo interesse na colônia era, predominantemente, comercial.

A consequência dessa ausência de uma política educacional pensada para o país obrigou que todo nativo que quisesse estudar tivesse que, ou passar pelas escolas religiosas administradas pelos padres jesuítas - que por sua vez eram mais interessados na catequese dos índios -, ou viajar a Portugal, privilégio de poucos abastados. O resultado dessa negligência para questão tão relevante foi o índice, até o final dos anos de 1800, de uma taxa de analfabetismo que beirava próximo dos 70%, pois a expansão do ensino ficara ao encargo da iniciativa privada.

A reivindicação de uma política educacional para o Brasil só começou a ser pensada quando aqui houve a transição da Monarquia para a República, enquanto regime administrativo, e foram fatores externos, de natureza econômica, como a urbanização ligada à comercialização do café que exigiram uma modificação do panorama da educação brasileira, graças às mudanças sociais que começavam a aparecer no país como a urbanização das cidades e a abolição da escravatura.

Por tudo isso, em uma tentativa de alavancar o progresso do país, os republicanos apostaram na relevância da educação e para esse fim criaram o Ministério da Instrução Pública, confiado a Benjamin Constant. No entanto, esse ministério manteve o tradicional modelo de ensino elitista e acessível a pouquíssimos, fato esse que ocasionou posteriormente animosidade em uma corrente de escritores e intelectuais, como Olavo Bilac e Monteiro Lobato, em prol de uma alfabetização mais abrangente, tendo em vista que necessitavam de um público para consumir as suas obras e assim

lhes garantir o sustento e a profissionalização. Essa questão, segundo Regina Zilberman (1991, p. 40), revelaria que escritores não escreveriam somente desinteressadamente.

O desdobramento da busca de uma implementação de um sistema educacional autônomo brasileiro estender-se-ia pela história, mesmo que a passos lentos. Assim, continuando seu percurso histórico, Regina Zilberman (1991) apontou que na década de 30 houve a ampliação da rede pública de ensino, bem como a expansão do Ensino Médio e profissionalizante para a camada da população menos favorecida economicamente e a educação começou a ser menos elitista e mais democrática.

Contudo, a referida estudiosa do ensino da literatura ressaltou que essa democratização foi relativa, uma vez que as novas reformas no ensino condensaram conteúdos e áreas do conhecimento, em favor do estudo de disciplinas profissionalizantes, condenando, assim, a escola pública tão somente a fornecer mão de obra para o mercado de trabalho em expansão. O resultado dessa mudança foi o crescimento da rede privada, que a partir de então passou a ser sinônimo de qualidade, algo que corroborou para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro.

Finalmente, nos anos de 1970, Zilberman observou que houve a expansão dos estudos superiores, com a reforma do ensino no Brasil. No entanto, todas essas investidas de universalizar o conhecimento aos alunos oriundos das classes populares, não os libertaram dos laços coloniais.

Segundo a estudiosa, a reforma de 70, por exemplo, quando propôs a ampliação das redes públicas e privadas e implantou a obrigatoriedade dos cursos primário e ginásial para a juventude, provocou um aumento significativo de alunos nessas escolas, o que acarretou uma nova questão a ser resolvida: para suprir a demanda por profissionais para esse mercado consumidor, o professor do ensino básico teve que ser formado às pressas e facilitado seu ingresso no magistério, foi projetado em nossa sociedade, especialistas em educação despreparados. E como consequência dessa formação precipitada, o ensino de Língua Portuguesa restringiu-se na revisão da gramática normativa, código escrito que o próprio professor de língua materna não aprendeu como deveria por causa de sua diplomação apressada.

Alongamo-nos nesses dados factuais, porque nos pareceram indispensáveis para compreendermos, como nos mostrou Zilberman (1991, p. 43), que a concretização de um projeto de popularização da leitura é dependente de uma política educacional e de uma política cultural, que, por sua vez, envolvem questões de natureza ideológica e econômica.

Nesse sentido, a implantação e implementação de uma política educacional dependeria da existência de uma escola popular eficiente – tendo em vista seu papel central de difusora da leitura -, independente da camada social ou da região geográfica em que estivesse situada. A estudiosa Regina Zilberman considerou importante que essa política educacional transferida à leitura significaria criar situações significativas de ensino e aprendizagem e no que concerne ao ensino da literatura, a metodologia aplicada deveria proporcionar a popularização desta, de modo que essa arte da palavra não continuasse a ocupar o lugar indevido que ocupava no contexto escolar, pois seria vista apenas como um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, ou seja, seria mais um dentre os mais variados gêneros escolares inseridos no livro didático.

Todavia, para que houvesse a difusão e popularização da literatura para todas as camadas da sociedade, antes de mais nada, seria preciso que a leitura e discussão das obras literárias fossem uma regularidade nas escolas e sua natureza educativa diferente do paradigma até então utilizado, de acordo com observações de Zilberman:

[...] De certo modo, a literatura precisa descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa. Não pode ser a que desempenhou na Antiguidade, porque a escola se interpôs entre a obra e o leitor, com consequências inegáveis. Mas não pode ser a consagrada pela sociedade burguesa, que lhe conferiu o papel de intermediária entre o indivíduo e a língua e/ou a história nacional, por esses ideais não terem sentido para os grupos sociais de origem popular que hoje reivindicam o acesso à escola (ZILBERMAN, 2008, p. 22).

Com base nas considerações de Zilberman, as práticas escolares do ensino da literatura deveriam possibilitar a ressignificação dessa leitura para além dos propósitos político-pedagógicos de doutrinação e mecanização dos sentidos atribuídos à uma obra literária desde a antiguidade, cujos princípios norteadores eram historicamente coercitivos ou excludentes. Nesse sentido, observamos que a estudiosa já preconizava que um trabalho com literatura, na sala de aula, devesse estar atrelado a uma prática significativa de leitura, que corresponderia a uma discussão das ideias presentes nas obras literárias, discussão essa que poderia ocasionar uma partilha das experiências leitoras e assim, nessa dialogicidade, poderia se criar condições reais de leitura.

O estudioso do ensino de literatura Rildo Cosson (2014) também teceu crítica ao fato de que a abordagem mais comum nas práticas escolares de leitura de literatura ser realizada em uma perspectiva, predominantemente, tradicional, na qual ler seria tão somente ouvir o autor, buscar apenas aquilo que ele quis dizer, de modo a ser feito um controle da interpretação. Algo que exaure o ensino de literatura, pois ao eleger modelos

de leitura que não se desenvolvem em um ato de interlocução, não se asseguram reais condições dessa educação, cuja restrição impossibilita que haja uma ruptura com a dependência, seja ela de que natureza for. Para o estudioso, o exercício da literatura na escola constitui o fio condutor para um trabalho que objetive alcançar a proficiência em leitura e discussão daquilo que é lido por nossos alunos, tendo em vista que essa arte da palavra articulada para o ensino de Língua Portuguesa e por ele denominada de letramento literário seria, simultaneamente, uma experiência individual e coletiva, conforme suas palavras:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, iniciar um trabalho de educação literária nas salas de aula de escolas públicas brasileiras desde o Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa seria condição para formar leitores, porque por meio desse uso da linguagem simbólico, metafórico se teria acesso a uma rede de reflexões, que faria o aluno pensar sobre o que quase nunca pensa.

Desse modo, estudiosos do ensino da literatura preconizam que uma mudança no paradigma desse ensino faz-se necessária, considerando-se que a literatura, dada sua especificidade em ativar processos significativos latentes, precisaria ser experienciada e não poderia ser negligenciada na escola ao ser trabalhada de modo arbitrário. E se a formação educacional se dá a partir do ler, ouvir e falar, a obra literária, por ser plurissignificativa e ser fruto da linguagem verbal escrita, seria importante para esse fim, cabendo ao professor, no papel de mediador de todo esse processo, ajudar o aluno a encontrar os caminhos possíveis para facilitar a compreensão da leitura e, simultaneamente, ampliar o repertório leitor desse público para a apreciação das mais diversas obras literárias, bem como entender melhor o mundo e a si mesmo.

Isso porque a experiência leitora em literatura - ao gerar notícia, informação, reflexão, pluralidade de ideias - teria um potencial de aprendizagem capaz de propiciar a formação não somente escolar como também social de nossos alunos. Como afirma a estudiosa de língua e literatura Neide Luzia de Rezende, baseada em estudos de Vincent

Jouve (2002) – que por sua vez toma de Gilles Thérien - o texto literário quando bem utilizado no ambiente escolar como objeto de leitura, teria a capacidade de transformar o aluno em um sujeito do conhecimento, uma vez que essa modalidade de leitura, quando bem experienciada ativaria processos múltiplos, que ajudariam a criança a amadurecer e se tornar um leitor plural, tendo em vista que demandaria habilidades e competências variadas. De outro modo, para Rezende, o processo de leitura seria um objeto de estudo complexo, pois durante sua realização as dimensões neurológicas, cognitivas, afetivas, argumentativas e simbólicas estariam concomitantemente envolvidas.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, Neide Luzia de Rezende defende que um trabalho com a apropriação do texto literário pela escola poderia apresentar resultados satisfatórios desde que fosse feita uma mudança de paradigma: “Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (REZENDE, 2013, p. 106), em outras palavras, a estudiosa propõe que o professor devesse diminuir o ritmo de aulas em que insistiria em ensinar historiografia literária, e aumentasse o espaço destinado às suas aulas para que aluno se tornasse de fato um leitor, dando-lhe vez e voz, ou seja, condições de encontrar, produzir e cotejar significados na obra literária e na vida.

Os próprios Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa recomendam que a abordagem que deveria acontecer dentro dos espaços escolares fosse com o objetivo de envolver os alunos em uma prática de leitura de obras literárias que lhes possibilitasse:

[...] o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Quer dizer, o exercício da literatura, no âmbito escolar, deve levar os alunos a se aproximarem desta, mas isso só será possível se os próprios discentes puderem fazer, em sala de aula, sob a mediação do professor, suas apreciações, discussões e debates sobre as questões suscitadas pelas obras literárias lidas, obras estas que devem estar na íntegra e não fragmentadas.

Embasados nas ideias expostas, seria preciso que o ensino de leitura de obras literárias fosse respaldado sob uma perspectiva dialógica, isto é, baseada em contextos de relações sociais que possibilitassem ao aluno viver a experiência corporificada na obra literária. De outra maneira, entendemos que o ensino de literatura, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), seja alicerçado na base de um trabalho com leitura mediada, em sala de aula, constante entre ler, falar e ouvir, por meio dos quais se iriam completando as lacunas, os espaços em branco, os “vazios” presentes na obra literária e que muito ajudariam na nossa construção pessoal, conforme Teresa Colomer:

[...] O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o ato de ler (COLOMER, 2007, p. 62).

Nesse sentido, a leitura de literatura seria uma experiência formativa, uma experiência de conhecimento de si, do outro e do mundo, se materializada a partir de uma rede de interações, produções, compreensões, interpretações e compartilhamentos de sentidos. Desse modo, a sistematização de um trabalho com obras literárias no interior da escola far-se-ia necessária, afinal essa leitura estética habilitaria a formação de leitores proficientes, quando prioriza o lugar de fala do aluno.

A esse respeito, podemos dizer que a mediação da leitura de obras literárias que se outorga fazer no ambiente escolar, deveria ser orientada por possibilidades de interpretações plurais, ou seja, o ensino de literatura teria que ser compartilhado, partilhado por meio de um diálogo que fomentaria discussões e questionamentos que acolhessem as produções de sentidos de nossos discentes. Afinal, se a literatura é um modelo de construção de sentidos, isso se deve ao reconhecimento de que tem suas próprias especificidades, ou seja, tem suas próprias convenções como apresentar uma linguagem literária, conotativa, estruturada em forma de poesia ou prosa, condensada de significados que possibilita ao aluno a fruição e o pensamento.

A leitura de literatura poderia nos ajudar a entender a vida, diluída e disponível nessas obras literárias, poderia possibilitar que nos tornássemos agentes de nossa história. Preenchendo os vazios da vida, revisando ou revisitando hábitos operantes, desvelando a realidade, a literatura, dentro de uma perspectiva própria, nos formaria e informaria a partir de escritos comuns, incomuns, interditos ou proscritos.

Souza e Girotto (2011), em um estudo sobre a introdução de estratégias de leitura literária com crianças e jovens, observaram que os resultados obtidos que a competência leitora desse público ainda era muito deficiente, ou seja, os alunos afirmaram não gostar de ler, porque a leitura, infelizmente, não lhes era familiar, isto é, não lhes correspondia a um dado cultural. Vivendo em situações socioeconômicas que as tornam vulneráveis a determinados tipos de bens culturais⁶, nossas crianças são, assim, impedidas de um contato com a cultura dos livros, por exemplo, e dessa maneira, de um convívio mais próximo com a cultura letrada, em particular com a leitura literária e sua capacidade de ajudar a encontrar outras maneiras de pertencer ao mundo, permitindo sentir, sonhar, imaginar, experimentar uma outra realidade, um outro mundo sem sair do lugar.

Nesse sentido, caberia, principalmente, à escola o papel de intermediadora desse processo - seguida de outros espaços de circulação da literatura, como salas de leitura e bibliotecas comunitárias -, por meio do Estado e Município e suas políticas de produção, promoção e circulação da leitura.

Diante dessa realidade historicamente situada e limitadora desses bens culturais, restaria à escola, mais precisamente ao professor de Língua Portuguesa, o papel de oferecer ao aluno a leitura das obras literárias em sua integralidade, em sala de aula, toda semana, durante o ano letivo. O desdobramento desse trabalho, até então teórico, que busca a formação de um leitor literário, no ambiente de sala de aula, será focalizado na próxima seção.

⁶ Em seu artigo “Literatura infantil brasileira e estudos literários” (2010, p. 97-110), Marisa Lajolo revelou-nos que a partir das décadas finais do século XX iniciou-se o processo de institucionalização da literatura infantil brasileira (no presente artigo a autora advertiu que a expressão literatura infantil também estava relacionada aos livros direcionados para os jovens). Com essa arte ganhando o *status* conferido às belas letras, a partir do momento em que o livro infantil tornou-se um bem de consumo e, por conseguinte, houve a inclusão de obras dessa natureza entre os mais prestigiosos prêmios literários nacionais e internacionais, impondo-se, assim, quantitativa e qualitativamente na área dos estudos literários. No entanto, em relação aos dados quantitativos, atentou para o fato de apesar de ter havido o crescimento na produção desse tipo de livro, graças ao aumento do mercado consumidor infantil, esta mercadoria nem sempre era adquirida por seus usuários finais, estando, inclusive, incluída no grupo de despesas consideradas não essenciais pelas famílias brasileiras, principalmente devido a fatores de ordem socioeconômica, como apontam dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 20012-1003) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que a autora utilizou na sua pesquisa.

3 LÓCUS ESCOLAR: MUNDO DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

3.1 Caracterização do *corpus* da pesquisa

A presente pesquisa buscou trabalhar a mediação de práticas de leitura de obras literárias nos anos finais do Ensino Fundamental e para esse fim, a escola na qual desenvolvemos esta proposta de trabalho é uma instituição pertencente à rede municipal de ensino do município de Cametá/PA.

Esse estabelecimento de ensino é uma escola pública de médio porte, fundada no dia 1 de Junho de 1978, na gestão do então prefeito Alberto Moia Mochel. A princípio, a instituição estava sob a administração do Estado, nomeada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros⁷ e estava situada à Rua Doutor Freitas, nº 1228, Bairro Novo, na cidade de Cametá, no Estado do Pará. A partir de primeiro de janeiro de 1999, por determinação legal, todas as escolas da Rede Estadual passaram para a administração municipal e então a nomenclatura do estabelecimento de ensino também mudou, passando a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros.

Um dado interessante sobre a escola é que está situada no maior bairro periférico da cidade de Cametá, cuja ocupação ocorreu, há aproximadamente cinquenta anos, por meio de loteamentos realizados pela prefeitura municipal de uma área “constituída por pequenas chácaras para a produção de alimentos” (POMPEU, 2002, p. 101). Por causa desses loteamentos, migrantes oriundos de áreas ribeirinhas (ilhas) do município migraram para essa zona urbana em busca de melhores condições de vida, e assim houve um aumento significativo da população desse espaço territorial. Contudo, no Perfil Urbano de Cametá (1981, apud Pompeu, 2002, p. 14) tem-se uma mostra real da tipologia habitacional onde essas pessoas escolheram viver: “As construções predominantes nesta área são em madeira, com cobertura em telha de barro, sendo que nas áreas mais periféricas às proximidades do igarapé Curimã, o padrão construtivo

⁷ A escolha do nome deu-se em reconhecimento ao trabalho dessa professora nascida no município de Cametá no dia 15 de dezembro de 1920, Raimunda da Silva Barros. Filha de Juvêncio Rodrigues Barros e Augusta Neves da Silva. Mondó, como era mais conhecida entre os seus alunos, estudou no colégio interno Gentil Bittencourt, em Belém do Pará e formou-se professora normalista. Em 1940 iniciou sua atuação no magistério no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas, localizado em sua cidade natal, onde fez parte de seu conselho escolar e foi examinadora de alunos concluintes da 5ª série. Atuou, ainda, como diretora da EMEF. Dom Romualdo Coelho, atual EMEF. Francisca Arnoud de Pina.

decai, passando a predominar habitações tipo palafitas com coberturas de palha⁸ (POMPEU, 2002, p. 114).

O resultado desse movimento migratório acelerado, desproporcional e desordenado, chegou até a instituição de ensino que não podendo suportar tamanha demanda de alunos que habitavam suas cercanias, somada à sua precária estrutura física advinda dos anos de fundação, obrigaram o poder público não somente a reformá-la, como a mudá-la de localização. Por causa disso, desde 20 de novembro de 2013, o estabelecimento escolar passou a funcionar em um novo prédio, localizado na Avenida Santos Dumont, S/N, não muito distante do primeiro, contudo muito mais confortável e propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Foto parcial da frente da nova EMEF. Raimunda da Silva Barros



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em maio de 2018.

Figura 2 - Foto parcial do interior da EMEF. Raimunda da Silva Barros



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em maio de 2018.

⁸ De acordo com informações de pais de alunos, apesar de algumas melhorias, as construções das casas continuam bastante simples, bem como as vias de acesso ao local continuam precárias. As poucas ruas asfaltadas não contam com rede de esgoto; e as demais, grande maioria, são de “chão de terra”, realidade essa que faz com que sua população conviva, ano após ano, com poeira durante o verão, e lama no inverno.

Construída em um terreno amplo, a instituição de ensino apresenta as seguintes dependências: uma (1) sala de diretoria, uma (1) sala de professores, uma (1) sala de secretaria, uma (1) sala de informática - que nas suas dependências também acolhe estantes com livros didáticos e paradidáticos -, dez (10) salas de aula, uma (1) sala de AEE (Atendimento Escolar Especializado), um (1) almoxarifado, uma (1) cozinha, quatro (4) banheiros para os funcionários, quatro (4) banheiros para os alunos e uma (1) quadra de esportes descoberta. Em relação à sua estrutura pedagógica, a escola funciona com o seguinte quadro de funcionários: uma (1) diretora, uma (1) vice- diretora, uma (1) coordenadora pedagógica, uma (1) orientadora educacional, uma (1) secretária, trinta e três (33) professores – sendo cinco (5) de Língua Portuguesa – e vinte (20) funcionários de apoio. Ressaltamos, ainda, que houve com essa mudança de localização e estrutura do prédio escolar a continuação do ensino do 1º ao 5º ano, bem como o acréscimo dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, até então não oferecido.

No ano letivo de 2018, a escola atendeu o total geral de 631 alunos (286 meninas e 345 meninos) distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino), que formaram 20 turmas: 10 turmas no turno da manhã e 10 turmas no turno da tarde. A escola possui, ainda, 30 alunos especiais (15 são atendidos no AEE pela manhã e 15 recebem atendimento à tarde). A média de alunos em cada turma fica em torno de 31 discentes; contudo, dependendo do ano cursado esse número pode extrapolar, do mesmo modo em que há turmas com um número de alunos matriculados menor que essa média.

Os alunos contam com um laboratório de informática, cuja finalidade é a obtenção de competências e habilidades no uso do computador (como instrumento de estudo, pesquisa e trabalho), que, contudo, atualmente, está desativado por falta de manutenção e acesso à internet; a instituição de ensino também toma parte de projetos do Governo Federal como o “Mais Educação”, que em 2016 e 2017 não foi realizado na escola, seu retorno deu-se em meados de maio de 2018 e o “Pacto pela Educação na Idade Certa”, que buscam desenvolver trabalhos de alfabetização e letramento; conta ainda com o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido pela Polícia Militar e projetos do próprio estabelecimento como os seguintes: 2013: “Conhecendo minha Terra: Cameté, meu encanto!”; 2014: “O Meio Ambiente como meio de Integração, Inclusão e Socialização”; 2015: “As diversas faces da violência”; 2016: “Respeito e Diálogo: bases da Democracia”; 2017: “A pérola que tivemos, que temos e que queremos preservar”; e finalmente em 2018: “Educação e

Saúde: diversidade e inclusão na perspectiva de construção da cidadania no cotidiano escolar”.

Contudo, apesar de tantos projetos que buscam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nossa escola continuou apresentando resultados insignificantes em parâmetros que julgam a qualidade do ensino por meio de avaliações nacionais, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁹ (IDEB):

Figura 3 - Resultados do IDEB para as séries finais na EMEF. Raimunda da Silva Barros observado em 2017 e metas projetadas para a escola



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Calculado com base no aprendizado de nossos alunos em português e matemática e no fluxo escolar, dados do ano de 2017, relacionados a nosso estabelecimento de ensino nos anos finais, revelaram que não se atingiu a meta projetada de 4,0¹⁰, tendo em vista que o IDEB alcançado correspondeu a 3,9. Desse

⁹ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 10 de setembro de 2018.

¹⁰ <https://www.qedu.org.br/escola/19566-e-m-e-f-raimunda-da-silva-barros/ideb> Acesso em 10 de setembro de 2018.

modo, de acordo com o portal QEdu¹¹, a situação da nossa instituição escolar é de atenção, uma vez que não atingiu a meta projetada.

Em vista de tal informação, pareceu-nos pertinente buscar compreender quem seria o sujeito de nossa pesquisa, e para esse fim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi o primeiro instrumento de consulta que utilizamos na tentativa de delinear o perfil social dos estudantes que fariam parte desta proposta de intervenção. Assim descobrimos que em relação ao público assistido por nossa instituição de ensino a diversidade era sua característica principal. Muitos alunos eram moradores do próprio bairro em que a instituição está localizada, mas havia também uma clientela que vinha de áreas invadidas nas proximidades do bairro nos últimos anos, como “São Jorge”, “Bom Sucesso”, “Portelinha”, “Castanhal” e “Roma” - que abrigam, em sua maioria, famílias de baixíssimo poder aquisitivo, e que sobrevivem, basicamente, de atividades econômicas autônomas ou dos auxílios federais. Em relação a esse perfil socioeconômico, foi observado que 50% dos discentes dependiam do programa “Bolsa Família” - em muitos casos a única fonte de renda familiar. Os dados do PPP revelaram-nos, ainda, no que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, um número considerável de semianalfabetos ou cuja formação do Ensino Fundamental é incompleta.

Isso posto, a grande questão a ser pensada foi: como mediar a leitura literária, como torná-la significativa para esse aluno de escola pública, que vive em comunidades periféricas, marginalizadas, cujas condições de existência são, muitas vezes, depreciativas e miseráveis, como tornar essa modalidade de leitura uma rotina em sua vida, se sua família não fomenta essa prática letrada, pois tampouco tem poder aquisitivo para adquirir livros? A fim de buscar responder a essa pergunta e, a partir dela, conhecer um pouco mais o perfil familiar e literário desse público com qual trabalhamos, elaboramos o questionário que apresentamos no tópico a seguir.

¹¹ Plataforma aberta e gratuita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann, que coleta informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) com o objetivo de permitir que a sociedade brasileira, em especial estudantes, professores e gestores, tenha acesso a informações sobre a qualidade do aprendizado de alunos da educação básica nas escolas públicas de todo o Brasil. Acesso feito em 10 de setembro de 2018.

3.2 Diagnóstico quantitativo e qualitativo do questionário¹²

O estudioso Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 51), que discute e defende o ensino da leitura como uma prática social, afirma que apesar de o processo de formação do leitor estar vinculado a estímulos familiares, se nesse ambiente essa prática não acontece por razões de naturezas diversas, cabe à escola assumir esse papel.

Com efeito, resolveu-se implementar um trabalho com práticas de leitura literária no ambiente da pesquisa desta dissertação; para dar início a esse processo de investigação, e captar as informações necessárias, supôs-se importante, antes do desenvolvimento da proposta de intervenção, utilizar um procedimento técnico-científico capaz de respaldar nosso trabalho acadêmico. Assim, a estratégia escolhida foi aplicar, aos alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, um questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas (conforme anexo D, p. 172), por meio do qual pudéssemos buscar informações que julgávamos relevantes à nossa pesquisa, tais como informações relacionadas aos dados pessoais desses alunos (idade, sexo e ano do Ensino Fundamental), quais suas condições socioeconômicas (por isso as perguntas relativas ao grau de escolaridade e profissão de seus pais) e, finalmente, quais suas práticas de leitura literária. Essa estratégia tinha como intuito perceber se, de fato, os alunos liam, o que liam, por que liam, quem os incentivava nesse processo, se realmente estavam envolvidos em uma vivência orgânica com a leitura; enfim, se tinham uma experiência literária.

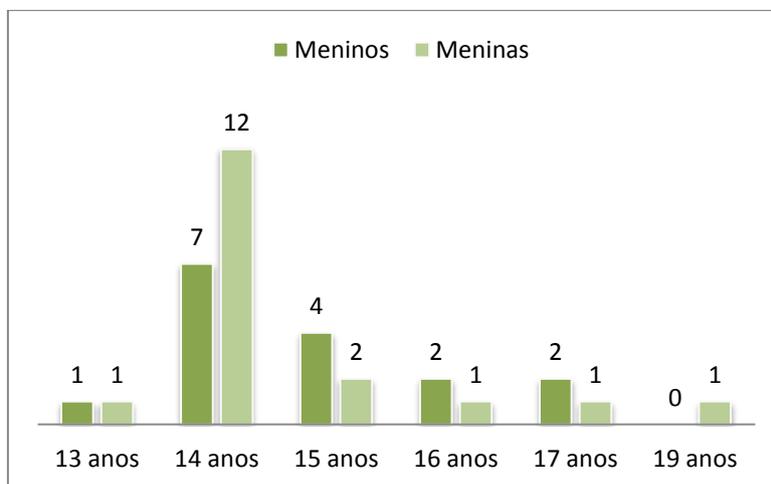
Os dados do questionário foram coletados no 2º semestre de 2018, durante uma aula de língua portuguesa que estava sob nossa regência e foi respondido por trinta e quatro (34) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada no município de Cametá, estado do Pará¹³. Essa turma terminou o ano letivo com trinta e seis (36) discentes regularmente matriculados, no entanto, dois não tiveram seus dados catalogados, porque suas matrículas ocorreram em momento posterior à aplicação desse diagnóstico. Dos trinta e quatro (34) sujeitos que responderam às nossas perguntas, dezesseis (16) eram do sexo masculino e dezoito (18) do sexo feminino. A maioria se

¹² Para esta dissertação de mestrado, por uma questão de ética, utilizamos os numerais cardinais - de forma aleatória - para identificarmos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa e foram citados, a título de exemplo, na amostra deste trabalho. Ao fazermos a identificação desses alunos, iniciamos com o número 1, sendo assim codificados: A1, A2 e assim por diante.

¹³ Dos 34 alunos que responderam às perguntas para a catalogação dos dados da pesquisa, disponibilizamos nos anexos uma amostra de nove (9) questionários respondidos por meninas e oito (8) respondidos por meninos, escolhas essas realizadas de modo aleatório.

encontrava na faixa etária entre catorze (14) e quinze (15) anos, portanto na idade escolar “certa”; porém, sete (7) discentes estavam entre dezesseis (16) e dezenove (19) anos, apresentando distorção de idade e ano.

Gráfico 1- Quantidade dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Pelos dados do questionário, é possível percebermos que não há significativa discrepância entre meninos e meninas em relação à faixa etária adequada à escolaridade e ano, são quinze (15), enquanto os meninos são doze (12); e em relação aos alunos que apresentam distorção idade e ano, a incidência é quase a mesma: quatro (4) alunos e três (3) alunas. Todavia, o que nossa experiência de sala de aula com esse público revelou é que as meninas se interessavam pela leitura de textos das mais variadas naturezas mais que os meninos.

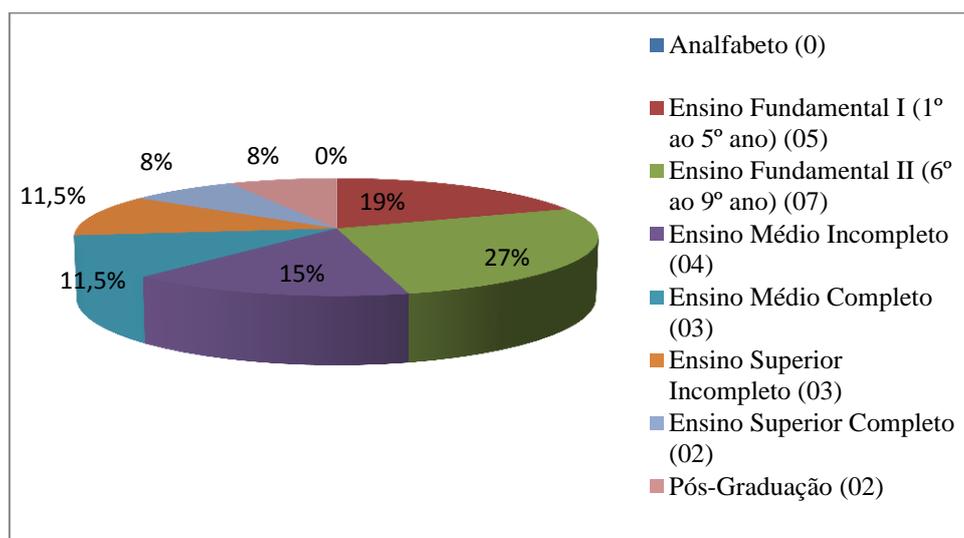
Esse fenômeno, todavia, já fora observado por Michèle Petit, em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009, p. 128) e apesar dos contextos sociais deste estudo e da extensa pesquisa que constitui o referido livro serem completamente distintos¹⁴, chegamos às mesmas conclusões da pesquisadora, quando aponta que isso talvez se deva à recorrente ideia, principalmente em meios populares, de que “ler efeminiza o leitor”: verificamos que muitos de nossos alunos do sexo masculino ficaram incomodados com colegas de turma do mesmo sexo que gostavam de ler, apelidando-os de “Maricas” e “mulherzinha”, como se a atividade de leitura fosse somente para as

¹⁴ Michèle Petit desenvolveu sua pesquisa sobre a leitura entre populações marginalizadas, que viviam em zonas de conflito nas periferias (e no campo) de grandes cidades francesas, o que não corresponde ao *locus* e sujeitos sociais deste estudo.

mulheres e, não por acaso, essa comparação criaria a resistência à leitura por esse público masculino escolar.

De todo modo, acreditamos oportuno verificar se os alunos que têm interesse a esse bem cultural têm acesso a ele em casa e para isso saber qual a escolaridade e profissão dos pais dos alunos envolvidos nesta pesquisa, tornou-se uma necessidade, em uma tentativa de sabermos se o contexto familiar interferiria realmente no processo de apropriação da leitura literária por esses jovens, uma vez que para Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 26) um princípio que deve ser observado pelo professor ao pensar uma pedagogia da leitura profícua é buscar recuperar as circunstâncias de vida de seu discente. E durante a execução dessa busca, uma situação nos veio à tona no decorrer do tempo em que nossos alunos responderam ao questionário: muitos deles não conviviam em um núcleo familiar tradicional, ou seja, uma família formada por pai e mãe. Verificamos que a configuração das famílias dessa turma, por nós assistida, apresenta os mais variados formatos: em decorrência de separação, orfandade ou mesmo abandono, há adolescentes na turma criados só pela mãe, ou pelo pai, ou pelos avós maternos, ou pelos avós paternos, ou mesmo por tios. Fato esse demonstrado pela falta de resposta de oito (8) alunos às perguntas relacionadas à questão da escolaridade paterna e materna.

Assim, em relação ao grau de escolaridade paterna, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2 - Grau de escolaridade paterna

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A catalogação dos dados do questionário revelou-nos que - dos 26 alunos que responderam saber qual o grau de escolaridade paterna - nenhum pai é analfabeto; cinco (5) pais, ou seja, 19% possuem o Ensino Fundamental I¹⁵; sete (7) deles, cerca de 27%, têm o Ensino Fundamental II; quatro (4) genitores, isto é, 15%, têm o Ensino Médio Incompleto; três (3) pais, algo que corresponde a 11,5%, possuem o Ensino Médio Completo; três (3) desses responsáveis, ou seja, 11,5%, têm o Ensino Superior Incompleto; dois (2) deles, isto é, 8%, têm Ensino Superior Completo; e dois (2) pais, 8%, têm Pós-Graduação. Trata-se, portanto, da constatação de que treze (13) genitores, isto é, 48% desses responsáveis (quase a metade do total) têm o mesmo ou até um pouco menos de conhecimento teórico que os próprios filhos, filhos estes que estão no processo de conclusão do Ensino Fundamental.

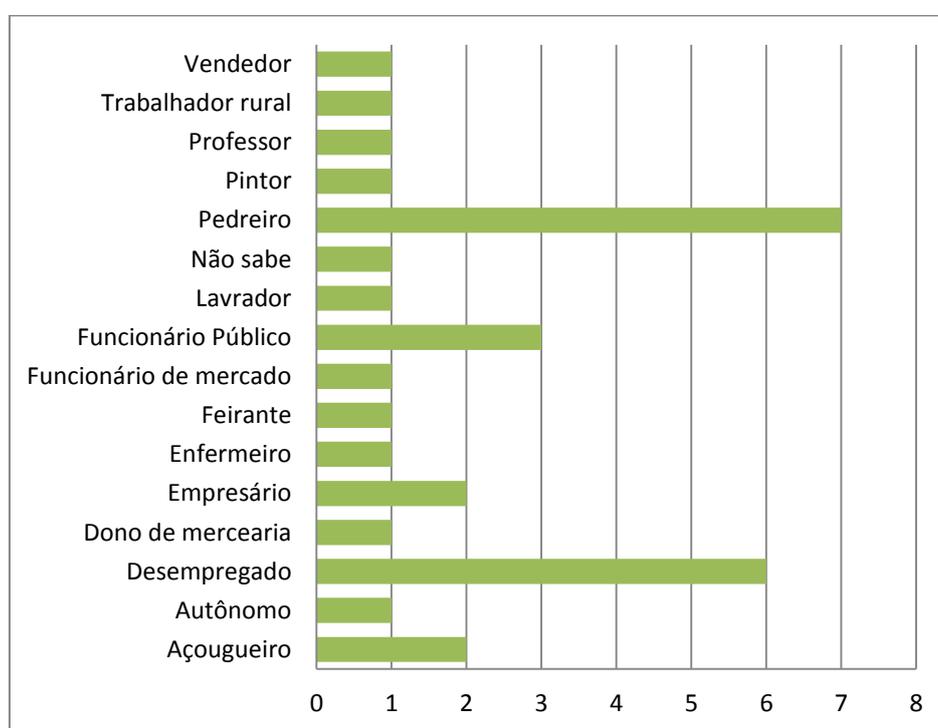
Diante de tal contexto, inferimos que daí possa advir a trajetória leitora tão incipiente que observamos nesses nossos alunos, pois em decorrência dessa delicada situação relacionada ao meio social em que esses jovens estão inseridos é possível que não tenham em casa um parente próximo capaz de estimulá-los ao encontro com o universo da leitura, ou mesmo não tenham livros; some-se a isso, ainda, o fato de a escola onde estudavam também não desenvolver um projeto de leitura literária

¹⁵ Explicamos aos alunos que o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) corresponde, hoje, ao que antigamente eram as séries iniciais do 1º Grau (1ª à 4ª série); o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), às séries finais (5ª à 8ª série); o Ensino Médio corresponde, hoje, ao antigo 2º Grau ou Magistério; o Ensino Superior corresponde ao curso de graduação em uma faculdade pública ou particular; e que a Pós-Graduação se refere a cursos posteriores à graduação, como Especialização, Mestrado ou Doutorado.

sistemático. Desse modo, essas duas condições - há outras razões subjacentes – que talvez, corroborassem para resistência à leitura de literatura que se verificou, cotidianamente, em sala de aula.

Perguntamos, por exemplo, aos alunos cujos pais têm um percentual baixo de escolaridade se sabiam o motivo disso, e todos responderam que se deve ao fato de vindos de famílias pobres, eles, ainda criança, tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da casa. E, cansados do “dia puxado”, não tinham vontade de ir à escola. Em razão disso, a profissão desses responsáveis é muitas vezes “braçal”, conforme o gráfico a seguir.

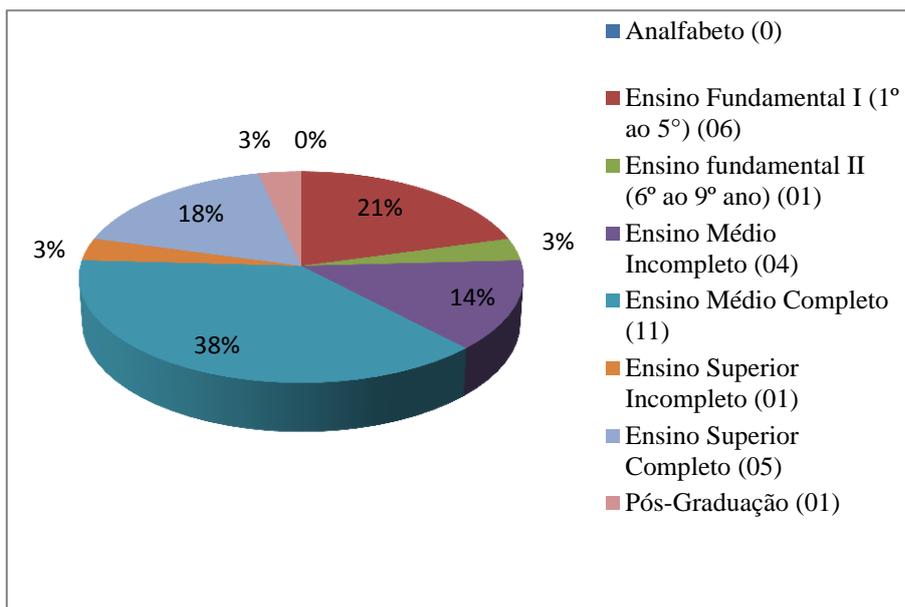
Gráfico 3 - Profissão do pai



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação à profissão dos pais desses alunos, a incidência maior foi o ofício de pedreiro (sete pais) pais, seguida da resposta de que muitos desses responsáveis estão desempregados (seis pais). Funcionário público (três pais), açougueiro (dois pais) e empresário (dois pais) são as atividades que, respectivamente, mais aparecem. Um aluno respondeu não saber o que o pai fazia. O que podemos inferir dessa catalogação de profissões, é que são condizentes com o grau de escolaridade que esses responsáveis têm, pois são trabalhos que não requerem diploma de Ensino Médio, por exemplo.

Abaixo, os dados relacionados ao grau de escolaridade das mães desses alunos.

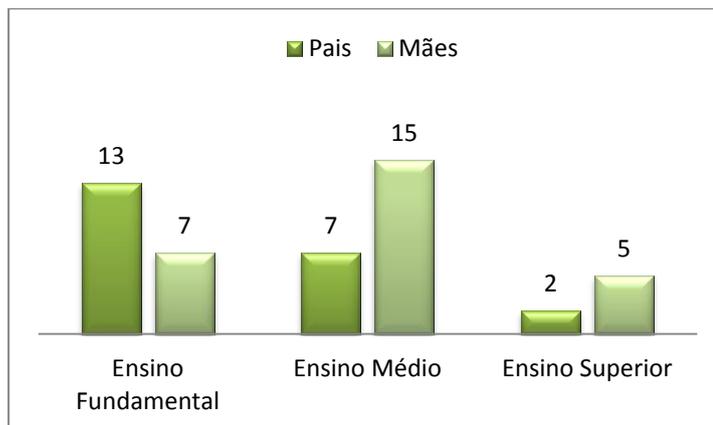
Gráfico 4 - Grau de escolaridade materna

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação à escolaridade materna – 29 alunos souberam responder à essa pergunta -, a catalogação dos dados do questionário revelou-nos que nenhuma mãe é analfabeta; seis (6) delas, ou seja, 21% possuem o Ensino Fundamental I; uma (1) mãe, o que corresponde a 3%, tem o Ensino Fundamental II; quatro (4) delas, isto é, 14%, têm o Ensino Médio Incompleto; onze (11) genitoras, cerca de 38%, possuem o Ensino Médio Completo; uma (1) mãe, ou seja, 3%, tem o Ensino Superior Incompleto; cinco (5) delas, isto é, 18%, têm Ensino Superior Completo; e uma (1) figura materna, correspondente a 3%, tem Pós-Graduação.

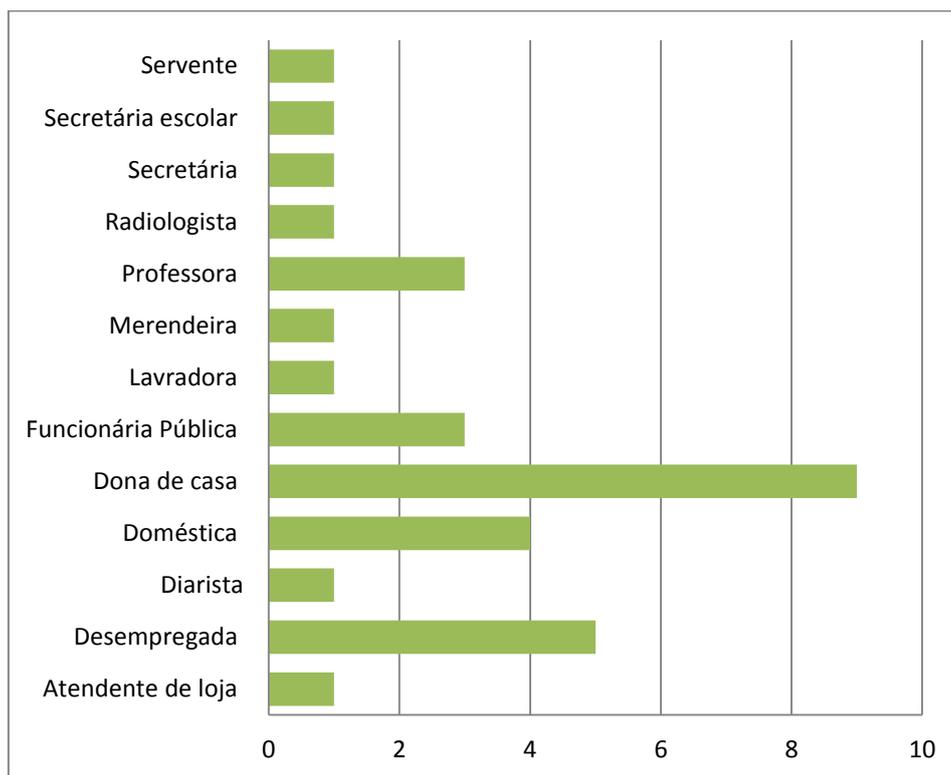
Veja-se a seguir o quadro comparativo do grau de escolaridade de pais e mães desses alunos.

Gráfico 5 - Quadro comparativo do grau de escolaridade entre pais e mães dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Comparando o grau de escolaridade entre pais e mães dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, constatamos, assim, que sete (7) mães têm o mesmo ou até um pouco menos de conhecimento teórico que os próprios filhos; quinze (15) delas têm até o Ensino Médio; e cinco (5) genitoras o Ensino Superior completo. Comparando esses números com os relacionados aos pais, as mães apresentam uma melhor escolaridade que eles. No entanto em relação à profissão, essas mães de família, bem como os pais, também trabalham em ofícios que lhes exigem muito esforço físico.

Gráfico 6 - Profissão da mãe

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação à profissão das mães desses alunos, nove (9) delas, a maioria, é dona de casa, seguida da resposta de que cinco (5) estão, assim como os pais, desempregadas; quatro (4) genitoras são domésticas, três (3) funcionárias públicas e três (3) professoras. Novamente os dados apontam que as profissões maternas assim como as paternas - salvo raras exceções -, parecem não exigir maior grau de escolaridade.

Vemos, desse modo, que um de nossos grandes desafios é buscar alternativas capazes de fazer com que os alunos oriundos desses lares, que vivem em condições de vulnerabilidade, onde tudo parece ser limitado, e cujos pais, em sua maioria, atuam em profissões que lhes exigem muitas horas de trabalho (dentro ou fora de casa), e, ao mesmo tempo são mal remunerados, sintam necessidade de ler literatura.

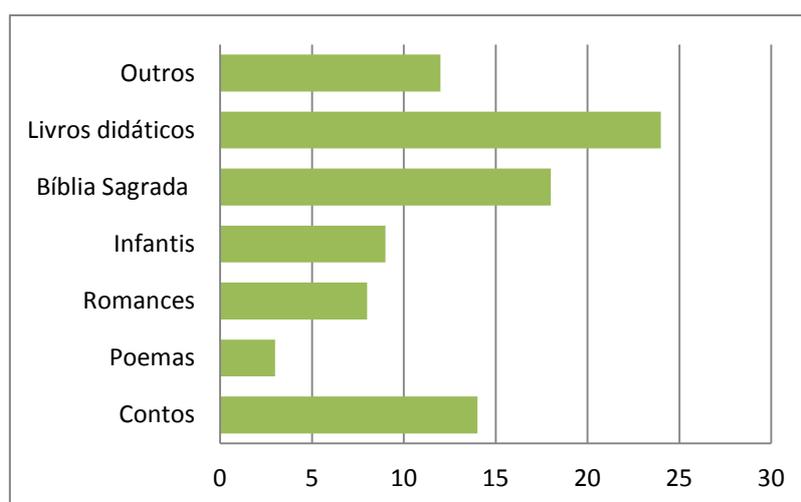
Assim, a partir desse diagnóstico geral sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos de nossa pesquisa e ainda mais interessados no que a estudiosa Luzia de Maria (2016), em seu livro *Amor literário: dez instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada*, chama de “história de leitor” de cada aluno, buscamos saber, com perguntas objetivas e subjetivas, quais as suas práticas de leituras literárias. As informações obtidas por essa investigação constam nos parágrafos seguintes.

Pergunta 01 – Você tem livros em casa? Se sim, de que tipo?

Todos os trinta e quatro (34) alunos que responderam ao questionário foram unânimes em dizer que sim, têm livros em casa e como buscávamos saber quais eram esses objetos culturais deixamos-lhes livres para assinalarem mais de uma categoria, isto é, poderiam listar diferentes obras que teriam em seus lares.

Apresentamos a seguir a incidência dos tipos de livros que eles responderam mais ter em casa:

Gráfico 7 - Tipos de livros que os alunos têm em casa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em tal âmbito, catalogamos, em ordem decrescente, os livros existentes na casa desses trinta e quatro (34) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com suas respostas, conforme segue: vinte e quatro (24) discentes possuíam livros didáticos; dezoito (18) alunos afirmaram ter a Bíblia Sagrada; catorze (14) deles tinham livros de contos; doze (12) jovens enumeraram outros tipos de livros, como histórias em quadrinhos, terror, ficção, aventura, fantasia, mistério, linguagens e medicina; nove (9) alunos possuíam livros infantis; nove (9) deles tinham romances; e apenas três (3) alunos afirmaram ter no lar livros de poemas.

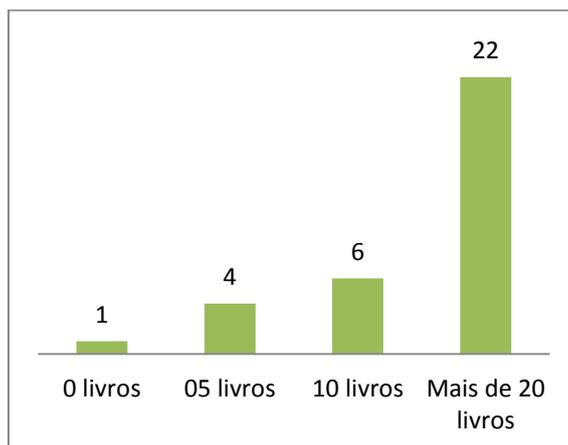
Algo que pudemos depreender com a resposta a “outros” livros presente no questionário, foi que muitos deles acreditavam que conto consistia em um tipo de escrito que estava relacionado estritamente a contos de fadas e o romance seria um tipo de livro que falaria somente de amor, como veremos mais atentamente nas perguntas cinco (5) e seis (6), bem como nas questões oito (8), nove (9) e dez (10).

Assim, pelos resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para catalogar os tipos de livros que eles têm em casa observou-se o seguinte: uma maior concentração de livros didáticos - seguido da Bíblia Sagrada -, talvez em razão das condições socioeconômicas da maioria deles, que, como já observamos, oferece o mínimo de possibilidade de contato com livros de literatura, um objeto cultural, uma mercadoria cara.

Todavia, convém esclarecer que não advogamos a ideia de que uma criança que cresce rodeada de livros seja leitora, ou que um jovem sem qualquer acesso à esse bem não possa tornar-se leitor, isto é, que filhos de famílias com baixo poder aquisitivo não cultivem essa experiência (alguns de nossos alunos, apesar de provenientes de lares cujas condições financeiras são bastante delicadas são leitores hábeis), apenas advertir que o processo de leitura é uma condição que transcende os limites dos muros escolares, tendo em vista que “transformar” alunos em leitores envolve particularidades que estão aquém de políticas públicas de fomentação da leitura restrita ao ambiente escolar; apresentam também razões culturais e sociais relacionadas ao meio social em que este aluno está inserido. De todo modo, democratizar a leitura de obras literárias na sala de aula é uma realidade que precisa ser cultivada.

Pergunta 02 – Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

Gráfico 8 - Quantidade de livros que os alunos têm em casa



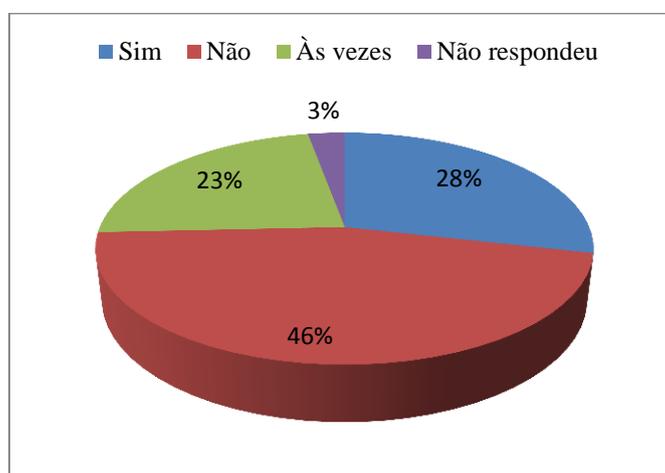
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação a esse questionamento, pudemos depreender que vinte e dois (22) discentes, ou seja, 67%, tinham mais de vinte (20) livros em casa; seis (6) alunos, isto é, 18%, possuíam cerca de dez (10) obras em seu lar; quatro (4) deles, cerca de 2%,

tinham até cinco (5) exemplares; um (1) discente, o que corresponde a 3%, afirmou não ter nenhum livro em casa; e um aluno não respondeu. Em relação a esse único jovem, o aluno A7, ficamos em dúvida se sua resposta realmente correspondeu à verdade, tendo em vista que todos os alunos receberam o material didático dos anos do Ensino Fundamental em que estavam regularmente matriculados; ou se ele pensou que o livro didático, por ser distribuído gratuitamente pelo Governo Federal, não poderia ser considerado, por não ter sido comprado.

Pergunta 03 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Gráfico 9 - Porcentagem de alunos que gostam de ler poemas



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

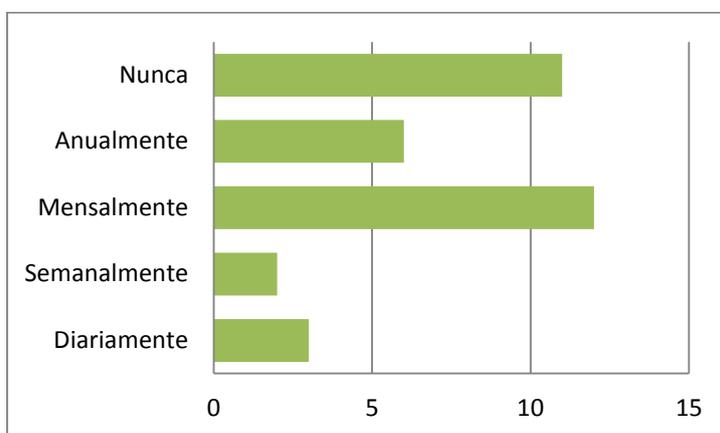
Do total de trinta e quatro (34) alunos que responderam ao questionário, dezesseis (16) discentes, isto é, 46%, afirmaram não gostar de ler poemas, e apenas a aluna A3 justificou não gostar da leitura, respondendo simplesmente “Não: eu acho chato”, sem maiores explicações. Ainda em relação a esse questionamento, dez (10) alunos, cerca de 28%, afirmaram gostar; no entanto apenas dois (2) deles recordaram do nome, como o aluno A7: “O cravo brigou com a roza”, que lembrou de uma conhecida cantiga popular, e o aluno A19: “Os três jacarezinho” - no entanto, fomos pesquisar sobre esse possível poema e descobrimos que não é um poema e sim um conto infantil; e o um (1) jovem, o aluno A6, recordou-se de um verso: “A morte deveria ser assim: um céu que pouco a pouco anoitecesse e a gente nem soubesse que era o fim...” - cujo trecho corresponde a um poema de Mario Quintana. Catalogamos também que oito (8) alunos, ou seja, 23%, afirmaram gostar às vezes, mais ou menos, dificilmente ou de vez

em quando da leitura de poemas e um (1) aluno, isto é, 3%, deixou a pergunta em branco, absteve-se de responder a questão.

A impressão que tivemos com as respostas, em sua maioria, monossilábicas, é que esses alunos não sabem, com propriedade, a estrutura de um poema, só o leem por obrigação, como o discente A32, que escreveu: “Não muito. Eu so leu na escola mesmo”, significando dizer que essa falta de lembrança, afinal é resultado de uma experiência que não lhes é comum, é escassa. Dada essa realidade, não podem oferecer o que não têm.

Pergunta 04 – Com que frequência você lê poemas?

Gráfico 10 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê poemas



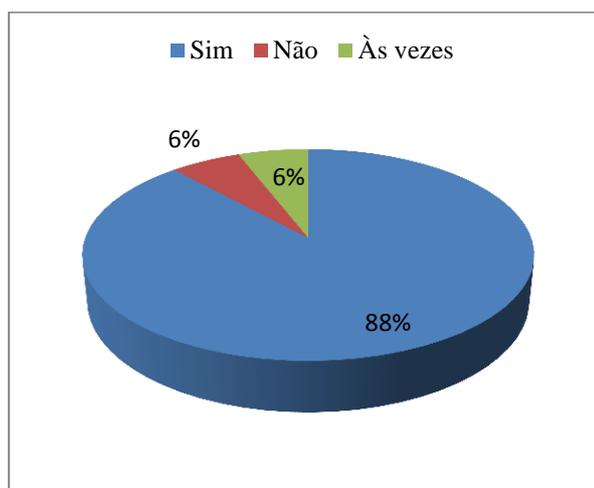
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A frequência de leitura de poemas na turma é realmente baixa, quando cruzadas essas informações com os dados obtidos na pergunta três (3). Ainda assim, doze (12) alunos afirmaram lê-lo mensalmente, questionamo-nos, agora, em que situação? Em sala de aula? Por obrigação? Pareceu-nos que sim. Outra coisa que notamos é que dos três (3) alunos (A2, A19 e A24) que responderam ler diariamente, apenas um (1), o discente A19 está entre os três (3) únicos alunos que citaram um verso ou nome de poema. Todavia, o nome do poema, corresponde ao título de uma história infantil. A impressão que temos é que a resposta dada é só para nos impressionar, e isso, talvez, se deva ao fato de que “Independente da classe social e do modo de vida, qualquer ser humano desse fim de milênio está imerso num mundo povoado pela escrita” (Maria, 2016, p. 76), em outras palavras, de algum modo têm a consciência de que a leitura é sinônimo de algum tipo de poder e não querendo se sentir menores, diminuídos se

apresentam uma lacuna dessa experiência, criam qualquer tipo de resposta como maneira de se defender.

Pergunta 05 – Você gosta de ler conto? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Gráfico 11 - Porcentagem de alunos que gostam de ler contos



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Diferente do que constatamos em relação à quantidade de alunos que gostavam de ler poemas, cuja porcentagem nos mostrou que a maior parte deles não cultivava esse tipo de leitura, em relação aos contos, a maioria dos alunos da turma, trinta (30) alunos, ou seja, 88%, responderam gostar de ler esse gênero textual; apenas dois (2) discentes, cerca de 6%, afirmaram não gostar e outros dois (2) deles, isto é, 6%, escreveram que gostavam só de vez em quando, ou seja, esporadicamente. Uma outra diferença observada, entre leitura de poemas e de contos, foi a seguinte: dos trinta (30) alunos que responderam gostar de lê-lo, apenas 3 alunos não recordaram o nome de um conto, enquanto que quatro (4) deles escreveram mais de um título. Eis, a seguir, os nomes dos contos que apareceram na pesquisa: quatro (4) alunos leram *Cinderela*; nove (9) discentes leram *A lenda do boto*; dois (2) deles leram *A Bela e a Fera*; um (1) jovem fez a leitura de *A parteira*; dois (2) adolescentes leram *Branca de Neve*; seis (6) alunos afirmaram ler *Matinta Pereira*; um (1) adolescente leu *A mulher de branco*; um (1) deles leu *Volta ao mundo em 80 dias*; um (1) jovem fez a leitura de *O corpo seco*; um (1) discente leu *Lendas urbanas*; um (1) jovem afirmou ter lido *A seleção*; um (1) adolescente fez a leitura de *A bailarina fantasma*; um (1) aluno leu *Procissão macabra*;

um (1) deles afirmou ter feito a leitura de *A coruja e a águia*; e um (1) jovem leu *Alice no país das maravilhas*.

Algo que pudemos observar com essa lista de nomes de possíveis contos citados pelos alunos é que a maioria deles conhece apenas a versão popular ou folclórica desse tipo de narrativa: alguns o associaram aos contos de fadas (*Cinderela, A Bela e a Fera e Branca de Neve*) e outros às lendas, urbanas ou não (*A lenda do boto, A parteira, Matinta Pereira, A mulher de branco, O corpo seco e Procissão macabra*), uma (1) aluno citou a fábula *A coruja e a águia*, três (3) deles citaram romances, quais sejam: *Volta ao mundo em 80 dias, A seleção, A bailarina fantasma e Alice no país das maravilhas*.

Desse modo, depreendemos que antes da leitura dos contos escolhidos para nossa proposta de intervenção, será preciso que expliquemos para nossos alunos, que, de acordo com Luzia de Maria (2004, p.10), há duas versões desse tipo de narrativa: “[...] a forma popular, folclórica, criação coletiva da linguagem e daí a não-propriedade de um único criador, e, ao mesmo tempo, a forma artística, atributo exclusivo de um estilo peculiar, individual.”, sendo a primeira, a que eles (re) conhecem como conto; e a segunda, ainda pouco lhes é familiar, contudo a forma escolhida para o presente trabalho e que merecerá, pois, um espaço nas aulas para a observação e apreensão de suas principais características.

Pergunta 06 – Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

No que concerne a essa pergunta, relacionada à pergunta da questão anterior, constatamos que dos trinta (30) alunos que responderam gostar desse gênero textual, vinte e seis (26) contaram o que mais lhes chamou a atenção, quatro (4) responderam não lembrar e três (3) alunos parece que não entenderam a questão, tendo em vista que responderam o seguinte: o discente A12 respondeu: “Sim poderia, mais eu gosto as vezes”; o aluno A16 escreveu: “O conto do guaraná”; e o jovem A18 afirmou: “O boto”. O aluno A22 não respondeu.

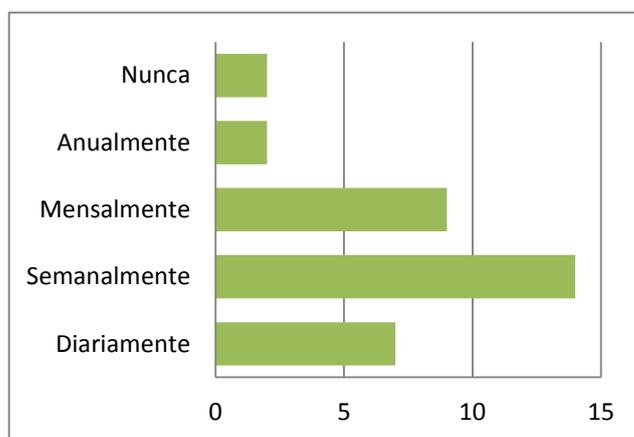
A incidência do que os alunos responderam gostar mais nas obras, que citaram e leram, foram as seguintes: doze (12) deles afirmaram gostar do terror, mistério, suspense e encantamentos presentes nessas obras; cinco (5) discentes disseram gostar das transformações; três (3) adolescentes informaram gostar dos finais felizes; dois (2) deles revelaram gostar de viajar na história; um (1) aluno afirmou gostar da aventura presente no enredo; um (1) discente respondeu interessar-se na estrutura da narrativa;

um (1) deles escreveu gostar da moral; e um (1) jovem afirmou gostar de ler contos para aprender sobre o folclore.

Dentre as respostas dadas, as histórias que apresentavam terror, mistério, suspense e encantamento, algo bastante comum nas lendas e contos folclóricos, foi o que mais os alunos responderam gostar e o que mais liam. Pensamos que isso poderia ser o resultado de um passado, no qual a permanente leitura desse tipo de prosa de ficção foi a mais recorrente e talvez sejam os únicos a que tiveram mais acesso, ou seja, maior facilidade para conseguir.

Pergunta 07 – Com que frequência você lê contos?

Gráfico 12 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê contos

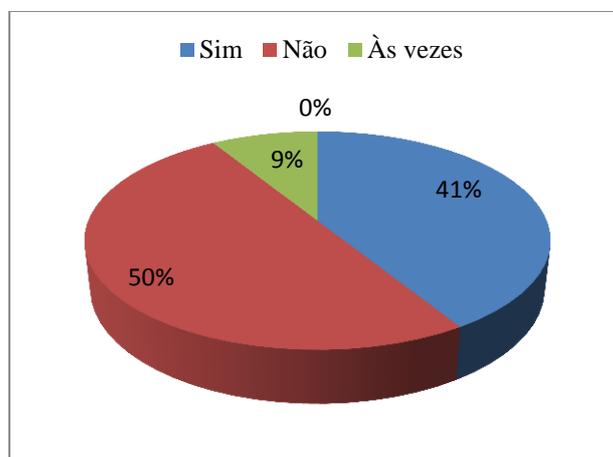


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A frequência semanal com que esse aluno do 9º ano lê contos, quando cruzada com as informações obtidas na pergunta cinco (5), revelaram-nos que eles realmente parecem gostar desse tipo de leitura. Inferimos que isso se deva à estrutura composicional desse gênero textual, que por não demandar de muito tempo para ser lido, facilita essa afeição, como também possa ser a que, talvez, a escola mais lhes tenha oferecido.

Pergunta 08 – Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Gráfico 13 - Porcentagem de alunos que gostam de ler romance



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No que se refere a essa pergunta, dezessete (17) alunos, ou seja, 50%, afirmaram não gostar de ler romance; catorze (14) discentes, isto é, 41%, responderam gostar; e três (3) deles, cerca de 9%, faziam esse tipo de leitura somente às vezes. Também pudemos constatar que muitos afirmaram não gostar de lê-lo, porque têm uma ideia muito restrita do que ele seja, como se reduzissem a escritos que falam de amor, a exemplo do que o aluno A3 afirmou: “É muito meloso”.

Além disso, como buscávamos conferir se o que diziam, de fato, correspondia à verdade, pedimos àqueles que diziam gostar de ler romance, que escrevessem o nome de pelo menos um romance que já tivessem lido. As respostas foram as seguintes: cinco (5) alunos citaram *A culpa é das estrelas*; um (1) discente escreveu que leu *Para todos os garotos que já amei*; dois (2) deles leram *Cinquenta tons de cinza*; um (1) jovem leu *A Bela e a Fera*; três (3) discentes afirmaram que já leram *A fada e o bruxo*; um (1) aluno leu *Dom Casmurro*; um (1) adolescente afirmou já ter lido *Viagem ao centro da terra*; um (1) aluno leu *A seleção*; um (1) deles já fez a leitura de *Helena*; e um (1) discente afirmou que leu *O cortiço*.

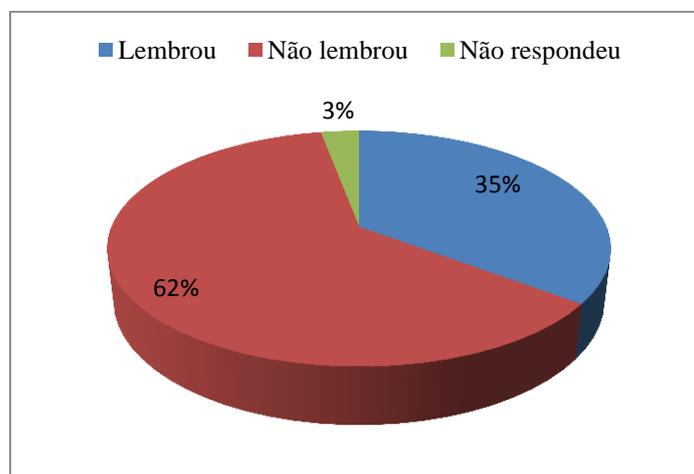
No entanto, em um diálogo informal com alguns alunos após a aplicação do questionário, constatamos que muitos discentes que afirmaram gostar de ler romance, na verdade, fizeram a citação de livros que não leram, souberam contar episódios das histórias, como veremos na pergunta nove (9), logo mais adiante, porque assistiram aos filmes ou séries, baseados nesses romances, como: *A culpa é das estrelas*, *Cinquenta*

tons de cinza, A Bela e a Fera e Viagem ao centro da terra. Isso posto, acreditamos que as informações relativas a essa questão podem não corresponder à verdade, tendo em vista o meio pelo qual esses estudantes buscaram dar a resposta.

Outro dado relevante obtido refere-se ao fato de que dos nove romances enumerados, apenas três são considerados canônicos, não que isso seja um problema, pois compartilhamos da ideia de Luzia de Maria (2016, p. 54) de que para esse aluno se tornar leitor, deva ter uma experiência de identificação com a obra literária; todavia, acreditamos que essa leitura considerada menos complexa deva ser, aos poucos, substituída por outras que encontrem múltiplas dimensões, isto é, aquelas em que existam uma interação com o outro, com a cultura de um lugar e inquiete. Reconhecemos, nesse sentido, o nosso papel na escola que é o de contribuir para que os alunos consigam entender que a leitura implica assumir um comprometimento com a obra literária, ou seja, determinação, disciplina e envolvimento, mostrando que em alguns casos ler pode ser difícil e desafiador.

Pergunta 09 – Você se lembra do nome de uma personagem que leu?

Gráfico 14 - Porcentagem de alunos que lembraram o nome de uma personagem de um romance lido



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Pelos dados obtidos, pudemos perceber que vinte e um (21) discentes, ou seja, 62% dos alunos que responderam ao questionário disseram não se lembrar do nome de nenhuma personagem, afinal não gostavam de ler romance; doze (12) alunos, cerca de 35%, lembraram-se, muitos, inclusive, citaram mais de um livro; e um (1) aluno, isto é, 3% não respondeu. No entanto, se comparamos esse número com a quantidade de

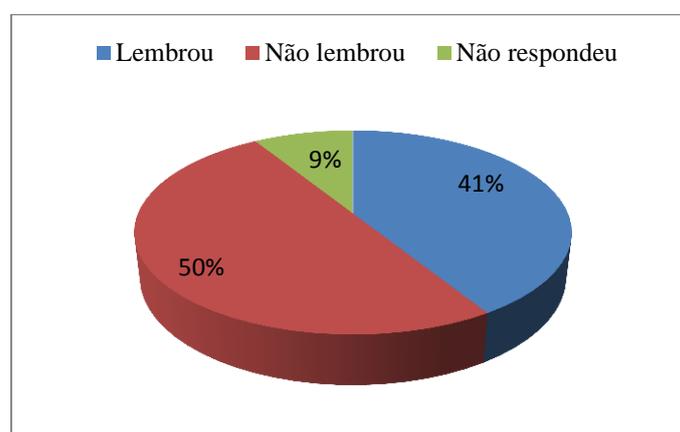
alunos que afirmou na pergunta anterior gostar de ler romance (14 alunos), houve um pequeno déficit, algo que para nós significa que, de fato, muitos daqueles alunos que responderam ler o livro, simplesmente assistiram ao filme.

De todo modo, catalogamos o nome das personagens¹⁶ que aparecem nas respostas dos doze (12) alunos, ressaltamos que houve cinco (5) alunos (A10, A13, A17, A19, A29 e A30), que enumeraram mais de uma personagem. Vejamos quais as personagens mais recorrentes: um (1) aluno citou Lara Dyn; dois (2) discentes escreveram Christian Grey; um (1) deles citou a Bela e a Fera; dois (2) jovens citaram Avo; dois (2) adolescentes escreveram Aiden; um (1) aluno citou Capitu; um (1) deles lembrou-se de Eloah; um (1) discente citou Anastasia Steele; um (1) adolescente escreveu o nome de Mia Grey; um (1) aluno citou Hazel Grace Lancaster; dois (2) discentes lembraram-se de Augustus Waters; um (1) deles citou Helena; um (1) adolescente lembrou-se de quatro personagens: João Romão, Zulmira, Rita Baiana e Amélia; e um (1) aluno escreveu o nome da personagem Marlee.

Um dado interessante observado é que apenas três (3) alunos citam nomes de personagens de obras literárias brasileiras, os demais são personagens de narrativas estrangeiras, narrativas estas que talvez estejam entre as que mais o conquistam, eles dizem mais gostar, porque sentem prazer em lê-la: não lhes é uma obrigação! Veem colegas que fazem parte de seu círculo de pertencimento lendo esse tipo de literatura e querem lê-las também.

Pergunta 10 – Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Gráfico 15 - Porcentagem de alunos que lembrou um episódio do romance lido



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

¹⁶ Os nomes das personagens, geralmente de romances estrangeiros, apareceram escritos das mais variadas formas (ver anexos), contudo, para este trabalho, optamos pela sua escrita convencional.

No que concerne a essa questão, três (3) discentes, ou seja, 9% dos alunos não a responderam; dezessete (17) alunos, cerca de 50%, afirmaram não saber contar um episódio de um romance, porque nunca tiveram essa experiência de leitura; e catorze (14) deles, isto é, 41%, lembraram-se. A seguir apresentamos alguns exemplos das respostas catalogadas:

Aluno A2: “Sim; No momento em que ele pede pra Lara dyn ter um namoro falso para fazer ciúmes a sua ex (esse episódio é sobre “Para todos os garotos que já amei)”.

Aluno A6: “Quando Crhistian Grey leva sua namorada pra sua casa e brinca com seus brinquedos eróticos”.

Aluno A10: “Em certo ponto, os dois para viverem seu amor tem de viajar para outro mundo, pulando de um penhasco, no qual apenas um pula”.

Aluno A11: “Sim, a partir em que Bentinho e Capitu dão seu primeiro beijo”.

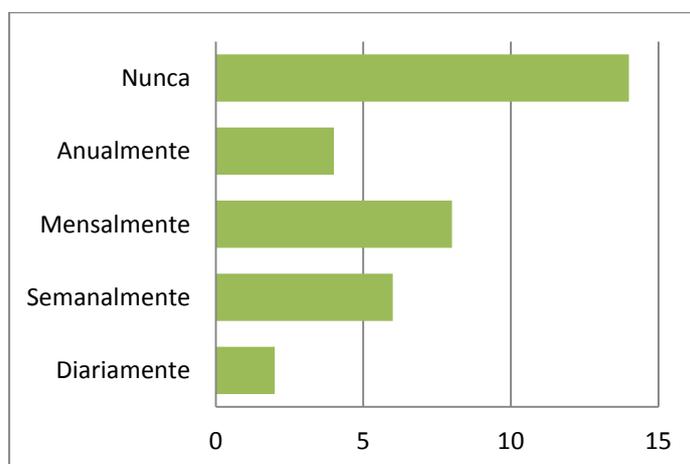
Aluno A29: “Quando a Helena e o irmão descobrem que se amam, e é um amor impossível”.

Aluno A31: “Há um episodio em que Marlee e seu namorado que é um guarda do castelo são chicoteados por quebrarem as leis e esse é o momento em que o verdadeiro amor dos dois é mostrado”.

O que podemos inferir a partir dessas respostas é que para os alunos, romance restringe-se a um gênero sentimental, isto é, basicamente se trata de um escrito que fala de amor.

Pergunta 11 – Com que frequência você lê romance?

Gráfico 16 - Frequência com que o aluno do 9º ano lê romance



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Sobre essa pergunta, observamos que para catorze (14) alunos, o gênero romance foi uma leitura nunca realizada; consistiu em uma experiência escassa para quatro (4) discentes que o leriam anualmente; oito (8) deles afirmaram fazer a leitura de romance a cada mês; seis (6) jovens leriam semanalmente; e dois (2) alunos, diariamente.

Em relação a essa pergunta, estranhamos a resposta de alunos que escreveram não gostar de ler romance, mas nessa questão afirmarem lê-lo mensalmente, como os discentes A5, A24 e A33. No que tange aos dois (2) alunos que responderam ler diariamente, de fato eles são leitores hábeis, experientes, fascinados por livros, pois, inclusive, guardam o dinheiro do lanche para adquirir tal objeto cultural, como diversas vezes já pudemos presenciar. E quanto aos seis (6) discentes que disseram ler semanalmente, A6, A11, A13, A16, A19 e A29, antes da aplicação do questionário esse dado já havia sido detectado por nós em conversas informais com eles, pois desde que os conhecemos notamos que já apresentavam práticas consolidadas de leitura, demonstrando curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Esses seis (6) alunos, por exemplo, falam e escrevem sobre muitos temas com muita propriedade, têm o que dizer e não se absterem de dizê-lo.

Pergunta 12 – Você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

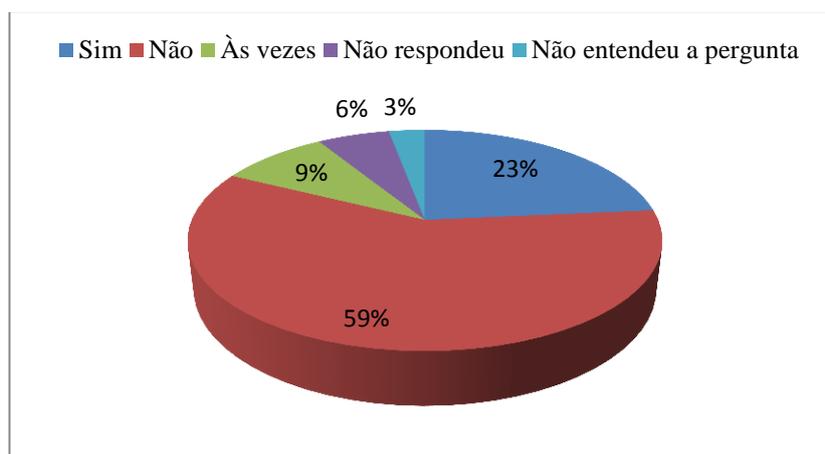
No que diz respeito às respostas dadas a esse questionamento, catalogamos que dez (10) alunos responderam que “Não”, não gostam de ler obras literárias de qualquer natureza, dois (2) não responderam à pergunta e vinte e dois (22) discentes afirmaram que conseguiam os livros das mais variadas formas, e alguns (alunos A6, A10, A13 A16, A17, A23 e A27) têm mais de um meio para consegui-lo. A seguir, apresentamos as maneiras encontradas por eles para ter acesso a esse tipo de livro: seis (6) alunos afirmaram emprestar da biblioteca; quinze (15) deles emprestavam obras de amigos ou de quem as possuísse; um (1) discente escreveu que ganhava de presente ou em apostas; dois (2) alunos afirmaram que compravam a obra literária desejada; um (1) aluno afirmou que roubava o livro que gostaria de possuir; três (3) deles escreveram que “baixam” a obra da internet; um (1) aluno afirmou que lia na escola; um (1) discente faria a leitura pelo celular.

Como pudemos perceber pela tabela acima, o meio mais comum de nossos alunos conseguirem obras literárias foi por empréstimo, seja de amigos, seja da

biblioteca escolar, que, na verdade, é uma minúscula sala de leitura, que divide espaço com a sala de informática, constituída por algumas estantes repletas de livros didáticos, paradidáticos e alguns exemplares da coleção *Leitura em minha casa*.

Pergunta 13 – Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Gráfico 17 - Porcentagem de alunos que fala com familiares e amigos sobre leituras



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A prática da leitura literária, infelizmente, não é uma realidade familiar para esses alunos, como constatamos com essa pergunta. Lamentavelmente, vinte (20) alunos, ou seja, 59% desses discentes, afirmaram que não falam com seus familiares sobre leituras que fazem; desse total, cinco (5) deles não justificaram; entretanto, entre as justificativas que apareceram, as mais significativas são as seguintes:

Aluno A9: “Só falo com meus amigos por que meus pais nunca me incentivaram a ler”.

Aluno A24: “Não, não faço porque eu não leio, e nem eles”.

Aluno A25: “Não porque eles não se interessam por leituras”.

Aluno A26: “não: meus familiares e amigos não costumam ler livros so querem ficar na internet”.

Aluno A29: “Não, porque meus familiares nunca perguntaram e eu nunca falei.”.

Aluno A34: “Não pois eles não se interessam muito”.

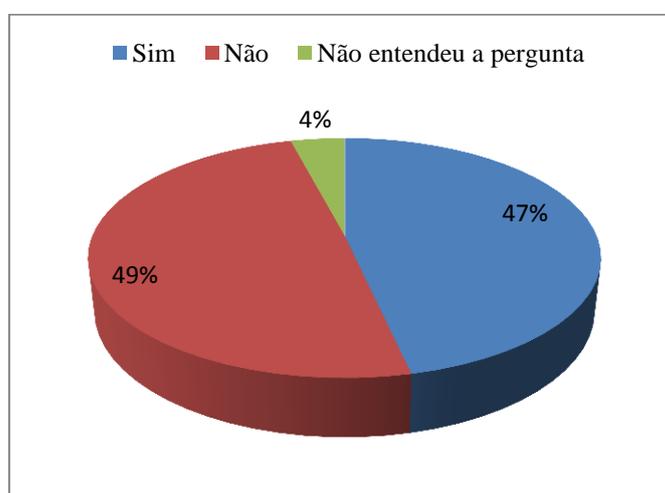
Vimos, sob esse ângulo, que a leitura de literatura não foi uma realidade no círculo familiar em que esse aluno está inserido, não há essa prática de compartilhamento de leituras, essa participação, talvez porque grande maioria dos pais não é leitor, e como tal, não compreendem a importância da leitura para o

enriquecimento cognitivo, pessoal, existencial de seus filhos. Além disso, a literatura compete com tecnologias digitais que são muito mais interessantes.

Apesar desses números, verificamos alunos que têm a preocupação de falar com familiares e amigos sobre suas leituras, em uma tentativa de incentivá-los a se tornarem leitores, como observamos na resposta do discente A31: “Sim, pois acho que isso ajudara eles a ter um pouco mais de interesse na leitura”.

Pergunta 14 – Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Gráfico 18 - Alguém o incentivou a ler?



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação a essa pergunta, a porcentagem de alunos que teve ou não incentivo de alguém para ler foi bastante acirrada, pois dezessete (17) discentes, isto é, 49% dos alunos afirmaram que ninguém os incentivou a ler, enquanto dezesseis (16) alunos, cerca de 47%, responderam haver sim, um incentivo. A seguir, catalogamos, em ordem decrescente, as pessoas que mais apareceram e que incentivaram os alunos a ler: sete (7) discentes afirmaram que a mãe foi a figura responsável pela leitura na vida deles; seis (6) jovens escreveram que amigos ou colegas ajudaram nessa experiência leitora; três (3) alunos reconheceram a professora como tendo papel importante nesse exercício; dois (2) deles creditaram aos pais essa tarefa; e um (1) aluno apontou a internet como importante ferramenta para o fomento da leitura na sua vida.

A pesquisadora Michèle Petit, em seu livro *Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva* (2009, p. 82), por exemplo, já observara que as mulheres são as principais agentes de desenvolvimento cultural, e foi exatamente isso que também notamos com esse questionamento: vimos que as mães tiveram um papel importante no incentivo à formação de leitores de seus filhos. Depois delas, os amigos ou colegas foram fundamentais, pois muitas vezes, a criança ou o adolescente tem a curiosidade de ler, ao ver alguém lendo. Inclusive em relação a isso o aluno A31 foi citado no questionário pelo aluno A21, como uma pessoa que o incentivou no descobrimento e o gosto pela leitura. É o aprender pelo exemplo. Algo que chamou a atenção é o exemplo das professoras, que têm uma porcentagem menor do que a dos amigos e colegas. Mas no cômputo geral são as mulheres as maiores responsáveis pelo incentivo à leitura das crianças e adolescentes.

Pergunta 15 – Se fosse para comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Os alunos ficaram livres para citar o nome de um livro¹⁷, todavia alguns deles citaram mais de um, conforme seguem: no gênero de literatura infantojuvenil, na categoria ficção, um (1) aluno citou *Os três porquinhos*, de Jay Asher; um (1) discente escreveu *Diário de um banana*, de Jeff Kinney; um (1) deles citou *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; dois (2) alunos gostariam de comprar *O crepúsculo*, de Stephenie Meyer; um (1) discente enumerou *Branca de neve*, dos Irmãos Grimm; um (1) adolescente gostaria de possuir *Mundo inverso*, de N. V. Cardoso de Mendonça; um (1) aluno citou *O livro do medo*, de Raquel Cané; um (1) aluno gostaria de comprar *A culpa é das estrelas*, de John Green; um (1) discente escreveu *Quando as luzes se apagam*, de Rô Mierling; e um (1) deles citou *A Bela e Fera*, de Gabrielle-Suzanne Barbot. Ainda em relação ao gênero de literatura infantojuvenil, no entanto na categoria de ficção científica, um (1) aluno escreveu *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins; e na categoria de não ficção, um (1) aluno respondeu querer comprar *Você sabia?*, de Lukas Marques e Daniel Molo.

Apareceram também dois (2) alunos interessados na aquisição de livros do gênero biografia, categoria não ficção, sendo que um deles gostaria de adquirir *Renato Russo*, de Carlos Marcelo e o outro discente queria comprar *Racionais MC's*, de Mano Brown.

¹⁷ Os títulos dos livros apareceram escritos das mais variadas formas (ver anexos), contudo, para este trabalho, optamos pela sua escrita convencional.

Catalogamos, ainda, discentes que gostariam de comprar romances de ficção, conforme discriminação seguinte: quatro (4) jovens citaram *O código da Vinci*, de Dan Brow; dois (2) alunos escreveram *A cabana*, de William P. Young; um (1) discente tem interesse na aquisição de *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne; um (1) deles citou *Guardiões de alma*, de Kim Richardson; um (1) adolescente gostaria de comprar *Me chame pelo seu nome*, de André Aciman; e um (1) aluno citou *Hamlet*, de William Shakespeare.

Vê-se, pelas escolhas catalogadas, que os livros preferidos por esses alunos não pertencem ao cânone; são, em sua maioria, *best-sellers* internacionais, narrativas envolventes que falam de amor, suspense, terror, mistério. Alguns alunos, como não sabiam o nome de um livro, optaram por eleger um livro, cujos gêneros mais comuns foram terror (seis alunos), drama (um adolescente), gibis (um discente) e ficção (dois estudantes). Um discente não soube responder, porque tinha uma lista de livros que gostaria de comprar e não conseguia eleger um, e outro aluno respondeu que compraria qualquer um. Já aluno A7 respondeu que compraria o livro da Annabelle, no entanto esse livro não existe, é um filme, baseado em uma história real.

Isso posto, o que se tem de concreto, a partir dessa catalogação sobre as práticas de leitura literária respondida por trinta e quatro (34), dos trinta e seis (36) alunos regularmente matriculados da comunidade escolar onde o projeto de práticas de letramento literário foi aplicado, resultou na constatação de que uma parcela dessa clientela estava no ano final do Ensino Fundamental e, no que concerne, à leitura de ficção literária, ela ainda era muito escassa, talvez por causa de não fazer parte, genuinamente, de seu contexto cultural, ou seja, percebeu-se que cresceram longe desses suportes impressos.

4 CONTOS NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO FORMATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR

4.1 O gênero narrativo conto: alguns pressupostos teóricos

Os dados do questionário aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que fazem parte do universo desta pesquisa de mestrado, objeto de estudo na seção anterior, revelou-nos como resultado que grande percentual desse público tem pouco ou nenhum convívio com obras literárias importantes para sua formação enquanto cidadãos, uma vez que a humanidade é compartilhada nesses suportes, isto é, por meio da leitura, do diálogo, do encontro com vivências e mundividências presentes nesses impressos acreditamos ser possível que nosso aluno compreenda as inúmeras nuances, facetas da realidade, sejam elas iluminadas ou não, capazes de estender seus horizontes de referência.

De todo modo, como bem postula Antonio Candido, a adoção da crença na importância da imersão de nosso aluno no universo literário não tem a pretensão de sugerir que a literatura sozinha, isolada das outras ciências sociais, seja suficiente para a formação humana, apenas apontá-la como um dos caminhos importantes para tal formação.

As informações, obtidas no questionário aplicado, apontaram, ainda, o desconhecimento de quase a totalidade dos alunos de que existe uma literatura brasileira considerada cânone; todavia essa apuração de modo algum indica que estejamos desqualificando as leituras que estes nossos alunos faziam, apenas somos partidários da ideia de que podemos ensiná-los a apreciar obras literárias que contém mais camadas a serem “descascadas”, ou seja, leituras metafóricas que apresentem mais experiências capazes de provocar reflexões a respeito de sua própria existência, “abrindo-os” para outros deslocamentos.

Com base nas considerações do questionário outro aspecto marcante observado foi que, especialmente, no que se refere à poesia, a maioria de nosso público discente teve pouco ou nenhum contato com essa estrutura composicional, pareceu-nos que os momentos destinados a esse tipo de leitura, durante todos os seus anos escolares, foram bastante escassos.

Todavia, como constatamos que esses mesmos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental tinham interesse em narrativas em forma de prosa, optamos em vista

disso, considerando apropriado, para iniciar um trabalho de leitura de literatura como experiência formativa com eles, a partir dessa manifestação literária que afirmaram mais gostar de ler: os contos. Além do mais, estudiosos defendem, como Rildo Cosson (2016, p. 35), que para formação do leitor, é imprescindível o professor partir daquilo que o aluno já conhece, pois se aludimos às suas referências anteriores, pode-se tornar menos difícil o ensino da metalinguagem literária.

Reiteramos, ainda, que também constatamos nesse público problemas atinentes ao ensino de Língua Portuguesa como dificuldades de escrita, organização do pensamento lógico e relacionados à estruturação da oração; diante de tal contexto, pressupomos poder melhorar esses aspectos a partir dessas narrativas literárias, uma construção mais aberta e linear, estruturalmente, que a poesia, “[...] uma linguagem que combina arranjos verbais próprios com processos de significação pelos quais sentimento e imagem se fundem em um tempo denso, subjetivo e histórico” (BOSI, 2000, p. 9).

De todo modo, essa compreensão não significa que poesias não serão utilizadas em nossas aulas de literatura, apenas pressupomos que pelo fato de os contos literários serem em prosa, e como já faziam parte da experiência leitora da maioria de nosso alunado (30 discentes, ou seja, 88% da turma), seriam propícios, neste momento, para um trabalho sistemático de leitura, audição, discussão, compreensão e interpretação.

Um outro aspecto que merece ser abordado refere-se ao conto como um *corpus* que demanda habilidades e competências variadas, seu enfoque não é tão simples como à primeira vista possa parecer, e a estudiosa Nádia Battela Gotlib, em seu livro *Teoria do conto* (2006), aponta essa especificidade:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário* (GOTLIB, 2006, p. 13).

Pelo exposto, depreendemos que o conto seria uma das manifestações literárias mais antigas da humanidade, materializado, a princípio, por meio da oralidade de geração para geração. A seguir, com o surgimento da escrita essas narrativas orais foram transcritas; e depois houve a criação do conto moderno, literário, caracterizado pela figura de contista que criam suas próprias histórias.

Contudo, se não é possível precisar a origem do conto, pode-se, pelo menos, saber o que ele é? Conforme definição de Luzia de Maria:

Em princípio, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Mas não seria um simplificacionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim, o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso (MARIA, 1992, p. 23).

Nesse sentido, cabe lembrar que nossa pesquisa optou por não trabalhar com obras adaptadas ou fragmentadas presentes no livro didático, uma vez que partimos do pressuposto de o escrito na sua integralidade ser o centro das aulas - quer seja de Língua Portuguesa, quer seja de Literatura -; e dessa maneira o conto, dada as peculiaridades citadas no fragmento acima, como extensão e condensação de ideias e significações, potencializando em seu curto espaço possibilidades de ficção, seria propício para um trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, contudo não apenas isso, pois ainda segundo a estudiosa:

Um conto parece ser, a partir de um fragmento de uma realidade, a partir de um episódio fugaz, a partir de um dado extraordinário mas muitas vezes despercebido do real, a partir de um fato qualquer e, por que não?, a partir de fato nenhum, a construção de um sentido que produza no leitor algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e o tempo da leitura. E este efeito tanto pode resultar da natureza insólita do que foi contado, tanto pode resultar na feição surpreendente do episódio, como pode resultar do modo como se contou, do aspecto absolutamente inédito que a genialidade do autor pode ter denunciado no “já visto” (MARIA, 1992, p. 24).

Assim, pelo exposto, a natureza do conto é plural. O condensamento de ideias presente nesse tipo de narrativa nos abriria para experiências cognitivas e de compreensão do mundo, isto é, reflexões, digressões, multivocidades que em nada devem para obras literárias de natureza mais extensa. Contudo, essa concentração de sentidos, em tão curta extensão, provoca, inúmeras vezes, uma confusão em relação ao que seria ou não essa obra, não apenas entre estudiosos do assunto, mas também em leigos, como observamos entre nossos próprios alunos, averiguação esta que consta no tópico 3.2, que apresenta o diagnóstico quantitativo e qualitativo do questionário (aplicado na turma com a finalidade de averiguar suas práticas de leitura literárias), na qual constatamos que nosso público discente tem o conceito de conto restrito aos contos populares ou contos de fadas.

Todavia, entendemos essa restrição, uma vez que de acordo com estudos de Luzia de Maria (2004, p. 10-12), o conto, em língua portuguesa, possui duas faces: a

primeira, popular ou folclórica, de origem primitiva, cuja principal característica é ser uma narrativa oral, produto da coletividade, que tem a presença de espectadores e do contador da história; e a segunda, é o conto como experiência literária ou artística, no qual há a mutação da oralidade para a escrita da obra que, embora este possa ter/ser herança dos contos populares, passa a apresentar um caráter individual, a partir da presença do escritor e sua maneira particular, sua técnica, de escrever literariamente o mundo.

Contudo, como desde o início de nossa escrita pontuamos que nosso interesse maior é o acesso de nossos alunos à literatura que lhes é, ainda, desconhecida; e já que, sucintamente, estabelecemos as principais diferenças entre as duas versões do conto, daqui por diante nos ocuparemos do conto como experiência literária, nas palavras de Luzia de Maria (2004, p. 16-17), “[...] gênero bastante controverso. Exatamente porque é criação de um único indivíduo, [...], é uma forma igualmente aberta de experimentalismos e inovações, ganhando sempre como arte e esgueirando-se, cada vez mais, de concepções fechadas, normativas e estanques”. Em vista disso, a dificuldade em se determinar a especificidade do conto ser tão perturbadora.

A estudiosa Nádia Battella Gotlib (2006, p. 9-10), também atenta que são muitos os escritores que admitem dificuldade em escrever tal gênero, bem como explicá-lo; em relação à especificidade da escrita do conto cita, por exemplo, o escritor brasileiro Machado de Assis; e no que concerne à complexidade de sua definição, usa, em sua arguição, o escritor argentino, considerado mestre do realismo fantástico, Júlio Cortázar.

Para Cortázar, *apud* Gotlib (2006, p. 37), “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”, isso porque apesar de enxutas essas obras são, paradoxalmente, polissêmicas, intensas, tocantes. Desse modo, a introdução da literatura no Ensino Fundamental, norteadas por meio da escolha de contos, que ultrapassam o dito e sacodem a consciência do leitor, seria uma experiência bastante rica de inserir literária e socialmente nosso aluno, principalmente em se tratando de um público ainda resistente à leitura de obras de grande extensão.

Assim, o conto literário, uma ficção que se caracteriza pela economia narrativa, cuja especificidade é tão difícil de ser apreendida, mas capaz de ser lido de uma só “assentada”, de acordo com Poe, caberia, perfeitamente, em nosso propósito de fazer o encontro, a experimentação de nossos alunos com a literatura, um recorte da realidade, um meio capaz de ampliar seus horizontes afetiva e intelectualmente.

Partindo desse princípio, pressupomos que o conto literário, por ser constituído por uma linguagem que contém fruição e, simultaneamente, grande concentração de sentidos, seria uma experiência leitora capaz de possibilitar que nossos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental pudessem ampliar e progredir suas competências literárias.

4.2 A seleção das obras: delimitação do *corpus* literário

A partir dos dados obtidos no questionário objeto de estudo no tópico 3.2, da seção 3, foi possível fazermos uma leitura de campo, de cenário da realidade de nosso público discente, para, tendo em vista os fatos apresentados, buscar diminuir o afastamento desses alunos - possíveis leitores - da leitura de literatura e, ao mesmo tempo, inseri-los, possibilitá-los um “passaporte” para viagens ao mundo da imaginação.

Assim, levamos em consideração, na eleição das leituras, as preferências literárias que, no questionário proposto, mais afirmaram gostar de ler; além disso, como a metodologia utilizada para a presente dissertação foi a pesquisa-ação, vivenciamos a dinâmica da sala de aula e, nessa vivência, para a escolha das obras literárias para esta intervenção colocamo-nos no lugar desses alunos adolescentes, isto é, além de ler o questionário, ouvimos suas conversas e, a partir disso, selecionamos obras literárias que o estudioso Rildo Cosson denomina de obras atuais, cuja principal característica é “[...] terem significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2016, p. 34). Nesse sentido, pressupomos que os contos selecionados atendem a essa questão e, por conseguinte, às necessidades e os interesses de nosso alunado.

Desse modo, para o desenvolvimento deste trabalho de intervenção, escolhemos o conto, já explicitado no tópico anterior, cujo *corpus* foi constituído de obras literárias das escritoras Clarice Lispector (1920-1077) e da paraense Maria Lúcia Medeiros (1942-2005), isto é, os contos, isto porque julgamos importante serem trabalhados com esses alunos, porque possuem uma riqueza estética, ao mesmo tempo em que mantém um diálogo com a complexidade da natureza humana, com o contexto em que esses alunos estão inseridos, sendo assim, capazes de seduzi-los, agradá-los, e, desse modo, sejam apropriados a fazer a inserção desse nosso aluno no universo letrado. Contudo, não apenas isso, justificamos nossa escolha também levando em consideração as sugestões da estudiosa Teresa Colomer:

[...] Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

Desse modo, a escolha por contos dessas escritoras justifica-se não apenas por serem obras literárias que apresentam uma estrutura narrativa curta, e que a partir de uma escrita simples, coloquial e sem caráter exemplar, apreendem todas as considerações de Colomer; todavia porque são, sobretudo, obras que apresentam e criam imagens de uma realidade muitas vezes invisível - até que se tenha contato com essas leituras - dentro de cada um de nós, propiciando-nos reflexões sobre elas, as imagens, e sobre a nossa própria existência. Em relação ao que seja uma imagem, assim aponta o estudioso Octávio Paz, em seu livro *Signos em Rotação* (1989):

[...] a imagem reproduz o momento de percepção e força o leitor a suscitar dentro de si o objeto um dia percebido. O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria. Ou, como dizia machado: não representa, mas apresenta. Recria, vive nossa experiência do real. Não vale a pena assinalar que essas ressurreições não são somente as de nossa experiência cotidiana, mas as de nossa vida mais obscura e remota. O poema nos faz recordar o que esquecemos: o que somos realmente (PAZ, 1989, p. 46-47).

Em outras palavras, as imagens na obra literária, seja em verso ou em prosa, não são predominantemente visuais, recuperam sensações, isto é, criam, recriam, revivem, apresentam nuances discursivas da realidade dentro de cada um de nós, sendo, portanto, plurissignificativas. Nesse sentido, a seleção dos contos para esta pesquisa de mestrado levou em consideração imagens profundas, incômodas e ao mesmo tempo singulares para a condição humana que os contos selecionados evocam, quais sejam: solidão, a transição da infância para adolescência, descobertas, desobediências, amor, transgressão, tabus, entre outras. Assim, aludindo a essas ideias, as obras literárias alimentariam discussões, ou seja, levantariam essas questões que consideramos relevantes para o cotidiano dos alunos envolvidos nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que os incursionariam no mundo da experiência estética com as palavras - conforme veremos no tópico 4.3.

Outro fator preponderante para tais escolhas foi a atualidade desses temas, que embora escritos em tempos pretéritos, não tratavam de experiências incomuns à vida de cada um dos alunos, algo que facilita a compreensão, apreensão e interpretação das

narrativas, permitindo-lhes construir sentidos, isto é, fazer conjecturas, inferências e a viver a existência ficcional.

Para Tzvetan Todorov, aliás, a vivência da literatura é imprescindível, pois segundo ele, tanto o leitor de ontem quanto o de hoje, busca essas leituras não para aprender sobre a língua portuguesa ou reconstituir realidades, como se estas fossem um documento, “[...] mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2007, p. 33), ou seja, a literatura é um recorte da realidade, carregada de significados, que teria a capacidade de conduzir-nos a viver experiências, diálogos ricos e diversificados que ajudariam na compreensão da tão complexa natureza humana, tendo em vista que manifestam modos de interpretação do real, com suas carências, imperfeições e contradições, aspectos esses ricos para discussão.

Nesse sentido, para apresentar aos alunos o universo literário da escritora Clarice Lispector, elegemos o livro *Felicidade Clandestina*, uma edição de 1998, constituído por 25 contos, dos quais selecionamos dois: “Restos do carnaval” e “Uma história de tanto amor”, narrativas estas que abordam temas que acreditamos relevantes para os alunos que fazem parte deste projeto.

Para apresentar aos alunos a literatura de Maria Lúcia Medeiros, elegemos dois livros: *Zeus ou a menina e os Óculos*, primeiro livro de contos da referida escritora, publicado em 1988 por Roswitha Kempf Editores, constituído por 16 narrativas literárias, das quais selecionamos para este trabalho o conto homônimo à obra e a história “Era uma vez”; e *Velas. Por quem*, publicado em 1990, pela Editora CEJUP, uma coletânea de 24 obras literárias, das quais a selecionada foi a narrativa homônima à obra “Velas. Por quem?”.

Pressupomos que, a partir da apreciação desse *corpus*, nossos alunos podem ser inseridos no universo da leitura literária, e dessa forma, buscar por si mesmos a apreciação de leituras mais amplas, mais complexas, ou seja, o que se pretende ao oferecer essas obras a nossos discentes é encaminhá-los a passar de uma leitura mediada para uma leitura autônoma, isto é, que saibam identificar de que lugar da sociedade essas ficções os interpelam, que sejam capazes de reconhecer personagens e criar uma identidade sobre si e sobre os outros.

Contudo, para que isso aconteça, todos os autores que estudam o ensino da leitura de literatura no Brasil reforçam a ideia de que o professor também precisa ser

leitor, “desenvolver uma intimidade com os textos adotados”, nas palavras de Ezequiel Theodoro da Silva, uma vez que é incoerente ser mediador de leitura sem ler. O professor de literatura precisa fazer uma leitura crítica dos livros que lê, pesquisando, confrontando ideias e buscando novas possibilidades interpretativas.

A esse respeito o estudioso português Carlos Ceia assim se posiciona: “[...] Um leitor sem tempo para ler não pode ser professor de literatura. Da mesma forma, quem não for capaz de escrever sobre literatura não pode ser professor de literatura (CEIA, 2002, p. 50)”. Dessa maneira, o reconhecimento do professor enquanto sujeito leitor é condição *sine qua non* no desenvolvimento de um trabalho de formação leitora, isto é, na ação diretiva para a construção da interpretação de obras literárias feita pelo aluno.

Partindo desses pressupostos, julgamos oportuno que antes da aplicação da leitura das obras literárias selecionadas para esta proposta de intervenção, fizéssemos uma interpretação das mesmas; afinal também entendemos que o professor, enquanto mediador da leitura, para bem direcionar esse trabalho de ajudar os alunos a atribuir sentidos a uma obra, precisaria ter intimidade com a obra em estudo, tendo em vista que será ele quem “[...] conduzindo, sistematizando as ideias geradas, aprendendo com elas e fornecendo outros significados que os leitores, em função de suas limitações não conseguiram destacar” (SILVA, 1991, p. 52), tornará, ou não, possível fomentar o gosto, de acordo com o referido autor desenvolvido com a vivência de uma pessoa a determinadas situações sociais, o interesse, a necessidade de ler literatura não apenas no ambiente de sala de aula, como também fora dele. De modo que esses discursos estéticos, metafóricos, plurissignificativos sejam capazes de somar na vida desses alunos adolescentes, fazendo-os olhar para a sua própria subjetividade e de pessoas ao seu redor com mais empatia.

A seguir nossas considerações sobre os contos selecionados para esse trabalho de cunho diretivo, que não tem a pretensão de ser uma interpretação estanque, haja vista a natureza polissêmica da obra literária.

4.2.1 Considerações sobre o conto “Velas. Por quem?” de Maria Lúcia Medeiros

“Velas. Por quem?” (1990) é o conto homônimo ao livro da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Caracterizado como uma narrativa breve, cuja ação é extremamente curta, constituído por 15 parágrafos, narrado em 2ª pessoa e em linguagem simples, toca em assuntos delicados como trabalho infantil, a questão racial,

pedofilia e abuso sexual, ao contar a comovente, inquietante e significativa história de uma menina que tem sua infância interrompida por esses crimes cometidos por uma elite paraense, tendo em vista que as especificidades histórico-sociais que são poeticamente tratadas na narrativa sugeririam como espaço, a cidade de Belém da 1ª metade do século XX.

Julgamos esse assunto ser interessante para um trabalho com leitura literária no ambiente de sala de aula para estes alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que a história retrata uma realidade que não lhes é incomum, se levarmos em consideração que têm origem em famílias com descendência ribeirinha - episódio muito relevante nesse enredo.

Assim, na narrativa “Velas. Por quem?”, o leitor é provocado, sob a lente de uma prosa poética¹⁸, a um pensamento reflexivo, e desde o título, pois logo de início somos assaltados pela dúvida em saber se o termo “velas” é um substantivo ou um verbo; contudo, em uma leitura um pouco mais atenta, observamos que o emprego da preposição “por”, ao invés de “para”, já nos orienta a inferir que se trata do verbo velar, que, etimologicamente, deriva do latim *vigilare*, que, por sua vez, significa vigiar. Contudo, buscando uma melhor definição para o entendimento do conto, recorreremos ao dicionário Houaiss e encontramos o seguinte:

1. permanecer de guarda, vigiar 2. passar acordado 3. ficar acordado junto de (doente ou morto) 4. ficar acordado, em vigília 5. (prep. por) dispensar cuidados, proteção a; zelar [ORIGEM: do lat. *vigilare* ‘velar, não dormir, vigiar’] – velador (HOUAISS, 2010, p. 794).

É exatamente desse modo subalterno, conforme a citação acima, que a personagem principal do conto, uma menina, agia: cuidando, vigiando, velando de uma família para a qual foi entregue, talvez pelos próprios pais – esse dado não é explicitado na obra -, desde tenra idade, provavelmente em busca de melhores condições de vida para ela. No entanto, não será exatamente isso que irá acontecer. A história dessa menina é semelhante à história de dezenas, talvez centenas de meninas pobres que têm seus sonhos interrompidos por causa de pessoas desonestas e infames que se aproveitam dos menos favorecidos economicamente. Vejamos o porquê.

¹⁸ A estudiosa das obras de Maria Lúcia Medeiros, Maria Trindade Martins dos Santos, em sua dissertação de mestrado intitulada “A memória no espaço da escritura de *Quarto de hora: contos de Maria Lúcia Medeiros*” assim justifica o porquê de um estudo sobre a escrita da referida escritora: “[...] Espero, ainda abrir uma via de contato com a escritura dessa contista, cuja prosa, descontínua e fragmentada, denuncia um texto que, pela própria complexidade estilística, se mostra no limítrofe da poesia” (SANTOS, 2006, p. 3).

No caso do conto “Velas. Por quem?”, é retratada a realidade de uma menina ribeirinha, vinda do interior, isto é, em se tratando do cenário amazônico uma pessoa criada em região de ilhas, cercada de águas e cujo meio de transporte é o barco, uma vez que suas “ruas” correspondem aos rios, furos e igarapés. Contudo, como depreendemos ser esse, realmente, o lugar de origem da protagonista?

Nos parágrafos dois e três foi feita uma minuciosa descrição do lugar onde a menina chegou, um *lócus* único, singular, repleto de pessoas, cores, odores e sabores, o que tornou inevitável não o associarmos a uma feira livre amazônica, paraense, em cujo espaço normalmente existem cais, trapiches, portos (espécies de terminais hidroviários) onde atracam barcos de todos os tipos, desde os de grande porte até os pequenos - conhecidos por pô-pô-pô - e desembarcam pessoas, animais e mercadorias:

O cheiro do café e o cheiro das frutas, o abafado cheiro das roupas a entranhar na tua descrença a resina, o último cheiro do abraço que deixaras dias atrás entre o espanto e a euforia.
Fatal foi a má comparação que fizeste das velas de encardido colorido com o tecido que mal escondia teus pudores. Tuas unhas entre o roxo e o vermelho copiaste de onde? (MEDEIROS, 1990, p.12).

Além disso, no quarto parágrafo, a narradora afirma o seguinte: “Ao saltares dessas águas barrentas, ao abandonares sem saudade, rápido se perdeu o teu barco entre os tantos aportados naquele cais” (MEDEIROS, 1990, p.12). Consideramos, nesse recorte, um outro indício encontrado no conto que nos leva a interpretar a menina como uma “caboclinha do interior”: a informação de que ao chegar ao novo lugar onde iria morar, ela salta de águas barrentas sem qualquer saudade, afinal, tem esperança que uma nova vida a espera: “Ao pé do casarão mal iluminado fatal foi pensares que te ofereciam vida nova,” (MEDEIROS, 1990, P. 11). No entanto, ledo engano! E assim, sorratamente, o leitor vai-se sensibilizando com a narrativa, antes mesmo de ela, a história, desenrolar-se.

A personagem principal sobre a qual nos detemos foi “contratada” ainda criança, indício esse apresentado em “[...] nem peito tinhas, só os carocinhos” (MEDEIROS, 1990, p. 12), para trabalhar na casa de uma família, indicadas em trechos como “[...] a quem devias servir” (MEDEIROS, 1990, p.11), “[...] tantas eram as correrias, o leiteiro, o padeiro, o telefone” (MEDEIROS, 1990, p. 11) e “[...] retirar urinol de porcelana com a urina da branca senhora” (MEDEIROS, 1990, p. 12). E a partir desses traços semânticos entendemos qual posição a personagem assumia naquele ambiente: a relação existente era de trabalho, oficializada pela expressão “[...] sim senhora” (MEDEIROS,

1990, p. 12). Não vemos atitudes de carinho, mas de patroa, em uma família com integrantes de tez branca, e empregada, de cor apresentada como indefinida, em que o vínculo formado é empregatício e tido como normal.

Observamos que no conto há, ainda, um detalhe importante relacionado à falta de liberdade, uma vez que a personagem menina, depois da despedida, não vê mais a própria família, só tendo a chance de olhar por uma janelinha para verificar se o clima era propício para os filhos do patrão brincarem. Além desse direito que lhe é negado, existe também a negação do direito à saúde, momento em que sente dor no dente durante o café, mas nada em relação a isso é providenciado; nega-se o direito à educação, fato este que supomos, pois não é mencionado, e à proteção, que é confirmado pelo o que vem a seguir.

Não bastasse a menina servir, domesticamente, a uma desconhecida família branca, de posses, constituída por quatro pessoas: o marido, sua esposa e um casal de filhos, tivera, ainda, que satisfazer sexualmente o patrão, “*um doutor*”, e, na continuidade da convivência com esse núcleo familiar, o filho deste também a abusava. Cuidando de tudo, zelando por todos, sempre obediente “*feito cachorro do sítio*” (MEDEIROS, 1990, p. 12) – domesticada? - teve, assim, sua infância comprometida e sua pureza violada:

[...] Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena! (MEDEIROS, 1990, p. 12).

O fragmento acima trata a respeito do crescimento dos seios da menina, que, por sua vez, marca o início dos abusos sexuais, com características de pedofilia por parte do personagem do doutor, figura do chefe da família, e demais abusos cometidos pelo menino, ambos em horários noturnos, percebidos nas expressões “horário estranho” e “pesada hora”. Acrescemos que os abusos são descritos pelas palavras “bolinavam” e “teu corpo ereto”.

Contudo, não bastasse a infância e juventude vilipendiadas, tornar-se objeto sexual, a personagem teve sua vida silenciada: “Cheia de pejo e de dó vou te esconder, Ó senhora, que fatal foi te roubarem a linha da vida” (MEDEIROS, 1990, p. 13). Observamos que a menina chegou ainda “pequena” na casa daquela família de posses e no final do conto damos conta de que ela já havia envelhecido, tornara-se uma “senhora” que teve o esquecimento de sua história pessoal em detrimento da história da

família para a qual servia, velava. Assim, no conto, a personagem apresentou-se como subserviente durante toda sua vida, aceitando sem questionamento tudo o que lhe era imposto e essa sua incapacidade de locução, esse seu assujeitamento - que perpassou por toda a narrativa - talvez se deva ao fato de lembrarmos que ela era uma criança, longe de sua família, agredida cruelmente por personagens adultas.

Assim, a expressão “‘Fatal foi teres chegado de manhãzinha [...]’ chama a atenção para a gravidade da questão trazida à baila no conto, isto é, o abandono, o sofrimento da criança, mas também a possibilidade de denúncia dessa situação por meio da cartomante que lê a mão da senhora já envelhecida” (NASCIMENTO, 2000, p. 7). A cartomante ao ler a mão da, agora, Senhora usa a 2ª pessoa do singular, o tu, e descobre o passado da menina: usando a palavra “fatal” - palavra esta originada do latim *faltalis*, que significa “destino ou funesto” - do início ao final do conto e por meio de sua repetição oito vezes repetidamente, já indicaria que o destino da pequena havia sido, de alguma maneira, interrompido.

Contudo, a originalidade dessa prosa poética consiste no fato de essa trama só ser compreendida pelo leitor no penúltimo parágrafo do conto, quando descobre que o narrador da história, em 2ª pessoa, era uma cartomante: “[...] Diante da mão espalmada, retomo do meu ofício e aceito ler teu destino mas, te adianto, não vejo mais – pesada hora – rastro sequer da fortuna, perdeu-se a do coração” (MEDEIROS, 1990, p. 13).

Nesse sentido, pode-se dizer que a personagem do conto em avaliação, de Maria Lúcia Medeiros, uma menina, tornou-se vítima do descaso da sociedade, que se revela, principalmente, em relação aos menos favorecidos economicamente e afirmamos isso a partir da verificação da ocultação de um aspecto bastante significativo no contexto da história: essa figura nunca foi nomeada, sempre sendo chamada de “Ó pequena”, pela dona da casa, uma “[...] branca e alta mulher” (MEDEIROS, 1990, P. 11). Assim, pelo que foi possível deprendermos, ao faltar-lhe um nome, faltou-lhe uma identidade e, desse modo sutil, nos foi revelada sua coisificação, sua objetificação: aquela família que ela tanto cuidou, descuidando de si mesma, roubou-lhe a linha da vida, em outras palavras, a menina, que no final do conto já era uma senhora, passou pela vida e não viveu, sobreviveu como coisa humana.

Dessa maneira, no conto “Velas. Por quem?”, a bragantina Maria Lúcia Medeiros “recria temas” caros à sociedade:

[...] a exemplo do trabalho infantil e da pedofilia, numa época em que essas questões não eram pautas de discussões na sociedade paraense. Esses temas

são exacerbados no conto pela repetição de palavras, transformando-se em linguagem poética, acentuando a necessidade de conhecimento dessas práticas existentes no Pará (NASCIMENTO, 2000, p. 8).

Dessa forma, esses temas auxiliam no debate e na compreensão desses problemas delicados expostos no conto, que lida com a subjetividade das personagens e por isso podem trazer maior contribuição para o entendimento dos alunos.

4.2.2. Considerações sobre o conto “Restos do carnaval” de Clarice Lispector

“Restos do carnaval” é um dos 25 contos presente na obra *Felicidade clandestina* (1998), da escritora Clarice Lispector, e de acordo com a estudiosa Nádia Gotlib esta é uma narrativa de memória¹⁹, pois de alguma forma alude à reminiscências da infância de Clarice no Recife, infância esta toda vivida em função de sua mãe doente “[...] devido a uma infecção que lhe atingiu o sistema nervoso e a parte motora, gerando paralisia progressiva e invalidez” (GOTLIB, 2009, p. 52); e ainda mais dificultada pela pobreza:

[...] Havia muita pobreza. Era “muito pobre, muito pobre. Filha de imigrantes”, afirma. E chegaram a passar por muitas dificuldades. Um dia Clarice pergunta a Elisa, que era mais velha, se passaram fome. E Elisa responde: quase. E Clarice afirma, muito tempo depois: “Porque tinha em Recife, numa praça, um homem que vendia uma laranjada na qual a laranja tinha passado longe, tudo aguado, e um pedaço de pão e era nosso almoço (GOTLIB, 2009, p. 59).

Constituída por 11 parágrafos, “Restos do carnaval” é uma prosa literária em que, por meio de uma linguagem simples, uma narradora feminina, já adulta, rememora um episódio de seu passado, mais precisamente um carnaval no qual viveu o dilema, a angústia de ter sua festa comprometida pela doença da mãe. Acreditamos, ainda, que a obra é interessante de ser experienciada com esses alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que, sutilmente, toca na questão da pobreza, um recorte da realidade que lhes é bastante familiar e em razão, também de, metaforicamente, falar da descoberta da sexualidade, do outro, do amor.

Isso posto, começamos nossa leitura do conto a partir de seu título, “Restos do carnaval”, pois nele a escolha da contração “do” ao invés da preposição “de” parece ser bastante significativa: não se trata da narrativa de um carnaval qualquer, mas a história

¹⁹ No início dos anos de 1970, a contista Clarice Lispector retoma a infância, sob a forma de textos autobiográficos, que publica no *JB*. Alguns deles saem num novo volume, intitulado *Felicidade Clandestina*, de 1971 (GOTLIB, 2009, p. 498).

de uma festa carnavalesca em particular, determinada, inesquecível: “Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete.” (LISPECTOR, 1998, p. 25). De outro modo, a narradora foi transportada para sua infância, no Recife, durante o período de momo; todavia não somente isso, a recordação seria um tanto quanto difícil, porque ela pouco dele participava devido ao estado de saúde de sua mãe: ela até então nunca fora a um baile infantil e o máximo que conseguia era ficar até tarde da noite na porta do sobrado onde morava observando transeuntes divertirem-se.

Outro motivo de a menina do conto não participar da folia momesca era a situação de vulnerabilidade financeira em que sua família vivia, por isso ao ganhar um frasco de lança-perfume e um saco de confete, deveria economizá-los para durar os três dias da folia. Dessa maneira, o carnaval era sufocado pelas tristezas relacionadas ao estado de saúde de sua mãe e pela pobreza.

Um fato que consideramos também relevante era a menina ter medo de máscaras, isto é, medo do desconhecido, todavia esse medo estaria relacionado à suspeita da garotinha de que “[...] o rosto humano também fosse uma espécie de máscara” (LISPECTOR, 1998, p. 26). Nesse sentido, podemos supor que essa criança não era tão ingênua quanto parecia, pois conseguia ter a sensibilidade de perceber algo tão singular em nós humanos: adaptamo-nos a determinadas situações, mesmo que não nos sejam convenientes, tendo que, muitas vezes, fingir, esconder nossa verdadeira vontade em detrimento do bem comum, pois nem tudo nos convém. Ao mesmo tempo em que a máscara, possibilita que sejamos outra pessoa, na grande maioria das vezes, muito diferente do que realmente somos (ou do que a gente realmente é). Desse modo, a máscara de alguma forma nos libertaria.

Sob essa questão das máscaras lembramo-nos, então, do ensaio *O carnaval, ou o mundo como teatro e prazer*, do antropólogo Roberto DaMatta (2003, p. 32), mais precisamente de um trecho em que ele diz o seguinte: “[...] o carnaval é definido como “liberdade” e como possibilidade de viver uma ausência fantasiosa e utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecado e deveres. Tratar-se-ia de um momento em que se poderia deixar de viver a vida como fardo e castigo.”. E talvez fosse justamente isso que a menina do conto teria de vontade de fazer: fugir, mesmo que momentaneamente, da infância castigada pela doença da mãe, ao ter o sonho de ser uma moça:

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça - eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável - e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice (LISPECTOR, 1998, P. 26).

Temos a impressão de que a menina, ao querer ser uma moça – ao enrolar os cabelos lisos e pintar os lábios e o rosto - e não uma criança, realmente queria fugir, pelo menos nesses três dias de festa, dessa infância vulnerável, em que tudo era regrado. E, dentro desse contexto de máscaras, fingimentos, dissimulações e desconstruções da realidade, a protagonista da narrativa chegou à sua folia de momo inesquecível: o carnaval em que, aos oito anos de idade, pela primeira vez na vida ela fora fantasiada e pela primeira vez na vida, por conseguinte, ela ia ser outra que não ela mesma.

Todavia, a fantasia da menina do conto fora feita com as sobras de papel crepom da fantasia de *Rosa* de uma amiguinha sua, e cuja mãe, por pena ou bondade - não se sabe ao certo – resolveu fazer para esta garotinha, vítima da pobreza e de acontecimentos traumáticos na infância por causa da enfermidade de sua progenitora, uma fantasia de *Rosa* também. Consideramos, assim, que nesse momento da narrativa encontramos, então, uma outra acepção para o título da obra “Restos do carnaval”: o substantivo *restos* poderia se referir ao fato de a fantasia da garotinha do conto ter sido feita das sobras de papel crepom da fantasia de sua amiga: “[...] Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola” (LISPECTOR, 1998, p. 27).

No entanto, apesar de naquele ano ela ter ido fantasiada, esse carnaval fora melancólico, tendo em vista que o quadro de saúde de sua mãe piorara e mesmo ela já estando vestida de rosa - mas sem ainda estar maquiada - tivera que ir à farmácia correndo, atônita em meio à multidão de pessoas alegres, e felizes, e fantasiadas, e mascaradas, providenciar o remédio. Horas depois sua mãe melhorou, mas algo dentro dela já havia se quebrado:

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um

palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Esse acontecimento, de alguma forma a desencantou. Aquele momento tão ansiosamente aguardado perdeu toda a razão de ser. A menina, que sonhara dias a fio com a fantasia de rosa, quiçá uma metáfora para a mocidade que tanto almejava, comparou-se, agora com o rosto todo pintado, a um palhaço, pois passou a viver o conflito, a angústia, a dúvida entre desfrutar, mesmo que temporariamente, de um pouco de felicidade de ser uma outra pessoa (uma rosa, uma moça!), viver uma outra vida (mais livre, menos traumática), ou ter que solidarizar-se com a doença de sua mãe. Pairou no ar uma dúvida de ela sentir-se egoísta ao querer por um instante ser feliz: “[...] Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria” (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Máscaras, fantasias, transgressões... O conto “Restos do carnaval” é bastante significativo, pois seria também uma narrativa sobre a descoberta da sexualidade feminina, ou seja, o momento de iniciação amorosa da menina-mulher e sua erotização a partir da figura da rosa:

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns doze anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Mergulhados na atmosfera do conto, vivenciando as reminiscências daquela infância, sofrendo com a menina, ao mesmo tempo em que torcemos por ela, a leitura de “Restos do carnaval” mobiliza o que há de mais íntimo em nós: nossos desejos, medos, tabus, interditos. É uma narrativa densa, dolorida, conflituosa, todavia gostosa de ser lida. Sem a pretensão de ser doutrinária, toca na questão da desigualdade social de maneira tênue. Enfim, tomando como referência a festa do carnaval, é uma história que embriaga.

4.2.3. Considerações sobre o conto “Zeus ou a menina e os óculos” de Maria Lúcia Medeiros

“Zeus ou a menina e os óculos” é o conto homônimo ao livro da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Constituído por 19 parágrafos curtos e narrado em 3ª pessoa, em linguagem simples, conta a história intrigante de uma menina míope que, aos sábados, dispensa os óculos e a nitidez de algumas formas para ver o mundo pelas suas próprias lentes.

“Zeus ou A menina e os óculos”, a começar pelo título, já dá indícios de que seria uma história cheia de simbologia: por que um título tão extenso? A conjunção **ou** implicaria uma exclusão ou uma correção? Somente a partir da leitura atenta da obra as respostas vão aparecendo e, desse modo, damo-nos conta de que abordará a capacidade humana de transfiguração da realidade.

Assim, nos sete primeiros parágrafos temos descrições minuciosas de como a menina - que em nenhum momento é nomeada - agia, o que fazia, do que gostava, e dentre essas ações, uma coisa era certa: apesar de míope, o modo como a garotinha enxergava a escola era negativo, isto é, na visão dela o ambiente escolar era visto com um olhar de desencanto, como se fosse uma prisão, pois seria um lugar onde se estudam coisas sem sentido:

Desenhava, cantarolando, as espessas sobranceiras da professora, debruçada na carteira da escola. Enjoava. Entediava-se.
Não acreditava no Arroio - Chuí. Não conseguia viajar pelos afluentes da margem esquerda nem atravessar depois para a margem direita. A professora era feia. O giz colorido era a úmido e não desenhava o cachorro de coleira e sapatos (MEDEIROS, 1988, p. 15).

Para a menina havia coisas muito mais interessantes que a sala de aula, com suas obrigações e agruras, e justamente por causa desse desapontamento, ela, a garotinha, passou a frequentar, aos sábados, o restaurante da mãe - um ambiente descrito como colorido, onde podia conversar, totalmente diferente da caracterização que ela fazia da escola. Assim, para a personagem esse lugar seria bem mais aprazível que o ambiente escolar, tendo em vista que lá se sentia útil: sua presença era requisitada, e dessa maneira ela se sentia produtiva:

Oferecia seus préstimos e a mãe, atarefada com os fregueses esperando, aceitava que ela passeasse por entre as mesas ajudando, conversando.
Equilibrando bandejas de *fayança* ela trazia os sucos e anotava as preferências: limão, abacaxi, limão de novo, laranja...
Botava também o aventalzinho xadrez, *likemumie*, e passeava.
O senhor grisalho que perguntava seu nome, o outro que queria saber o que ela já havia aprendido de matemática, e a moça loura que brincava beliscando, de leve, o seu braço: “Oi menina!”.
E os copos tilintando, derramando, coloridos, gelados no calor de sábado (MEDEIROS, 1988, p. 15).

Contudo, muito mais que útil, a menina, no restaurante, aos sábados, sentia-se feliz, realizada. Por quê? A impressão que temos é que a resposta para esse questionamento consiste no fato de que a personagem parecia ter sede de viver e a escola seria um ambiente que não lhe possibilitaria essa vivência. Para ela o cenário “perfeito” era o restaurante, talvez porque nele não existia a rotina enfadonha que ela vivia diariamente na sala de aula, espécie de “jaula”, sim, porque para ela o cenário escolar era uma prisão: “[...] Ninguém ia saber do sabor que tinha esperar o sábado sem aulas, sem notas, sem a chatice de ir e vir, sem vontade” (MEDEIROS, 1988, p. 15).

Nesse sentido, o que inferimos é que a personagem principal do conto seria uma menina apática, indiferente à escola, às aulas, à rotina insípida que era obrigada diariamente a viver. A escola, na visão da menina, era caracterizada como repressora, pois seria um lugar onde só a professora falava, tanto o é, que a personagem voltava para casa com “vontade de fazer xixi” (MEDEIROS, 1988, p. 15), em vista, talvez, do medo, do receio de pedir para ir ao banheiro e esse pedido lhe ser negado. Realidade muito diferente do restaurante, onde as pessoas falavam com ela, perguntavam-lhe coisas e assim ela se sentia viva.

Em virtude dos impedimentos vividos no âmbito escolar, a menina via nos sábados, no restaurante da mãe uma possibilidade de viver uma outra vida, mais saborosa, colorida, viva. Quando adentrava nesse cenário de algum modo tornava-se dona de si, de suas próprias vontades. E essa transformação materializava-se no momento em que retirava os seus óculos para ver apenas e tão somente aquilo que a satisfazia, dava-lhe prazer, deixava-lhe feliz:

Ninguém saberia que ela usava óculos de lentes claras e que ela dispensava a nitidez de algumas formas. Que era como se visse tudo pelas suas próprias lentes e mergulhasse assim no cenário agradável com cheiro de sábado, com barulho de sábado, com imagem não muito nítida que ela recobria do jeito que bem entendia e queria, sem medo, sem óculos, ela que os usara sempre desde muito tempo, para ver melhor... (MEDEIROS, 1988, p. 17).

Sob essa ótica, foi possível observarmos no excerto acima uma garota cujo comportamento era muito diferente das demais garotas de sua idade, isto é, um comportamento transgressor, “avesso”, ou “gauche”, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade; verificou-se, ainda, um latente desejo de liberdade, quiçá uma rebeldia. Ressaltemos, ainda, que nada acontecia no conto, isto é, não havia nele grandes ações, poucas coisas pareciam estar acontecendo até desvendarmos o clímax da história: a

menina era míope e retirava os óculos para “ver melhor”. Interessante que apesar dessa limitação – a personagem não enxergava quase nada -, ela conseguia ver muito além.

Assim, tomando como base essa premissa, chegamos a uma leitura do porquê o título apresentar a palavras Zeus: julgamos que como Zeus na mitologia grega é o pai dos deuses, símbolo do poder supremo, desse modo a menina da presente narrativa sentia-se: uma garota que, para a idade dela e na cabecinha dela, transgredia regras (deixava claro para si mesma que não gostava da escola), pois ironicamente retirava os óculos “para ver melhor” – quando todos fazem o inverso – e desse modo se libertava, mesmo que temporariamente, das amarras sociais. De outro modo, com essa atitude um tanto quanto inusitada, a menina “fugia” de uma realidade desinteressante, para encarnar a identidade de uma personagem mais aprazível.

Enfim, como o deus grego Zeus, aos sábados, no restaurante, a menina se tornava senhora de suas vontades, no entanto esse seu comportamento um tanto quanto transgressor tornou-se aparente somente no penúltimo capítulo da narrativa, o clímax, quando fomos surpreendidos com a informação de que aquela menina aparentemente boba e apática usava óculos, no entanto os retirava para enxergar a realidade sob seu ponto de vista: o olhar para a realidade era seu, singular, particular, único.

Assim, somente ao final da história compreendemos a escolha do título em relação ao conteúdo e também em relação à imagem da capa do livro que contém tal narrativa: na imagem da capa do livro temos o rosto de uma menina dividido em duas partes, sendo que em uma das metades, o rosto da garotinha está em preto e branco com ela usando uma lente dos óculos; e na outra metade a personagem sem os óculos e, contraditoriamente, a imagem é colorida (ver Anexo E, p. 240). Nessa conjuntura entendemos a razão: durante a semana, usando óculos, a menina era obrigada a fazer aquilo que não gostava, isso porque suas vontades, seus desejos não eram levados em consideração; já durante os sábados, ao retirar as lentes, libertava-se do mundo opressor para só enxergar o que queria, mesmo que por um curto espaço de tempo.

Outra leitura que fizemos, decorrente da descoberta quase ao final do conto de que a menina era míope, é que talvez por causa desse problema ela apresentasse dificuldade de aprender. Por isso se “debruçava” na carteira, como se o estudo fosse uma carga muita pesada para ela.

Enfim, este conto de Maria Lúcia Medeiros é muito questionador, pois apresenta-nos indícios de um ambiente de ensino e aprendizagem em que ficaram expostas a relação que a personagem estabelece com a professora e a escola: se aquela é

descrita como feia (e não é apenas fisicamente, presumimos, pois no outro ambiente as pessoas são descritas como perfeitas), esta é entendida como um lugar de tédio e enjoativo.

“Zeus ou a menina e os óculos” faz, portanto, uma crítica velada a um ambiente escolar em que se exclui o aluno, pois competências como relação interpessoal, trocas de experiências e a reflexão são ignoradas nesse cenário. E essa convicção nasceu de nossa percepção, pela leitura do conto, de que a personagem refletia o tempo inteiro, mesclando seus sentimentos com o que ora experienciava, ajustando-se de acordo com a situação; no entanto, essa percepção diferenciada do mundo pela menina, ironicamente, a escola não explorava.

4.2.4. Considerações sobre o conto “Uma história de tanto amor” de Clarice Lispector

O conto “Uma história de tanto amor”, da escritora Clarice Lispector, foi publicado, pela primeira vez, no *Jornal do Brasil* em 10 de agosto de 1968; contudo, em 1971 passou a fazer parte do livro *Felicidade clandestina*, da referida autora, sendo um dos 25 contos que compõem a obra. Constituído por 12 parágrafos e narrado em 3ª pessoa, com uma linguagem próxima da oralidade, é uma narrativa sensível, nostálgica, em que o narrador recorda-se de um episódio da infância de uma menina que nutria um amor quase humano por suas galinhas Pedrina e Petronilha.

Desde o início, “Uma história de tanto amor” parece revestir-se de uma atmosfera de contos de fadas, afinal começa a ser contada a partir do clássico “Era uma vez uma menina” (LISPECTOR, 1998, p. 140). No entanto, diferente do que acontece nos tradicionais contos de fadas, essa narrativa não abordará o amor, entre um homem e uma mulher, que superarão obstáculos como a morte, por exemplo, mas no final serão felizes para sempre; na leitura do conto nada disso acontecerá, isso porque à medida que o conto avança, percebemos que a história falará de um amor peculiar, ou seja, do afeto, do cuidado, do zelo de uma menina, que em nenhum momento foi nomeada - o que lhe dá um caráter de universalidade - por suas duas galinhas, e que ao contrário de sua dona têm um nome: uma foi chamada de Pedrina, outra de Petronilha e uma terceira de Eponina.

Consideramos a escolha dos nomes Pedrina, Petronilha e Eponina, nomeações bastante incomuns e inferimos que pudessem significar alguma coisa. Assim, em uma

tentativa de entender o porquê dessas escolhas de uma menina para “batizar” esses seus bichos de estimação, pelo menos o primeiro nome parece não ter sido uma escolha tão inocente, pois buscando seu significado, descobrimos que Pedrina significa “pedra pequena” ou “pedra valiosa”, que, de acordo com a narrativa era “secretamente a preferida da menina” (LISPECTOR, 1998, p. 142).

Os outros nomes das galinhas podem sugerir a história comum entre as crianças brasileiras, isto é, de nomearem seus animais de estimação. Aliás não só as crianças, mas também muitos adultos que vivem na zona rural costumam nomear seus animais.

Outro dado que difere o conto “Uma história de tanto amor” dos tradicionais contos de fadas foi o fato de não existir o tão aguardado final feliz por causa da natureza dessas aves: possuírem a “miséria”, de acordo com o narrador (a) da história, de serem comida, isto é, servirem de alimento para os humanos. Assim, observamos haver na narrativa uma desconstrução dos tradicionais contos de fadas, ou seja, nesta prosa literária, Clarice Lispector os parodiou, tendo em vista que na narrativa criada, a vida não era somente “cor-de-rosa”, isto porque a protagonista da história foi confrontada com a realidade, tendo que aprender a conviver com os amores e dissabores nela presente. E nesse sentido, o referido conto apenas tangenciou os contos de fadas, afastando-se bastante desse modelo narrativo.

Contudo, “Uma história de tanto amor” não seria somente uma narrativa de uma menina inocente que nutria amor por suas aves. Como afirma a estudiosa da vida de Clarice, Nádia Gotlib (2009, p. 499), é uma “história de amar, matar e comer... galinhas”. Seria uma obra literária multissêmica, que mostraria a complexidade sobre a existência humana de maneira sensível: a morte das galinhas funcionaria como uma espécie de ritual de passagem da inocência – “A menina ainda não tinha entendido que os homens não podem ser curados de serem homens e as galinhas de serem galinhas” (LISPECTOR, 1998, p. 141) - para sabedoria – “Mas a menina não esquecera o que sua mãe dissera a respeito de comer bichos amados:” (LISPECTOR, 1998, p. 143), isto é, da passagem da infância para a adolescência, para a vida adulta, do sonho para a realidade.

Afinal, o crítico literário Affonso Romano de Sant’Anna em seu livro *Análise estrutural de romances brasileiros* (1990), no qual analisa os contos de Clarice Lispector presentes nos livros *Laços de família* e *A legião estrangeira*, a fim de desenhar modelos de interpretação que levem a uma compreensão da escrita da contista, destaca que a literatura dessa escritora é simbólica: “[...] seus contos são opacos. Não

transparecem a realidade real; trabalham sobre uma realidade simbólica. Seus referentes são específicos. Ao texto especular, realista e simples, Clarice prefere o texto expressionista, simbólico e complexo (SANT'ANNA, 1990, p. 161).

Sob essa perspectiva, cremos que esta narrativa pode discorrer acerca da existência humana, pois se pode verificar que no início do conto a personagem principal ainda era uma menina, contudo próximo de seu final, mais precisamente no décimo parágrafo, ela já havia crescido tanto fisicamente - “Um pouco maiorzinha, a menina teve uma galinha chamada Eponina” (LISPECTOR, 1998, p. 142) - quanto intelectualmente, tendo em vista que tinha aprendido o ensinamento de sua mãe a respeito de comer bichos de estimação – eles se tornariam mais próximos de seus donos - e por isso comeu Eponina “[...] com um prazer quase físico” (LISPECTOR, 1998, p. 143).

“Uma história de tanto amor” seria então uma narrativa literária que falaria também sobre a aprendizagem do amor. Amor este que, a princípio, por ser inocente, seria caracterizado por uma relação de submissão e posse, sufocante, ciumento; mas aos poucos, tornar-se-ia mais livre e com menos amarras, graças ao conhecimento e a maturidade advindas com o tempo. Podemos então dizer que essa relação de posse do ser amado seria possível de ser observada no fragmento “[...] a menina possuía duas só dela” (LISPECTOR, 1998, p. 140); já o despojamento de um sentimento menos infantil para um mais adulto, constatamos quando a narradora afirma: “[...] E quando chegou a vez de Eponina ser comida, a menina não apenas soube como achou que era o destino fatal de quem nascia galinha” (LISPECTOR, 1998, p. 142).

Nesse sentido, reportamo-nos ao crítico literário de Clarice Lispector, o filósofo Benedito Nunes (1973) para quem as obras da escritora têm uma temática marcadamente existencial, nas quais as personagens presentes nessas narrativas “[...] são mais pacientes do que agentes de uma experiência interior que não podem controlar” (NUNES, 1973, p. 99).

Assim, em particular ao conto “Uma história de tanto amor”, essa experiência interior estaria relacionada ao aprendizado progressivo e gradativo pela menina, sobre o amor, a partir de seu encontro com as galinhas: primeiro ela sofre com a perda de sua galinha Petronilha, afinal ainda não sabia qual era o destino dessa ave; depois se inquieta com a possibilidade de perda de seu animal preferido – Pedrina -, excede nos cuidados e acaba por lhe apressar a morte; até finalmente e pacientemente entender, graças aos ensinamentos de sua mãe, que o amor tem que ser vivido com sabedoria.

Curiosamente, notamos esse amadurecimento do amor da menina por suas galinhas justamente na passagem em que a menina comeu Eponina ao molho pardo, tendo em vista que da primeira vez em que mataram uma galinha sua (Petronilha) para comer, ela achou aquele acontecimento um ato desumano. Mas agora já reconhecia a diferença entre os homens e os animais.

Ressaltamos ainda que para Nádía Gotlib (2009, p. 499), outro dado relevante no enredo da história é que “A Eponina ao molho pardo é devorada ritualisticamente”:

Mas a menina não esquecera o que sua mãe dissera a respeito de comer bichos amados: comeu Eponina mais do que todo o resto da família, comeu sem fome, mas com um prazer quase físico porque sabia agora que assim Eponina se incorporaria nela e se tornaria mais sua do que em vida. Tinham feito Eponina ao molho pardo. De modo que a menina, num ritual pagão que lhe foi transmitido de corpo a corpo através dos séculos, comeu-lhe a carne e bebeu-lhe o sangue. Nessa refeição tinha ciúmes de quem também comia Eponina (LISPECTOR, 1998, p. 143).

Devorou Eponina porque queria que a galinha incorporasse nela, sentindo, inclusive, ciúmes de quem também a comia. Contudo, sentimos ainda ser necessário expor que segundo o estudioso da obra de Clarice Lispector, Affonso Romano Sant’Anna (1990, p. 170), os bichos, como a galinha neste particular, não são uma escolha aleatória nas produções da escritora – estão entre os dez (10) motivos recorrentes na escritura da contista -, corresponderiam a uma “[...] identidade entre homem e animal, como variante do dualismo Eu x Outro”, pois, como entende o Sant’Anna (1990, p. 170), a literatura de Clarice trabalharia sobre uma realidade simbólica e não mimética.

Ainda dentro desse universo simbólico, para Affonso Romano de Sant’Anna (1990, p. 171), “Animais e plantas se antropomorfizam num relacionamento onde os elementos perdem suas características minerais e vegetais e se convertem num outro Eu e num outro “Tu””. Sob essa ótica, em relação às galinhas do conto “Uma história de tanto amor”, depreendemos que essa ave consistiria em uma alegoria²⁰ de um feminino frágil, submisso, assujeitado.

²⁰ Depreendemos necessário justificar nossa escolha pelo emprego do termo alegoria, e para tal buscamos sua definição na Dissertação de Mestrado *A representação alegórica da ditadura militar em o Minossauo, de Benedicto Monteiro: Fragmentação e Montagem*, de Maria de Fátima do Nascimento. Assim, no presente estudo, de modo sucinto, alegoria seria uma figura de linguagem, um elemento da retórica, que corresponde a se criar, um outro nível de significação para determinada forma de dizer, isto é, manifestar algo, mas dizendo de outra forma, de outro modo.

Ainda em relação ao conto em estudo, inferimos a existência dessa alegoria quando lemos o excerto “E quando cresceu ficou surpresa ao saber que na gíria o termo galinha tinha outra acepção” (LISPECTOR, 1998, p. 141), revelação essa que para a menina personagem do conto “Uma história de tanto amor” seria falaciosa, como veremos mais adiante, pois essa conotação socialmente construída a respeito desse léxico, para ela, não corresponderia à verdade dos fatos. Compreendemos, assim, que esse fragmento do conto, de algum modo externalizaria uma crítica ao papel da mulher em nossa sociedade.

Interessante notar também que imediatamente após saber desse discurso recorrente no senso comum sobre a comparação entre a mulher e a galinha, como “[...] conhecedora intuitiva de galinhas naquele imenso quintal das Minas Gerais” (LISPECTOR, 1998, p. 141), a menina do conto “Uma história de tanto amor” teve uma percepção diferente daquela amplamente divulgada. De outro modo, a menina não aceitou facilmente a imagem pejorativa feita entre a ave e o ser feminino, tendo em vista que a realidade, objetivamente, era outra: “- Mas é o galo, que é um nervoso, é quem quer! Elas não fazem nada demais! e é tão rápido que mal se vê! O galo é quem fica procurando amar uma e não consegue!” (LISPECTOR, 1998, p. 141).

A menina falara isso com propriedade, por causa de suas observações no quintal: provavelmente ela vira a cópula dessas aves e a fala da personagem corresponde ao que, de fato, realmente acontece.

Ainda em relação a isso, consideramos também bastante significativo o episódio de a menina ter odiado todos da casa que comeram Petronilha, menos a mãe e os empregados, contudo no que concerne ao pai, o narrador ao afirmar que para ele ela mal conseguiu olhar, pois era quem mais gostava de comer galinha, pressupomos que houve nessa narração um trocadilho revelador da associação muito presente no senso comum entre a ação de comer e o ato sexual. O antropólogo Roberto DaMatta (2003, p. 29) em seu ensaio *Sobre comidas e mulheres* afirma o seguinte:

É viva a associação da comida à sexualidade, de tal modo que o ato sexual é um “comer”. Um englobar, ingerir ou circunscrever totalmente aquilo que é (ou foi) comida. A comida, como a mulher (ou em certas situações o homem), desaparece dentro do comedor. Trata-se de uma oposição hierárquica, na qual a comida é englobada pelo comedor. Englobador, diga-se logo, que tanto pode ser um homem (esse seria o caso da formulação tradicional) como também uma mulher. No Brasil, os homens são comedores quando se trata de virgens e esposas; mas nas suas relações com as mulheres do mundo e da vida – ou com aquelas que se definem como independentes, individualizadas -, eles é que são comidos (DAMATTA, 2003, p. 29).

Depreendemos, assim, que no conto “Uma história de tanto amor”, o amor da menina por Eponina significaria um rito de passagem, isto é, a transformação de um amor outrora puro, para um amor carnal. Verificamos também essa materialidade, quando a personagem, mais madura, atendendo ao ensinamento que sua mãe havia lhe dado: comeu a carne e bebeu o sangue de sua galinha, representando uma espécie de ritual, que sugere, no universo simbólico clariciano, que a personagem feminina já estaria preparada para copular: devorar e ser devorada.

4.2.5 Considerações sobre o conto “Era uma vez” de Maria Lúcia Medeiros

“Era uma vez” é um conto integrante do livro *Zeus ou A menina e os olhos*, de 1988, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Constituído por 30 parágrafos e narrado em 3ª pessoa, narra a história de uma menina “devoradora de livros” que parece viver um conto de fadas até o dia em que fará uma descoberta surpreendente.

Pelo título, “Era uma vez” parece ser uma história que apresentará a atmosfera dos conhecidos contos de fadas, cuja narrativa apresenta, tipicamente, um final feliz; no entanto, esta história de Maria Lúcia Medeiros tematiza outra condição: aparentemente simples, conta a história de uma menina “devoradora de livros” (MEDEIROS, 1988, p. 22), acostumada a muitas histórias, inúmeros enredos, mas que, todavia, será revelada a uma realidade que jamais o leitor imaginaria.

Verifica-se, também, que como as demais personagens do livro, *Zeus ou A menina e os olhos*, a garotinha deste conto em momento algum foi nomeada – esta, aliás, considerada uma das singularidades da escrita de Medeiros, pois imprimiria às personagens um caráter de universalidade, e tomando como base essa premissa, em relação ao ser feminino, essa ausência de nome seria uma revelação da falta de identidade, de voz, de visibilidade da mulher em nossa sociedade predominantemente patriarcal, altamente machista.

“Era uma vez” apresenta-nos uma menina, cuja principal característica era ser uma leitora compulsiva, e tanto o é que a expressão “devoradora de livros” aparece repetidamente - por três vezes - no presente conto; além disso, ao se preparar para uma viagem de férias, a personagem levava consigo duas malas pequenas: uma para suas roupas e outra, menor ainda, de couro marrom, para seus livros, ou seja, além de viajar,

literalmente, para outros lugares, ela também viajava virtualmente, para o mundo da imaginação, pelas páginas das obras literárias:

Às vezes, é claro, a irmã mais velha encontrava a menina debulhando-se em lágrimas, grossas lágrimas, o livro aberto, o personagem esperando a emoção passar, e a irmã esperando que ela fechasse o livro tão incomodativo. Mas um segundo só, e quem a espiasse veria e ouviria as gargalhadas ruidosas, sonoras, o livro ao lado, o personagem esperando passar o ataque de riso, e a pessoa que espiava, esperando que Deus olhasse pela cabecinha daquela menina devoradora de livros (MEDEIROS, 1988, p. 22).

Por isso as pessoas da família da menina como o pai e irmã mais velha achavam a menina louca, pela maneira como ela encarnava os personagens dos livros que lia. Contudo, essa vivência a tornaria inteligente, pois a presença dos livros na vida dela só corroborava para a ideia da leitura como um passaporte para o sucesso escolar: “[...] Lia com paixão e com uma incrível entrega, porque além de ser uma senhora devoradora de livros, ela fazia os deveres da escola e ninguém tinha do que se queixar” (MEDEIROS, 1988, p. 22).

Com o poder transformador advindo com as leituras, a menina amadurecia: “Parecia uma menina que já andava pelo mundo há mais tempo que os outros meninos de sua idade. Parecia saber o final de todas as conversas. Parecia saber o princípio de todas as histórias” (MEDEIROS, 1988, p. 24). No entanto, inferimos que a repetição do verbo parecer no pretérito imperfeito já indicaria que não seria bem assim, ou seja, nem tudo a menina já saberia, novidades estariam por vir. Isso tudo talvez em razão de a personagem menina viver em uma profunda imersão nas histórias que lia, que talvez fechasse os olhos para o que acontecia ao seu redor, em convivência com a mãe, por exemplo. Desconhecia, portanto, acontecimentos do seu mundo real.

Outra informação relevante em relação à menina é que além de gostar de ler e ter acesso a livros, ela pertenceria à alta sociedade, nascera num lugar privilegiado - tinha uma família constituída por pai, mãe, uma irmã mais velha e viajava de férias – estava, desse modo, inserida em um ambiente escolarizado e altamente politizado:

Uma noite, jantar à mesa servido, a conversa rolava sobre política e as eleições que viriam. Mãe e pai envolvidos nas últimas declarações do candidato de oposição, a voz da mãe sobressaindo, clara, inquieta, imaginando acontecimentos borbulhantes para o final de semana (MEDEIROS, 1988, p. 23).

Em razão desse contexto politizado, culto, a figura da mãe vai exercer um papel importante na história. Contudo, as informações a respeito dessa mulher serão

fornecidas aos poucos, gradativamente, à medida que a obra vai sendo construída. Assim, vemos que era como se ela, a mãe da personagem, simbolizasse a transgressão da mulher na sociedade, sociedade esta que passava por um momento de mudança, pois na narrativa essa mulher tinha vez, voz e escuta. Observamos na obra o aparecimento da figura de uma mulher que toma parte e torna-se parte da vida em sociedade.

De outro modo, a mãe da menina era uma mulher livre, pois falava o que queria, bebia o que desejava, cantava e fumava. Além do que permitia à filha fazer coisas que nossa sociedade postula como “politicamente incorretas” para uma criança, a exemplo de deixá-la tomar café forte ou vinho altas horas da noite, e na presença de adultos. Enfim, a mãe a fascinava, seria uma espécie de espelho para a menina, porque era inserida socialmente, não parecia ser submissa, não seria silenciada, conforme fragmento abaixo:

[...] Gostava do jeito de ser da mãe, achando que as coisas podem passar suavemente se não forem empurradas, amontoadas... Gostava da figura da mãe, da maneira simples com que encantava os amigos com histórias cheias de acontecimentos e observações brilhantes. Gostava de vê-la assim tão jovem, tão natural, tão...

Ter mãe daquelas, pensava, era mesmo muito confortável (MEDEIROS, 1988, p. 25).

Assim, no universo do conto em questão, imprimindo marcas de caráter libertário ou até mesmo transgressor - do ponto de vista da sociedade em que ela vive - na menina, a mãe seria também a razão de sua grande descoberta: o mundo não seria um conto de fadas! Sua mãe não se permitia encaixar, amoldar-se a padrões, modelos, estereótipos da figura feminina criados por uma sociedade patriarcal:

[...] a conversa começava, tudo puxado, cutucado pelo brilho dos olhos da mãe, pela torrente de frases bonitas (ela pelo menos achava) pela risada, pelo fascínio da voz, da maneira de acender o cigarro... Às vezes a mãe cantava, e era bonito vê-la assim, olhada por todo mundo (MEDEIROS, 1988, p. 25).

Estamos diante de uma mãe que se recusava a cumprir placidamente os códigos de comportamento sociais coercitivos e excludentes destinados a ela, isto é, a desempenhar o papel passivo e romântico que a sociedade havia reservado para todas as mulheres:

Agasalhada ao travesseiro e ao cobertor, tratou de andar para o quarto. Abriu devagar a porta e o que viu foi uma cama desarrumada, homem e mulher que sôfregos e felizes, beijavam-se, riam-se, deliravam. O corpo magro do homem, reconheceu. Era o rapaz tímido, de olhos negros. E a mulher mais velha e mais bela era sua mãe (MEDEIROS, 1988, p. 26).

No fragmento acima, há o não-dito, o oculto das palavras tão característico de uma obra literária. E em razão disso, entendemos que o título do conto “Era uma vez”, faria referência à perda, pela menina, da inocência de sua infância, ao descobrir que sua mãe, a mulher que ela tanto admirava cometeu adultério. E assim essa visão da mãe com o rapaz, no quarto, significaria um ritual de passagem da menina inocente - que ria e chorava com os personagens feitos de papel -, para uma menina mais madura, capaz de agora saber que a realidade muitas vezes supera a ficção. Evidenciamos, ainda, que esse dado, por sua vez, quebra com a expectativa do leitor de um final feliz para uma obra literária que parecia ser semelhante a um conto de fadas, pois a partir desse final inusitado, imprevisível, inesperado, a realidade para a menina foi descortinada de modo emblemático.

De todo modo, depreendemos também que o conto “Era uma vez” trata de uma questão social importante e que inclusive é objetivo de estudo deste trabalho de dissertação: a reflexão sobre o papel da literatura na vida de cada um de nós. O confronto entre ler e viver. E esse fato pode ser sustentado quando a personagem da narrativa foi apresentada como uma devoradora de livros, que passava a viver naquelas histórias que lia e que apesar de morar em um lugar quente, como o norte do Brasil, em que os nomes das pessoas eram joões, adotava escolhas de quem vivia em outros países mais frios e de outras culturas. Diante desse quadro, lembramo-nos de Antonio Candido e seu célebre ensaio “O direito à literatura” no qual profere o seguinte a respeito da leitura de literatura:

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco (CANDIDO, 2011, p. 178).

A personagem menina, vivendo em uma profunda imersão nas histórias que lia, teria um entendimento melhor da vida e por causa disso quando “acordou” não fez o escândalo que, possivelmente, uma criança não leitora faria. Isso porque por ser grande leitora, já soubesse que o que vira não seria visto com “bons olhos” pelo seu pai e pela sociedade, inclusive poderia ocasionar a separação deles e, em virtude dessa percepção ela ficou apenas contemplativa e reflexiva:

De tarde partiram de volta. A semana terminara. Naquela semana não leu nenhum livro, perdida em meio às conversas depois do jantar. Não abriu nenhuma página, abriu portas, sim. E como folhas de livros, estavam lá os personagens belos, saídos das páginas, ou da sala?

O pai esperava na estação. E ao beijar a menina e perguntar sobre as leituras daquela semana ouviu:

- Li todos os livros, todas as histórias (MEDEIROS, 1988, p. 26).

Afinal, o crítico literário Antoine Compagnon (2009, p. 64), em seu livro *Literatura para quê?*, afirma: “[...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé”. Consideramos, assim, que a literatura seria capaz de ampliar nossa capacidade cognitiva e, por conseguinte, nossas performances: a pensarmos bem antes de tomarmos alguma atitude, ou seja, a fazermos previsões sobre os prós e os contras que podem decorrer de uma escolha que careceu de reflexão.

Pressupomos oportuno, ainda, esclarecer que entendemos que no conto “Era uma vez” o verbo acordar, presente no 24º parágrafo poderia admitir duas acepções, uma denotativa e outra conotativa: em relação ao primeiro entendimento, a menina realmente “acordou”, isto é, abriu os olhos e viu a mãe dela e o rapaz magro juntos; já em relação ao segundo, significaria dizermos que a menina acordou para a vida, ou seja, talvez já houvesse um relacionamento extraconjugal de sua figura materna, contudo, tão imersa que estava nos livros, essa menina não percebera.

De todo modo, a menina do conto “Era uma vez”, conhecida e reconhecida “devoradora de livros”, deu-se conta de que em algumas situações a ficção fica aquém da realidade. Assim, essa narrativa propiciaria a discussão de valores que circundam nossa realidade social, como a questão do feminino, do papel da mulher em nossa sociedade, bem como sobre a importância da literatura para a nossa existência humana.

4.3 Implementação do projeto

Esta nossa proposta de leitura literária, uma pesquisa-ação, aconteceu durante o segundo semestre de 2018, na EMEF. Raimunda da Silva Barros, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, que tem 36 alunos regularmente matriculados, com idades entre treze (13) e dezenove (19) anos, geralmente às sextas-feiras, nos horários destinados às aulas de Língua Portuguesa, quando tínhamos três aulas consecutivas. A escolha por essa quantidade de tempo deveu-se ao fato de se acreditar que nessas três

horas-aula semanais²¹ de leitura e discussão das obras literárias - meio privilegiado de conhecimento entre o homem e o mundo -, com a mediação do professor, os alunos, em sala de aula, assumiriam um papel ativo e interventivo ao terem a possibilidade de problematizar, polemizar e compreender criticamente papéis sociais, históricos e culturais presentes nessas obras.

Para este trabalho em sala de aula, baseamo-nos na metodologia da sequência básica de Rildo Cosson (2014), que consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, e que, de acordo com estudos feitos, poderiam ajudar o aluno a acessar os sentidos da obra e, assim, ajudar na escolarização da literatura. No entanto, apesar de essa sequência ser um norte, não pode se tornar um fim, ou corremos o risco de termos um “engessamento” da leitura, e por isso, esse percurso metodológico sofreu adequações.

Dessa maneira, para cada obra literária selecionada para esta proposta de intervenção foi elaborado um roteiro específico de leitura que se pautou em alguns procedimentos em detrimento de outros, como veremos nos tópicos a seguir. Isso tudo para que a interação obra-leitor de fato acontecesse e as reverberações desse momento singular em sala de aula pudessem se disseminar para além da escola.

No que se refere à avaliação dessas aulas de práticas de leitura literária, esse aspecto foi considerado também a partir das observações de Rildo Cosson (2016), para quem a literatura precisa ser vista não como conteúdo a ser avaliado, mas como uma experiência. Com base nessa premissa, ele considera:

[...] Dentro do processo de letramento, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita COSSON, 2016, p. 115).

Sob essa ótica, a avaliação da leitura dos contos literários em sala de aula consistiria em um exercício de fazer os alunos, numa aula de 135 minutos, construir e reconstruir, oralmente, os significados da narrativa ficcional lida. Nesse contexto, avaliação seria “[...] um espaço de negociação de interpretações diferentes” (COSSON, 2016, p115), em que eu, enquanto professora, trabalharia em prol da valorização de

²¹ Contudo, partimos do pressuposto de que esse tempo na aula para exercitarmos a leitura das obras literárias não é o limite para esse trabalho de fomentação da literatura, pois dependendo do grau de “profundidade” da obra, as interpretações pretendidas podem não se esgotar nesse curto espaço de tempo, podendo essa leitura ser continuada perfeitamente e sem prejuízo em aulas subsequentes.

cada discente enquanto leitor e de suas experiências. E em relação aos alunos que não manifestaram seus pontos de vista, não analisamos isso de maneira negativa, tendo em vista que a leitura ensina não somente a falar, mas também ouvir.

Ressaltemos, ainda, que neste trabalho de experiência das obras literárias que foram objeto de intervenção desta pesquisa, fizemos uso de produtos midiáticos, como vídeos, músicas e slides, em uma tentativa de despertar o interesse e a curiosidade de alunos que tinham pouco contato com obras literárias brasileiras consideradas cânones, como a literatura das autoras Clarice Lispector e Maria Lúcia Medeiros, conforme dados do questionário aplicado na turma. Consideramos esses suportes multimídias indispensáveis para as atividades que promoverão a experiência leitora dos discentes, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a tecnologia está cada vez mais presente em nossa vida e são recursos capazes de atrair e prender a atenção de nossos alunos: um público adolescente, extremamente visual. Buscamos convergir essas tecnologias a favor de nosso trabalho com a literatura, tornando-as ferramentas indispensáveis para a construção de novos hábitos de leitura, graças à sua natureza interativa, e possibilitando, talvez, o melhor entendimento de uma obra literária pelo seu interlocutor.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a descrição das atividades que foram elaboradas para a realização dessa atividade de experiência com obra literária, na sala de aula, que foram objeto de intervenção desta pesquisa.

4.3.1 Aula 01: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Velas. Por quem?” de Maria Lúcia Medeiros²²

A adoção de uma prática de leitura literária significativa para nossos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foi, como já explicitamos nas seções anteriores, nosso objetivo com esta Dissertação de Mestrado e para direcioná-los a seguir essa prática social, sistematizamos as atividades das aulas de literatura pautados na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016), constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A seguir, buscamos explicitar cada um desses passos com o conto *Velas. Por quem?*, do livro homônimo da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Reiteramos que essa prosa foi a escolhida para “inaugurar” nossa aula inicial de práticas de

²² Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental citados nessas experiências de leitura literária foram identificados aleatoriamente.

literatura, devido o tempo e espaço dessa narrativa ser familiar aos alunos envolvidos nesta pesquisa, como já escrevemos na Introdução (p. 14).

Assim, no dia 14 de setembro de 2018, iniciamos nossa aula falando para os alunos que faríamos a leitura de um conto, mas antes de iniciarmos essa atividade, precisaríamos que as carteiras ficassem arrumadas na sala de modo que formassem um semicírculo, isso tudo porque a nosso ver essa disposição possibilitaria uma melhor inserção deles nas atividades relacionadas à prosa literária que seria com eles compartilhada.

Arrumada a sala, iniciamos nossa motivação mostrando aos alunos slides com algumas imagens da Belém antiga. E estes ficaram bastante curiosos em saber o porquê de levá-los aquilo. Apesar de uma pequena bagunça inicial com a novidade trazida, pois as imagens eram “barrocas” - de acordo com a fala dos alunos A6 e A14 -, observamos depois com muita atenção e interesse, uma vez que começaram a notar várias semelhanças entre os locais escolhidos para reproduzir Belém e lugares de Cametá. Inclusive em relação a isso, seis alunos que não conheciam nossa capital, chegaram realmente a pensar que se tratava de nossa cidade. Desfizemos o equívoco, ao explicarmos-lhes que essas semelhanças arquitetônicas deviam-se ao fato de tanto Cametá quanto Belém terem sido fundadas pelos portugueses.

Ainda como motivação para o que seria lido, passamos para a turma o filme “Vida Maria”, um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, e que trata a respeito do “roubo” dos sonhos, da infância, do futuro de incontáveis crianças mundo afora.

Após esses momentos, perguntamos então aos alunos se a partir dos slides e dos vídeos expostos eles teriam uma ideia a respeito do que o conto que leríamos trataria. Foram enfáticos ao responder que provavelmente falaria de Belém e de crianças pobres que não estudam, porque de acordo com o aluno A11, “os pais acham uma bobagem”. Para o aluno A30, provavelmente a narrativa falaria de uma menina igual à Maria do vídeo.

Resolvemos, então, passar o segundo passo da sequência básica de Rildo Cosson (2016), que corresponde à introdução do autor e da obra. E como o próprio estudioso dessa prática de leitura literária determina que esse passo não deve ser extenso, explicamos-lhes que o conto selecionado era de uma escritora nascida na cidade de Bragança, nordeste paraense, chamada Maria Lúcia Medeiros e para uma melhor familiarização com ela, mostramos-lhes uma imagem dela no retroprojeto.

Rapidamente falamos sobre sua biografia e em seguida apresentamos-lhes o livro *Velas. Por quem?*, do qual foi retirado o conto homônimo, permitimos, ainda, que ele circulasse na sala de aula para que os discentes pudessem manuseá-lo. A justificativa para essa escolha era de ordem temática: o conto abordava uma realidade que lhes era bastante comum.

Depois que todos os alunos puderam manusear o livro *Velas. Por quem?* entregamos-lhes as cópias do conto homônimo para cada aluno, pois iniciáramos a leitura conjunta daquela obra, que corresponde ao terceiro passo da sequência básica e como nesta proposta de letramento há o acompanhamento, um auxílio, uma mediação de cunho diretivo da leitura, pelo professor, a etapa de interpretação - último passo da proposta de do letramento literário de Cosson - materializar-se-á concomitantemente a este momento.

Assim, essa nossa atividade de leitura começou com questionamentos aos alunos em relação ao título do conto: perguntamos-lhes se antes da leitura da obra, somente ao ler o título “Velas. Por quem?” teriam alguma pista a respeito do que ela tematizaria. O aluno A35 afirmou que poderia falar de alguém que morreu, por causa da palavra “velas”; e a aluna A 2 expôs que poderia ser alguma coisa relacionada a cuidado. Como tínhamos levado um dicionário para a sala de aula, convidamos essa aluna a procurar a palavra em tal dicionário escolar²³, encontrou duas definições para o substantivo vela, uma para o adjetivo velar e duas para o verbo velar. Aproveitamos o momento para copiar no quadro as definições, de modo que todos os alunos pudessem verificar qual melhor se encaixava no contexto do conto. E então o aluno A10 afirmou que a hipótese pensada pela aluna A2 era a que mais fazia sentido para tal título: “Professora, a palavra velas tá relacionada ao verbo velar, por causa do por quem: cuidas de quem?”.

A partir de então decidimos iniciar a leitura do conto de modo que os alunos pudessem comprovar se tal conjectura confirmava-se. E convidados a lerem conosco, sempre fazendo uma pausa a cada parágrafo lido, para que cada um deles pudesse emitir seus pontos de vista. Imediatamente após o término do primeiro parágrafo, o aluno A11

²³ À medida que avançávamos na leitura, eles mesmos, os alunos, começaram a nos fazer perguntas sobre o significado de palavras que desconheciam como pudor, resina, revoada, sina, rijas, espalmada e pejo. E a cada dúvida fizemos as pausas necessárias, pedindo-lhes que buscassem as definições no dicionário. Desse modo, foram construindo as respostas, ativando seus conhecimentos de mundo, analisando detalhes e fazendo inferências.

comentou que começou a imaginar que alguém chegou muito cedo para trabalhar, não se sabe em quê, nem onde.

Continuamos a leitura dos segundo e terceiro parágrafos sem interrupções ou dúvidas. Apenas ao final do quarto parágrafo, a aluna A21 pediu a palavra e comentou o seguinte: “Eu acho que essa história é de uma mulher, que morava em outro lugar, acho que no sítio, e vai embora de sua casa para fazer trabalhos domésticos na cidade grande e como a senhora mostrou pra gente fotos de Belém, só pode ser em Belém que ela vai trabalhar!”. Depois desse olhar da aluna, outros alunos também passaram a ver a mesma coisa, como o aluno A11, que falou: “Ah, agora entendi! Ela sai de casa no interior e chega no porto, a feira fica no porto, e ela tá vestida meio estranha, ela tropeçou e foi andando, e as pessoas começaram a olhar e ele percebeu que era olhar não de admiração, mas de deboche, de “Ah, coitada!”, porque eu acho que ela vai ser maltratada; talvez esse olhar seja também de dó, de pena, porque eles acho que já sabem qual vai ser o destino dela”.

Perguntamos como sabiam se tratar de uma feira livre e responderam que era por causa da referência ao cheiro do café e ao cheiro das frutas. Diante das respostas dos alunos, concordamos com a pesquisa de Angela Kleiman sobre o processo de leitura, publicada em seu livro *Oficina de leitura – teoria e prática*, cujos resultados obtidos advogam:

[...] que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 2016, p. 36).

A prática de leitura do conto “Velas. Por quem?” em sala de aula mostrou-nos exatamente isso: nossos alunos puderam compreender melhor o conto, a partir do momento em que foram “convidados” a participar do diálogo, que foi instaurado pela leitura mediada, algumas vezes apresentando versões que não eram autorizadas pela narrativa, mas na maioria das vezes eram pertinentes.

Observamos, assim, que nessa mediação de leitura compartilhada aconteceu o que Teresa Colomer chama de “ler com os outros”:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite

experimental a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

A partir desse instante em que os alunos foram inseridos socialmente na leitura do conto, participando ativamente da construção de seus sentidos, notamos também que a apatia inicial antes evidente em seus rostos, foi, aos poucos, sendo deixada de lado, bem como, paulatinamente, eles foram, conjuntamente, construindo o significado da narrativa com todos os outros leitores da sala de aula. Pudemos constatar que essa discussão em grupo, conforme mostraremos a seguir, favoreceu a compreensão da narrativa e nesse sentido concordamos com Colomer quando afirma que a leitura “[...] Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais (COLOMER, 2007, p. 149).

De outro modo, começaram a buscar fragmentos da obra para materializar suas suposições; identificaram, por exemplo, no trecho: “o último cheiro do abraço que deixaras dias atrás entre o espanto e a euforia” (MEDEIROS, 1990, p. 11) que o lugar para onde a menina é levada - e deixada - seria uma capital, por causa dos grandes casarões presentes nas grandes metrópoles.

Ainda em relação ao quarto parágrafo, ao lerem: “Ao saltares dessas águas barrentas, ao abandonares sem saudade, rápido se perdeu o teu barco entre os tantos aportados naquele cais” (MEDEIROS, 1990, p. 11), imediatamente, eles tiveram certeza de que alguém chegou naquele lugar por meio de um barco, e desse modo, começaram a imaginar que esse alguém - que eles ainda não sabiam se era homem ou mulher - morava no interior e mudou-se para a cidade. No entanto todos concordaram que essa pessoa fazia de tudo na casa, por causa do trecho: “Fatal foi ignorares os deveres tantos que ressoavam nas campainhas pelo casarão inteiro e pudeste rir, sorrir e te alegrar tantas eram as correrias, o leiteiro, o padeiro, o telefone” (MEDEIROS, 1990, p. 11).

Apenas no sétimo parágrafo do conto eles tiveram a confirmação de quem era a personagem: uma menina pequena que fazia de tudo dentro daquela casa – fato este constatado no 6º parágrafo - inclusive jogar fora o mijo da mulher branca. E ao atentarem para a palavra “urinol”, começaram a observar que talvez nesse o tempo apresentado na narrativa não correspondesse aos dias de hoje, principalmente depois de a menina dizer: “péra lá que eu vou tirá o mijo da mulhé” (MEDEIROS, 1990, p. 12), que, de acordo com o aluno A11, essa era uma situação comum em épocas passadas,

quando não tinha banheiro dentro das casas, como retratada na novela das 18h da Rede Globo, *Orgulho e Paixão*, que ele afirmou assistir. Perceberam também que essa fala meio estereotipada poderia sugerir que a menina não frequentasse a escola, além de inferir que ela seria muito obediente assim que leram “Fatal foi também isso, aprenderes rápido feito cachorro do sítio, e sair com o rabo entre as pernas repetindo “sim, senhora”” (MEDEIROS, 1990, p. 12).

Contudo, o décimo primeiro parágrafo do conto foi o parágrafo que mais chamou a atenção dos alunos, isso porque observaram que a menina era, nas palavras deles, “molestada”, “assediada”, “abusada” pelo doutor e pelo filho do doutor, nas altas horas da noite, assim que entrou na puberdade, ou seja, no momento em que seu corpo começou a se transformar e ela se tornou uma mulher. Perguntamos como tinham tanta certeza do que diziam e falaram que essas informações estavam presentes no trecho: “Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena!” (MEDEIROS, 1990, p. 12). Perceberam também que havia chegado à casa ainda criança (“Ó, pequena”) e agora já se tornava uma adolescente (“nem peitos tinhas, só os carocinhos que doíam” (MEDEIROS, 1990, p.12); inferiram, ainda, que como a mãe a entregou para essa família muito criança²⁴, talvez para estudar, quem ajudou a menina na transição da infância para a adolescência foi a cozinheira da casa. E que nunca questionou os abusos de que foi vítima, por medo, algo muito comum, inclusive, nos dias de hoje.

No décimo terceiro parágrafo os alunos observaram que a menina agora era uma mulher, uma empregada doméstica, que servia seus patrões desde tenra idade. E então, nos dois últimos parágrafos da narrativa ficcional, observaram que, talvez querendo saber sobre seu futuro, ela deu a mão a uma cartomante (“mãos espalmadas”), a qual fez a leitura da vida dela: “contudo, a vidente falou mais do passado da menina do que revelou o futuro da Senhora, tendo em vista que no momento da leitura de sua mão, no tempo da narrativa, a menina de outrora já era uma Senhora” (NASCIMENTO, p. 9). E então os alunos fizeram a descoberta de que era a cigana/cartomante a narradora de toda

²⁴ Nesse momento, três alunos disseram que alguns de seus familiares, como mãe e avó, tiveram uma história de vida semelhante à da menina do conto. Os alunos A32 e A35 resolveram compartilhar a experiência de suas mães com a turma, já o aluno 11 tentou, mas se emocionou e desistiu. Nesse momento constatamos que esses discentes estabeleceram um pacto ficcional com a obra. Nas palavras da estudiosa Beth Brait (2004, p. 9), não houve um “distanciamento leitor-texto”, e isso é muito natural.

a história. Outra questão dita em relação a isso foi que essa família roubou-lhe a vida, ou seja, ela não teve infância, adolescência, e uma vida adulta digna, enfim, todos os seus sonhos sua vida foram interrompidos.

Os alunos também perceberam que, no conto “Velas. Por quem?”, a menina em nenhum momento foi nomeada, não tinha nome de batismo, sendo simplesmente tratada de “Ó, pequena!”. E essa falta de identidade fez-lhes inferir que isso talvez significasse que aquela pobre menina era tratada com desprezo, como um mero objeto; e que, talvez, ela fora entregue pelos próprios pais a essa família ainda criança, em busca de melhores oportunidades de vida, de estudo. Destacaram ainda que essa é uma realidade ainda muito comum em nossa cidade, como exemplo, o aluno A11 falou: “Professora, as pequenas nem sempre têm o direito de estudar, apenas de trabalhar como empregadas domésticas, sem ganhar nenhum tostão”.

A partir desse entendimento, constatamos algo que Teresa Colomer já observara:

[...] Os alunos progredem a partir de uma leitura compreensiva – entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados – ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos (COLOMER, 2007, p. 149).

Nesse sentido, começou a existir um envolvimento dos alunos com o conto lido, sua adesão à narrativa. Saíram da superfície textual e adentraram no universo da obra, que muitas vezes é muito semelhante às experiências de vida que eles mesmos conhecem, vivenciam, e por isso, muitas vezes, falam com propriedade. A questão do trabalho infantil e do abuso sexual foram os assuntos que mais lhes suscitaram a atenção. Todos, sem exceção, conheciam alguém (pais, avós, parentes, amigos e vizinhos) que passaram por tais situações, sendo que alguns superaram, enquanto outros ainda sobrevivem com resquícios daquele passado, isto é, um passado no qual meninas, crianças ainda, eram entregues à famílias bem sucedidas economicamente com a promessa de que iriam estudar e trabalhar, principalmente, como babá. Mas o que de fato acontecia era exatamente o oposto: essas “pequenas” não estudavam, muitas vezes perdiam os vínculos familiares e se transformavam em uma espécie de escrava da família para a qual foram dadas: “E essa realidade foi mais comum na primeira metade do século XX e tivemos, ainda, casos no século XXI. Antes das instituições públicas tomarem providências para esses casos nefastos de nossa sociedade, conforme Maria Lúcia Medeiros trazia como tema para a sua literatura” (NASCIMENTO, 2000, p. 9).

Finda a leitura do conto, novamente perguntamos se agora saberiam responder o que significaria o título “Velas. Por quem?”. Então, a aluna A17 pediu a palavra e comentou: “Para mim, no conto a palavra velas é um verbo, porque acho que significa que é a menina que cuida da casa, das pessoas que moram na casa, cuida dos serviços domésticos”. Já a aluna A32 afirmou: “É porque a menina cuida dos outros, mas ninguém cuida dela”.

Entretanto, mais do que verificar se os alunos já tinham condições de entender o título e demais elementos da obra que às vezes lhe pareceram estranhos, como certas palavras, quisemos depois da leitura dessa narrativa ouvir esses discentes, de modo que nos manifestassem o que mais lhes atraía a atenção naquela aula de leitura: “De tudo o que lemos, o que mais chamou a atenção de vocês?”. Ouvimos respostas como seguintes:

Aluna A13: “Me chamou a atenção que a garota tinha umas responsabilidades inadmissíveis, como acordar cedo para servir a mulher branca. Outra coisa foi que ela foi se desenvolvendo e o menino e o doutor se aproveitaram dela e começaram a apertar seus peitos, se tornou um grande costume deles. Isso foi muito triste. Pior é que é verdade”.

Aluno A11: “Professora, o mais triste é que isso ainda acontece, não foi só no passado não! As meninas que vêm pra casa de família disque pra estudar, mas é tudo mentira. Igual como aconteceu com a minha mãe”.

Desse modo, esse estudo propiciou a mudança de visão do aprendizado da literatura em algo vivo, por meio da valorização das experiências do leitor, o que Colomer (2007) chama de leitura compartilhada. Enfim, ao acolher as produções de sentidos dos alunos aproximamo-nos deles e com essa experiência inicial nos lançamos para o próximo conto literário, em uma outra aula.

4.3.2 Aula 02: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Restos do carnaval” de Clarice Lispector

Nossas atividades de leitura literária foram pensadas a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016) e como o primeiro passo dessa sequência é a motivação, para o estudo do conto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector, optamos por trabalhar com nossos alunos imagens carnavalescas de outrora, tendo em vista que o carnaval está entre os elementos considerados mais importantes da constituição da

identidade cultural brasileira e cametaense²⁵ e a ficção narrativa em estudo aborda uma recordação dessa festividade pagã de nossa cultura.

Desse modo, como atividade de motivação prévia à leitura dessa obra literária, fizemos nossos alunos reviverem os carnavais de outrora. Como? Fazendo-os ouvirem duas conhecidas marchinhas de carnaval da cidade de Cametá (*Madame Jararaca*, do poeta e escritor cametaense Alberto Mocbel e *Quanta saudade*, do médico cametaense Herundino Moreira), bem como fazê-los verem, em slides produzidos para tal fim, imagens dessa época do ano - contudo imagens de carnavais passados - para posteriormente perguntar-lhes a respeito do que ou de quem elas falavam, se seriam atuais, se a partir delas seria possível imaginarem como era essa festa, se gostariam de conhecê-la, se gostariam de ouvir marchinhas, se seus pais ou avós já haviam falado com eles sobre essa festa.

Essa aula aconteceu no dia 11 de outubro de 2018 e desde o início, os alunos mostraram-se bastante solícitos, o que ficava evidenciado por meio de atitudes de alguns deles, como pedir para cantar e dançar as famosas marchinhas carnavalescas de nossa cidade de Cametá. Contudo, dentro desse contexto, alguns discentes afirmaram que não gostavam desse tipo de música, apenas do carnaval, pois preferiam *funk*; falaram também que fora os “fofós²⁶”, onde mais ouviam marchinhas era nas apresentações culturais na praça principal da cidade, durante a comemoração de eventos festivos e segundo a aluna A2: “Quando pessoas passam no Enem, professora”.

Depois desse rápido e rico diálogo, embarcaram conosco na viagem pelo carnaval de outrora de Cametá, pois conseguimos imagens e informações curiosas sobre

²⁵ Cametá é o município onde está localizada a escola em que estudam os alunos, que fazem parte desta proposta de intervenção. Cametá é conhecida como a “Cidade do carnaval” e tem um das folias de momo mais requisitadas do Estado do Pará.

²⁶ Os fofós são reuniões – às vezes públicas, às vezes privadas - de brincantes do carnaval cametaense. Fantasiados, mascarados ou tão somente sujos de maizena esses foliões se reúnem todos os domingos que antecedem a festa carnavalesca da terça-feira de Carnaval para confraternizar. Contudo, buscando aprofundar pesquisa sobre tal fato, chegamos ao livro intitulado *Fofós de Cametá* (2006), do escritor cametaense Salomão Larêdo, no qual descobrimos que os fofós tiveram origem na cidade de Cametá, durante a quadra carnavalesca dos anos de 1930 e que, a princípio, só permitia a presença de homens. Entretanto, como nessa época a cidade era bastante pequena e os moradores conheciam-se uns aos outros, aquele morador homem que quisesse brincar a folia e não ser reconhecido, ia para o mato fantasiar-se. Todavia, mesmo disfarçados esses brincantes corriam risco de serem reconhecidos pela voz e por isso não podiam falar. Em vista disso, “[...] a comunicação entre eles era feita de um jeito que a voz saísse anasalada, onomatopaica, o povo entendendo que os brincantes pronunciavam algo parecido com fofó, fofó, e como eles vinham de dentro do mato e metiam medo para a criançada, os mais velhos diziam às crianças: olha o fofó!! lá vem os fofós!! fofó vai te pegar!!! etc” (LARÊDO, 2006, p.7-8). E assim foi batizado de fofó todo aquele que saía nas ruas da pequena cidade, fantasiado, brincando e metendo medo nas crianças.

tal festa, como o fato de ser marcada por uma espécie de estratificação social - datada certamente da primeira metade do século XX e estendendo-se até o final da década de 1970 - pois existiam na cidade os bailes de primeira, segunda e terceira classes²⁷, uma excentricidade que lhes chamou tanto a atenção ao ponto de pedirem para levarmos alguém “daquele tempo” para lhes contar singularidades dessa festividade. Percebemos, então, que nesse momento de motivação da leitura literária - aguçada por esses fatos sociais - houve uma expansão desse conhecimento para fora do ambiente de sala de aula, e assim convertemos o aprendizado em algo vivo, dinâmico, real. Abaixo apresentamos a letra da música Madame Jararaca²⁸ e, respectivamente, a imagem de um convite de um baile carnavalesco de primeira classe, mostrados aos alunos:

Madame Jararaca

Madame jararaca!

Madame cascavel!

Na rua é uma santinha,

Em casa manda brasa, manda fel

Fora ela perece uma boneca,

É um encanto, um favo de mel.

Em casa a bichinha é venenosa,

É jararaca! É cascavel!

(Composição de Alberto Moebel, cedida para esta Dissertação de Mestrado)

²⁷ “As festas de primeira aconteciam nos grandes clubes; o Comercial e Funcionários e eram frequentadas como dizem os informantes, “pelo miolo da sociedade”. Nem todo mundo podia comparecer, negros, pobres e mulheres solteiras não virgens, estavam excluídos. Os escolhidos eram informados através de convites e precisavam trajar roupa de gala. Tratava-se dos famosos bailes de salão acompanhados por bandinhas de música – como a do famoso mestre Cupijó – e marchinhas hilárias como a “madame jararaca. Os bailes de segunda aconteciam nas residências de pessoas mais simples e os de terceira nas casas de prostituição” (Revista Ver-o-Pará, junho 2006, ANO XIV. Nº 34).

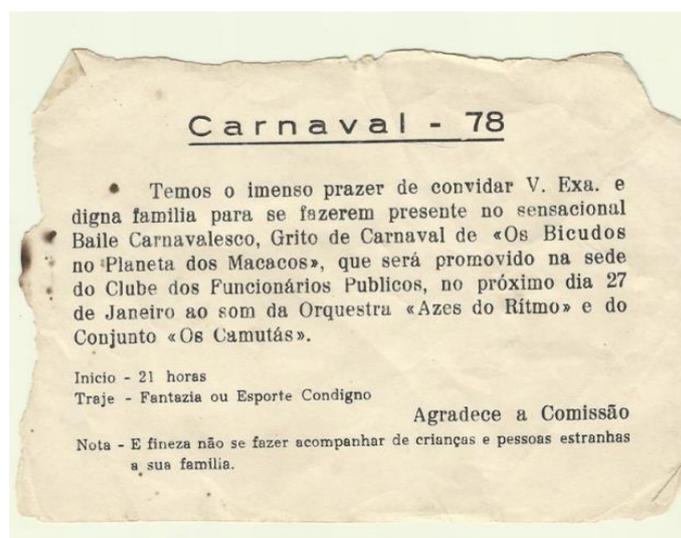
²⁸ Muitas marchinhas de carnaval dessa época seriam politicamente incorretas na atualidade, no caso da marchinha “Madame Jararaca” seria por causa do insulto às mulheres na figura da esposa.

Figura 4 - Convite de um baile carnavalesco de primeira classe (frente)



Fonte: Convite cedido para esta Dissertação de Mestrado do acervo particular de Flávio Gaia.

Figura 5 - Convite de um baile carnavalesco de primeira classe (verso)



Fonte: Convite cedido para esta Dissertação de Mestrado do acervo particular de Flávio Gaia.

Após essa troca de impressões sobre as marchinhas, as imagens e histórias carnavalescas, falamos aos alunos que a partir de então leríamos o conto “Restos do carnaval”, de uma escritora brasileira muito conhecida Clarice Lispector. Aproveitamos a oportunidade para mostrar no projetor uma fotografia da romancista e contista, contamos-lhes um pouco a respeito da vida dela (de onde veio, por que veio para o Brasil, como era, o que fazia, enfim, um pouco de sua vida, para que entendessem melhor sua escrita) e justificamos-lhes que a escolha de tal seleção foi de ordem temática: abordava uma questão contemporânea, da qual nenhum de nós escaparia.

Ficaram bastante curiosos, fato este comprovado nas perguntas que queriam fazer ao mesmo tempo, mas lhes falamos que não poderíamos dizer, pois essa era uma questão que eles nos responderiam após a leitura.

Depois desse momento, mostramos-lhes o livro que contém tal obra (*Felicidade Clandestina*, uma publicação de 1998), permitimos que todos o manuseassem e após esse tempo perguntamos quais expectativas eles teriam em relação à obra literária que seria nosso objeto de estudo: estaria relacionada com a conversa anterior que tivemos? Teriam interesse em ler uma narrativa com esse título? E, finalmente, se só pelo título seria possível terem uma ideia a respeito do que (ou quem) contaria a história. Essa etapa caracterizou o segundo passo de sequência básica proposta por Rildo Cosson e denominada de introdução.

A partir dessas indagações instaurou-se uma fecunda comunicação em sala de aula, com alunos tomando posse da palavra e respondendo que o texto talvez falasse de cultura, enquanto outros achavam que estaria relacionado com o carnaval de antigamente; e os alunos A18 e A35 responderam que devia falar sobre sexo. Questionamos o porquê e o discente A35 afirmou: “Porque no carnaval o sexo rola solto”.

Diante de tal afirmação, falamos que essa visão de que o carnaval seria uma festa promíscua foi deturpada e passou para o senso comum. Todavia essa festa data de séculos, pois teria se originado de uma comemoração grega, na qual os gregos agradeciam aos deuses pela farta produção de alimentos, comendo, dançando e bebendo vinho, isso tudo de modo extremado. Contamos-lhes também que essa festa, com o passar do tempo, foi adotada pela Igreja Católica, passando a ser celebrada 40 dias antes da Páscoa. Assim, durante esses três dias de comemoração do carnaval, palavra esta derivada do latim “carne vale”, que por sua vez significaria adeus à carne, as pessoas cometeriam excessos (de álcool e sexo, principalmente), porque durante a quaresma deveriam abster-se de várias atividades que faziam cotidianamente, a exemplo de comer carne. Algo que provocou risos em toda a turma, porque entenderam o verbo comer conotativamente.

Depois da etapa de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da motivação, bem como a introdução do conto “Restos do carnaval”, passamos para o passo seguinte da sequência básica proposta por Cosson (2016), que consiste na leitura da narrativa, que optamos por dividir em dois momentos: no primeiro, distribuímos para cada aluno uma cópia do conto, pedindo-lhes que fizessem junto conosco uma leitura

em voz alta, apenas para o reconhecimento da obra, sem pausas para perguntas; já o segundo momento consistiu em uma leitura mediada, isso porque o referido estudioso propõe como essencial nesta etapa, principalmente em se tratando de leitores inexperientes, que haja o acompanhamento dessa leitura por um mediador, capaz de auxiliá-los nas dificuldades que porventura encontrarem.

Em síntese, se ao mediar a leitura o professor pode ser capaz de fazer seus alunos progredirem de uma leitura compreensiva para uma leitura interpretativa, resolvemos, então, de modo a facilitar o entendimento do conto “Restos do carnaval”, para esse segundo momento, formular algumas perguntas, uma espécie de roteiro de discussão, que os orientariam na busca do sentido dessa obra, que já fora lida, já fora, teoricamente, reconhecida. Enumeramos as questões no quadro e então partimos para a apuração ou não das evidências e partilha de experiências, à medida que fôssemos lendo.

Partindo desse princípio, iniciamos nossa roda de conversa, perguntamos-lhes em relação ao título, se, ao invés de “Restos do carnaval”, fosse Restos de carnaval, a substituição da preposição “do” por “de” implicaria mudança de sentido. O aluno A11 falou que sim, pois, de acordo com ele “Quando a gente fala *restos de* tá falando de várias situações, e *restos do* tá falando de um”. Vimos, assim, que um aluno já inferiu que o conto falaria de um carnaval particular, especial; no entanto, cabe dizer que antes de termos feito essa observação, nenhum aluno havia percebido esse detalhe, tão relevante, para o contexto da narrativa.

Então, a partir desse instante principiámos a vivência empírica da obra, buscando sempre nosso aluno como sujeito do discurso, ao permitir seu lugar de fala e quando necessário, corrigir suas interpretações errôneas ou insuficientes, pois partimos do pressuposto defendido por Umberto Eco, de que o texto literário é uma “obra aberta”, mas não escancarada, mediar sua leitura é preciso. A seguir reproduzimos algumas das questões que propomos, as quais buscavam suscitar a reflexão dos alunos, seguidas de suas respostas.

Sendo assim, buscando essa responsividade discursiva, a primeira pergunta que fizemos estava relacionada ao que queríamos discutir, isto é, por que a menina, quando ganhou uma fantasia de rosa de papel crepom, ficou muito feliz. E no que concerne a essa questão, como era bastante simples, os alunos foram unânimes em dizer que ela ficou feliz porque pela primeira vez na vida iria brincar o carnaval fantasiada, inclusive

o aluno A10 exemplificou com trechos do conto e a aluna A32 completou: “Mesmo que aquela fantasia fosse feita de restos de papel. Ela, acho que era pobre”.

Logo depois questionamos se algum deles havia percebido que o título do conto “Restos do carnaval” permitia pelo menos duas interpretações. Todos afirmaram que não haviam tido essa percepção, achavam que o conto recebeu esse título porque a fantasia da menina foi feita com restos do papel crepom rosa da fantasia de sua amiguinha, como, por exemplo, o aluno A11: “Sobrou papel crepom e a mãe da amiguinha da menina pobre fez a fantasia pra ela”; mas apontei que existia, sim, uma outra ideia subjacente que eles precisavam desvendar. E em relação a esse outro sentido, apresentaram dificuldades: inferiam ser por causa de aquele carnaval ter acabado, ou que significava que a mãe dela estava doente, ou então que o carnaval não era legal; somente a partir de nossa mediação, quando perguntamos o que metaforicamente (eles já fizeram o estudo das figuras de linguagem) podia significar o termo “restos” foram capazes de compreender que esse “restos” correspondia à lembrança que ela tinha dessa festa carnavalesca em particular.

Questionamos também o fato de a narradora fazer um desabafo, no 2º parágrafo: “Ah, está se tornando difícil escrever” (LISPECTOR, 1998, p. 25), e queríamos a opinião deles a respeito do que esse desabafo permitiria inferir. E nessa pergunta, os alunos começaram a deduzir que ela, a narradora, afirmou isso porque as lembranças de sua infância estavam vindo à tona, como podemos observar nas respostas seguintes:

Aluno A35: “É porque ela vai lembrar da infância dela, quando ela tinha a mãe, mas ela tava lembrando do tempo que a mãe dela tava doente, parece que tá na beira da morte, quase batendo as botas”.

Aluno A17: “É difícil porque a mãe dela já morreu e agora ela sente saudade dela”.

Aluno A2: “Parece que ela não quer mais escrever, porque vai viver toda aquela tristeza de novo”.

Ressaltamos que durante esse processo comunicativo, a discussão da leitura do conto ficou centralizada em poucos alunos, todavia, não vimos isso como problema, tendo em vista que todos os outros estavam bastante atentos, alguns aparentavam inclusive tristeza pelo acontecimento narrado, conforme desabafo da aluna A32: “Égua, professora, parece que essa menina sou eu! Essa história dá vontade de chorar, tá igual a história da minha avó que perdeu a mãe e tinha só 7 anos”.

Assim, podemos concordar com o crítico literário paraense Benedito Nunes que afirma, no prefácio do livro da escritora Maria Lúcia Medeiros, *Zeus ou A menina e os*

Óculos, “[...] Sendo a melhor ficção aquela que é capaz de abrir-nos para outras experiências” (NUNES *apud* MEDEIROS, 1988, p. 5). Desse modo, constatamos que nossos alunos experienciavam a leitura do conto *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector, em nosso ambiente de sala de aula e eram transportados para outros tempos, outras épocas, criando empatia por uma personagem da ficção.

Em relação ao 4º parágrafo, observamos que a narradora do conto, a menina de oito anos, afirmou que em sua casa ninguém tinha “cabeça para carnaval de criança” (LISPECTOR, 1998, p. 26) e questionamos o que eles achavam que seria esse carnaval. Então, começaram a falar que seria uma festa boba, pois de acordo com o aluno A18: “A zinha só queria saber de se pintar igual uma mulher feita e enrolar o cabelo”; e para a aluna A32 seria: “Uma festa mais inocente, como daquela menina, que só queria uma fantasia para fingir ser uma outra pessoa, porque a infância dela era muito triste por causa da doença da mãe dela”.

De qualquer forma, apreenderam a ideia de ser uma festa carnavalesca em que a doença da mãe preocupava a família, de modo que o Carnaval era esquecido por eles e nada de muito grandioso ou importante acontecia para a menina, apenas deixavam-na ficar até umas onze horas, provavelmente da noite, observando os outros se divertirem e também era quando ela ganhava apenas um lança-perfume e um saco de confete que regrava para durar os três dias dessa festividade, por causa da situação financeira difícil da sua família.

Enfim, os alunos perceberam que qualquer coisa, por menor que fosse, fazia-lhe feliz e afirmaram isso apontando o 5º parágrafo, mais precisamente para o período em que a garotinha afirma: “[...] eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu que já aprendera a pedir pouco” (LISPECTOR, 1998, p. 26). E o aluno A16 sintetizou essa ideia com a seguinte fala: “Parece que essa zinha não era feliz, faltava pra ela alguma coisa ou alguém”.

À medida que a discussão avançava, começaram a apontar possibilidades de compreensão do conto, entender que a história era repleta de significados, quando perceberam que a palavra **rosa** apresentava duas significações: poderia tanto se referir à fantasia de rosa feita para a menina, como significar que a narradora queria não mais ser criança, e sim uma moça. Pedimos-lhes para nos mostrar isso na prática e um meio que utilizamos para esse fim foi levá-los a verificar no dicionário se essa interpretação era pertinente. Constataram que em relação à menina querer ser moça, nada constava, mas que tal suposição podia ser possível tendo em vista que as palavras muitas vezes

apresentam um sentido figurado, conotativo e talvez fosse esse o caso. Muitos alunos, inclusive, apontaram a passagem que talvez pudesse evidenciar que a palavra *rosa* seria uma metáfora para moça, mulher: “E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina” (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Nesse sentido, fizemos o que Teresa Colomer (2007, p. 145) propõe que é “colocar os meninos e meninas como colaboradores na busca do significado e na observação de como se construíram esses efeitos”, ou seja, não podemos nem devemos prescindir nossos alunos de ir em busca de sua própria interpretação, uma vez que a natureza da obra literária desfruta de uma multiplicidade de sentidos, tantos forem seus leitores, enriquecendo e legitimando variadas compreensões.

Quando leram o fragmento “Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma” (LISPECTOR, 1998, p. 27) entenderam que realmente a menina não era feliz sendo ela mesma, conforme as respostas a seguir:

Aluna A32: “Professora, parece que o sonho da menina era mesmo ser uma outra pessoa, parece que ela não gosta de ser quem ela é, quem sabe por causa da mãe dela que tá doente e por causa disso todo mundo da família dela não dá atenção pra ela, parece que é uma criança tratada como adulto, igual como eu era. E sabia que tem horas que eu queria ser uma outra pessoa, morar em outro lugar, ter nascido em outra família?”

Aluno A11: “Eu acho que ela não gostava dela, mas gostava do carnaval porque ela podia se fantasiar de ser uma outra pessoa, igual como acontece aqui em Cameté que nessa época a gente vê um monte de gente querendo ser outra pessoa: homem vestido de mulher, mulher vestida de homem, anjinho, demônio. E acho que também ela pensava que podia ser rica”.

Nesse momento, achamos oportuno falar para os alunos que, na realidade, o carnaval, de acordo com o antropólogo brasileiro Roberto DaMatta, em seu ensaio “O carnaval, ou o mundo como teatro e prazer” é uma festa popular em que a realidade é desconstruída: trocamos o trabalho pelo prazer, o uniforme pelas fantasias, por meio das quais podemos ser quem e o que quisermos nos dias de folia sob o aval oficial. Seria um momento em que é possível fugirmos, mesmo que temporariamente, de uma realidade que nos aprisiona e massacra, bem como a menina o vê: como um período de liberdade limitada pela idade, pela doença da mãe, pela pobreza, mas ainda assim uma liberdade.

E acreditamos que nesse momento propiciamos o diálogo da literatura com outras formas de discurso.

Nessa ocasião, o aluno A16 atentou para o fato de a menina, no 3º parágrafo falar o seguinte: “E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara” (LISPECTOR, 1998, p. 26), o que para ele significava que ela: “Apesar de ter só oito anos já sabe que a gente é meio falso”.

Questiono o porquê dessa afirmação e ele responde: “Às vezes a gente não quer fazer alguma coisa porque não concorda e tal, mas tem que fazer porque é assim que a sociedade diz para fazer, a gente fica fingindo, sei lá, mamãe fala que a gente usa máscara.” Isso foi o estopim para vários alunos pedirem a palavra e começarem a dizer que conhecem muitas pessoas falsas, fingidas, que não são o que aparentam, mas destacamos a fala da aluna A32, que associou a questão da máscara à letra da marchinha “Madame Jararaca”, que utilizamos como motivação para a leitura do conto: “Professora, a Madame Jararaca então usava máscara, porque na letra fala que na rua ela era uma santinha e em casa uma demônia, né?”

Já para o aluno A18, por ter medo de máscaras “Essa menina era bobinha, quié! Eu nunca tive medo de fantasia, de máscara, de nada! Só da bandidagem.”. Aproveitamos, então, essa observação dele para dizer que na época em que provavelmente se passa a história, o medo das crianças era esse, afinal elas viviam em um mundo muito diferente do nosso, não tinham acesso a uma série de informações e vivências que as crianças de hoje têm; e que realmente, na atualidade, temos - não somente as crianças, mas todas as pessoas no geral – medos mais palpáveis e menos imaginativos, como temor de sermos vítimas de assaltos, estupros e mortes trágicas por assassinato, suicídio e atropelamento, dentre outros.

Algo que também chamou bastante a atenção de nossos discentes foi a narradora afirmar, no 2º parágrafo, que durante o carnaval ganhava duas coisas que ela considerava preciosas: um vidro de lança-perfume e um saco de confete, que ela economizava para durarem os três dias da festa. Todavia, é a palavra lança-perfume que lhes causa apreensão. O aluno A35 afirmou: “Égua, essa zinha era moleca doida”; já Hugo perguntou: “Mas professora, criança pode usar loló?”.

Como já prevíamos que o termo lança-perfume causaria alvoroço – embora muitos alunos sequer soubessem do que se tratava – mostramos para eles os slides produzidos para essa finalidade que mostravam o frasco de tal “perfume”, uma charge

daquela época em que o uso dessa substância era permitido, bem como a explicação do porquê de sua proibição pelo então presidente do Brasil, Jânio Quadros, tendo em vista os efeitos adversos que provocava²⁹. E nesse exato momento descobrimos que pelo menos três alunos e uma aluna confirmaram já terem feito uso dessa substância tóxica, exatamente durante o período do carnaval, além de nos confirmarem que as bebidas alcoólicas também fazem parte de suas realidades. Vimos, assim, que essa passagem do conto possibilitou-nos oferecer-lhes uma leitura capaz de ampliar a visão de mundo que temos deles e eles têm do mundo. A partir dessa prerrogativa dada pelo obra, também foi possível levantarmos uma discussão a respeito de a diversão estar, muitas vezes, associada ao uso de drogas lícitas ou ilícitas.

Apontamos, ainda, que a personagem do conto “Restos do carnaval” viveu, na história, uma situação na qual ficou dividida entre a felicidade de, pela primeira vez, poder brincar o carnaval fantasiada – algo que sempre sonhara - e a tristeza pela doença da mãe; no entanto no final, resolveu ser feliz: “Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar” (LISPECTOR, 1998, p. 28), perguntamos aos alunos se achavam que ela agiu certo ou fora egoísta, no que responderam que agiu certíssima, conforme as respostas a seguir:

Aluno A11: “Tudo que podia fazer pela mãe fez, e eu acho que se ela não se divertisse a mãe dela não ficaria feliz não”.

Aluno A16: “Se fosse eu ia me divertir sim, porque o que uma criança de oito anos pode fazer? Se divertir, brincar”.

Aluno A35: “Eu entendo essa menina, professora. É porque parece que quando uma pessoa que a gente gosta não tá bem, se a gente fica feliz parece que é errado, parece que é pecado. Eu até que acho que ela agiu certo, mas no fundo, no fundo ela não tá feliz completamente”.

Finalizando a aula, perguntamos se algum aluno presente gostaria de falar o que mais gostou da história e a aluna A 35 voltou a se manifestar: “Clarice Lispector é uma autora que admiro muito. A forma de escrever seus textos me encanta. E “Restos do carnaval” me tocou de maneira estupenda! Fez parecer que eu era a personagem. O que me chamou a atenção foi o fato de ela querer ser uma mulher, isso é um desejo de toda garota na idade dela e por conta disso elas usam batom e outras maquiagens: a fim de se tornarem mulher. O fato da menininha se sentir presa por não ir aos bailes infantis por

²⁹ Essa charge, bem como as informações sobre o lança-perfume foram recolhidas do site: <https://vidamental.jusbrasil.com.br/noticias/3110026/o-que-e-lanca-perfume>; Acesso em 28/09/2018.

conta de sua mãe me deixou bastante pensativa em como passamos pela mesma situação. Eu assimilei certas coisas do texto como coisas que vivi e foi incrível o modo que as situações são parecidas”.

Nesse sentido, com a fala acima, pudemos perceber a importância do trabalho mediado com a literatura, que para Tzvetan Todorov (2007, p. 23) nos ajudaria viver, isso porque possibilitaria uma melhor compreensão do mundo, a partir do encontro com leituras estéticas, livros, autores e contextos diversos, por vezes muito diferentes da realidade de cada leitor, contudo capazes de sensibilizá-los.

4.3.3 Aula 03: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Zeus ou A menina e os óculos” de Maria Lúcia Medeiros

Nossa terceira aula de leitura literária aconteceu no dia 19 de outubro de 2018 e como nossa proposta de intervenção apoia-se na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016), como motivação inicial para a leitura do conto “Zeus ou A menina e os óculos”, de Maria Lúcia Medeiros, uma obra literária em que uma menina, personagem principal da narrativa, desenvolve um olhar desencantado para o ambiente escolar, distribuimos aos alunos presentes um quarto de uma folha de papel chamequinho e pedimos que todos eles desenhassem um emoji de mensagem de WhatsApp que mais representasse o modo como eles vêm normalmente para a escola. Como nas aulas de experiência de leitura anteriores, também usamos o retroprojeto, tendo em vista que os alunos dessa escola não podem usar celulares em sala de aula, printamos alguns desses “rostinhos” para lhes mostrar, relembrar-lhes, como na imagem abaixo:

Figura 6 - Exemplo de emojis



Fonte: Esses emojis, presentes no aplicativo WhatsApp, foram printados do celular da marca Samsung e foram reorganizados pela autora deste trabalho.

Os alunos adoraram a ideia, tanto que alguns resolveram até pintar seus desenhos para que ficassem mais parecidos com a imagem presente no aplicativo. E assim como aconteceu com a personagem do conto, constatamos que, lamentavelmente, a escola não é o lugar ao qual eles gostam de ir.

Dos vinte e sete (27) discentes presentes, sete (7) desenharam carinhas de sono, o que significa dizer que as aulas são tão chatas ao ponto de querer fazê-los dormir, como afirmou o aluno A6: “Eu só venho pra cá porque sou obrigado pela minha avó. É só eu chegar aqui que me dá vontade de dormir”.

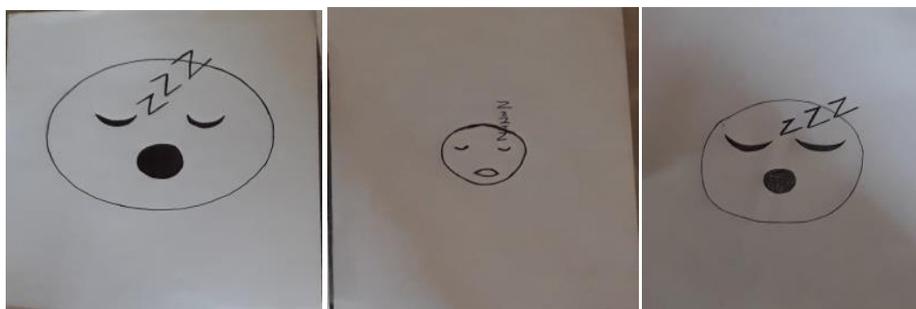
Houve ainda cinco (5) discentes que desenharam carinhas descontentes, como a aluna A9 que quando perguntada porque seu desenho era uma cara descontente, resumiu: “Porque é essa cara que faço pra vir pra cá!” e vimos seu semblante sem qualquer entusiasmo.

Apareceram também oito (8) carinhas sorridentes com um ar malicioso, que nos revelaram um certo grau de ironia em relação à escola, como questionou a aluna A19: “É uma beleza vir pra cá. A gente não faz o que quer e tem que tá feliz?”.

A quantidade de alunos que desenharam carinhas de nojo foi confirmada num total de seis (6) desenhos, como o do aluno A14 que confessou: “Essa escola é um porre!”. E somente um (1) aluno desenharam uma carinha feliz, conforme consideração do discente A16: “Égua, professora, aqui eu sou feliz: tenho amigos, professores, aprendo um monte de coisas e ainda merendo”, fala essa que levou a turma toda às gargalhadas.

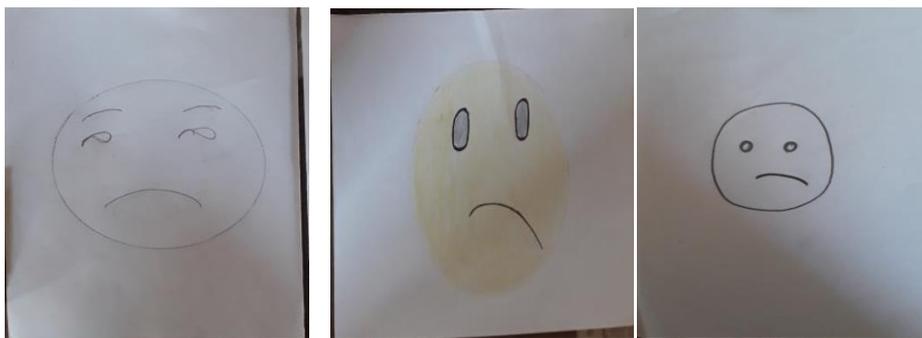
Vejamos a seguir a amostragem de três desenhos de cada uma dessas categorias catalogadas com tal atividade de motivação, com exceção da carinha feliz, apenas uma:

Figura 7 - Carinha sonolenta (alunos A6, A8 e A18)



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 8 - Carinha descontente (alunos A9, A12 e A25)



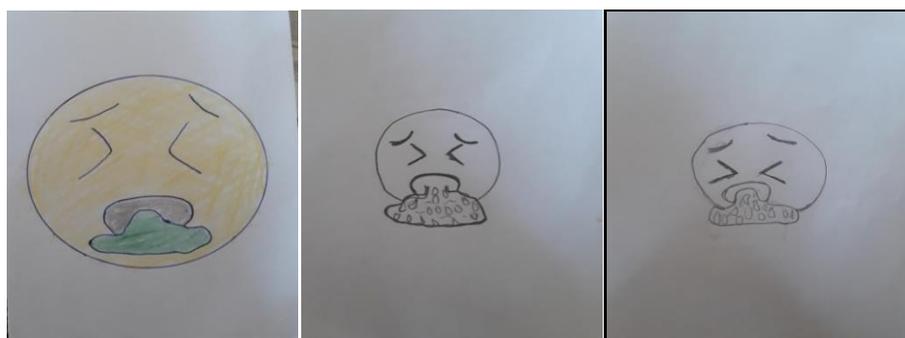
Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 9 - Carinha sorridente com ar malicioso (alunos A2, A19 e A20)



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 10 - Carinha de nojo (alunos A14, A23 e A24)



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 11 - Carinha feliz (aluno A16)



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Após esse momento, iniciamos nossa aula entregando aos alunos uma cópia do conto em estudo, para que fizéssemos juntos a sua leitura. E como também não tínhamos tal livro, tão somente uma cópia, em virtude de não estar à venda em livrarias ou sebos por se tratar de um livro raro que não foi reeditado, mesmo assim passamos o exemplar fotocopiado para eles, de modo que pudessem ter um contato com toda essa obra da escritora, que já não lhes era mais desconhecida.

A partir daí e como a capa do livro *Zeus ou A menina e os óculos*, de onde foi retirado o conto homônimo, é algo que de imediato nos chama a atenção, mostramos-lhes, então, no retroprojetor essa imagem colorida (conforme anexo E, p.240), de modo que eles pudessem verificar, à medida que fôssemos lendo a narrativa, se haveria correspondência entre a escolha de tal ilustração para estampar essa encadernação, o conteúdo narrado e atividade que havia realizado minutos antes. Também lhes orientamos a identificar as personagens, narrador, palavras desconhecidas e fossem destacando, na leitura, algo que lhes tivesse chamado a atenção.

Em relação à visão que tiveram a respeito da capa do livro *Zeus ou A menina e os óculos*, vários alunos pediram a palavra, conforme o registro a seguir:

Aluno A10: “Vi uma face dividida”.

Aluno A18: “A cara da menina é bipolar”.

Aluno A2: “A menina de um lado usa óculos e do outro não”.

Aluno A35: “De um lado ela tá de maquiagem e do outro não”.

Após esse momento, esclarecemos que daríamos início à leitura do conto “Zeus ou A menina e os óculos”, com todos eles bastante atentos. A cada parágrafo fazíamos pausas para os questionamentos e dúvidas, contudo os alunos não queriam parar. Estavam ansiosos por chegar ao final, pois não compreendiam ainda o porquê de tal

título. De todo modo, as perguntas apareciam, principalmente, quando desconheciam o significado de alguma palavra – as ocorrências foram Arroio-Chuí, *fayança*, *like mumie* e *míope* - oportunidade essa propícia para fazê-los utilizar o dicionário na busca da melhor definição e quando não encontrada, pediam-nos para que procurássemos no site de buscas *Google*.

Finalizamos a leitura, para a alegria de muitos alunos, que, exasperados, levantavam as mãos para manifestar que já sabiam o porquê de tal título, quando nos deparamos com o aluno A10 emocionado, com lágrimas escorrendo-lhe pela face, a pedir a palavra, pois gostaria de compartilhar o seu entendimento da obra com a turma: “Ela fazia o que ela tinha vontade, se divertia, brincava. Eu acho que de certa forma ela coloca o dia de sábado como o dia em que fazia só o que fosse da sua vontade, como o Zeus”.

No entanto, o aluno A35 estranhou o fato de ela gostar, nos sábados, de trabalhar como garçonne. Contudo, o aluno A10 observou mais o seguinte: “Nos sábados ela tira os óculos para ver o mundo do jeito que ela quer, para ter a liberdade de ser quem ela quiser, imaginar o que falta na vida dela e por isso ela diz lá no conto que o sábado era o cenário perfeito”.

A aluna A17 também confessou que compartilhava desse entendimento e enumerou que graças a essa explicação do colega, reconheceu existir, sim, uma relação entre a escolha do vocábulo Zeus e essa menina: “Professora, ela é igual ele: ela só faz o que quer! Quando ela quer ver, vê; quando não quer, tira os óculos”.

Ao final dessa discussão, a aluna A21 expôs “Professora, eu entendi o seguinte: uma parte da capa é preto e branco porque os dias de semana é muito chato e no sábado, quando ela ia pro restaurante da mãe dela ficava feliz porque era diferente. Nos dias da semana ela ficava triste, *bad*, porque era dia de aula. E na sexta-feira, tipo hoje, ela ficava demais alegre”

Com essa fala da aluna a turma toda ficou eufórica, pois o dia seguinte seria um sábado, e desse modo todos eles começaram a afirmar que estariam felizes como a personagem do conto, tendo em vista que não haveria aula. Passado esse alvoroço, a aluna A21 voltou a pedir a palavra, pois observou mais o seguinte: “Professora, quando a menina tá de óculos ela vai pra escola, assim, quando ela usa óculos é dia de semana; e quando ela tá colorida é porque é o sábado”.

Questionamos-lhes, então, o porquê de aparecer a palavra Zeus no título do conto, se era possível estabelecer alguma relação entre ele e o conteúdo narrado. E então

os alunos A10, A17, A30 e A32 perguntaram se podiam explicar que ele era um deus da mitologia grega, conhecido como o deus do raio ou deus da guerra, pois esse conhecimento lhes era familiar por causa de uma série de jogos eletrônicos que curtem, baseada nas mitologias grega e nórdica denominada de *Deus da guerra*. Permitimos a intervenção e com eles sentindo-se “úteis” e “importantes” estabeleceu-se um rico diálogo entre eles e nós, com os primeiros assumindo seu lugar de fala, e inclusive contando detalhes, como o episódio *Titanomaquia*, que de acordo com o aluno A30 “Foi a guerra entre os deuses olímpicos com os titãs”.

De todo modo, como Zeus é um elemento importante na história contada e já havíamos planejado falar algumas curiosidades a respeito dele, bem com mostrar sua imagem em *slides* produzidos para tal fim, aproveitamos a oportunidade para deixar que esses quatro alunos nos ajudassem a explaná-los. Após essa explicação, voltamos a indagar à turma sobre a razão de no título do conto aparecer a palavra Zeus.

Assim, ante essas considerações, os alunos apontaram que a personagem do conto seria uma menina senhora das suas vontades, como verificamos na resposta da aluna A32: “Essa menina quando podia só fazia o que queria”. Ou na fala do aluno A30: “Professora, acho que essa menina quando crescer vai ser uma política”. No entanto, o aluno A10 foi mais além, conseguiu comparar a protagonista desse conto, com a menina, aparentemente subserviente, de “Velas. Por quem?”, da mesma autora, pois ele manifestou o seguinte: “Ei, professora, essa menina é diferente da menina do conto que a gente leu “Velas. Por quem?”. Essa do conto de hoje é mais pra frente. Aquela outra era parece um cachorro, que só faz o que o dono quer”.

Contudo, em relação a essa fala do aluno A10, acreditamos oportuno comentar com a turma que a diferença entre as personagens vão muito além das características apontadas pelo aluno. Afinal, as realidades das duas narrativas eram muito divergentes. Explicamos que as duas crianças tiveram oportunidades de vida diferentes, a menina do conto “Velas. Por quem?” era muito pobre e foi dada para uma família inescrupulosa para trabalhar de empregada doméstica, espécie de escrava, perdendo o vínculo familiar e não lhe fora permitido estudar. Completamente o oposto da menina da narrativa que ora estudávamos: vinha de uma família de classe média, estruturada, remediada, ou seja, o pai tinha um carro da marca Volkswagen, em casa ela tinha empregada e a mãe era dona de restaurante, por exemplo, vivia confortavelmente com sua família e estudava.

De todo modo, os alunos consideraram que a menina do atual conto em estudo era questionadora - apesar de não falar o que pensava -, pois lhe inquietava o papel da

escola na sua vida, citando o fragmento: “Não acreditava no Arroio-Chuí. Não conseguia viajar pelos afluentes da margem esquerda nem atravessar depois para a margem direita” (MEDEIROS, 1988, p. 15). Em outras palavras, segundo eles, ela indagava a razão de estudar certos conteúdos completamente descontextualizados da realidade, que a ajudaria em quê? Então o aluno A35 expressou: “Professora, a aula pra ela era tão chata que ela preferia desenhar a sobrancelha de *Nike* da professora dela, do que estudar”. Explicamos que ela era irreverente, justamente porque estudava. Ela fazia essas comparações, porque leu, porque a professora ensinou, caso contrário poderia não saber de tudo isso que pensa no conto.

Nesse ínterim, manifestamos que essa sua ausência de entusiasmo também poderia estar relacionada com a sua miopia, problema esse que talvez dificultasse seu desempenho escolar, pois já haviam percebido que aquele era um ambiente para o qual ela ia somente por obrigação, sem qualquer entusiasmo. Quiçá daí também advinha seu tédio e enjoo da escola.

Pedimos, então, que identificassem um parágrafo no conto que materializasse essa ideia da escola ser um lugar entediante e nos apontaram o seguinte: “[...] Ninguém ia saber do sabor que tinha esperar o sábado sem aulas, sem notas, sem a chatice de ir e vir, sem vontade” (MEDEIROS, 1988, p. 16). E quase todos foram unânimes em afirmar que só iam à escola porque eram obrigados pelos pais e responsáveis, pois é um lugar onde se sentiam aprisionados, como observou o aluno A10: “Pensando bem, professora, até que a sala de aula parece uma prisão, porque é toda esburacada e gradeada, como uma delegacia. E a gente não faz o que a gente quer, só o que o professor quer”.

Em virtude disso, fizemos uma pequena discussão a respeito da importância do papel da escola para a socialização dos conhecimentos e de questões relacionadas à nossa vida. Que até pouco tempo atrás somente os filhos de pessoas abastadas tinham acesso à educação e a tudo que dela advém.

Concluída essas considerações, o aluno A18 pediu a palavra e considerou que a parte mais interessante do conto, para ele, foi o penúltimo parágrafo: “Para o sábado ela se guardava se dava inteira, menina ainda. Ninguém desconfiaria que a menina antes de penetrar no cenário tirava os óculos e, míope, percorria as mesas, vendo as silhuetas dos fregueses, não vendo nariz nem cílios” (MEDEIROS, 1988, p. 17). Perguntamos por que ele considerou esse parágrafo tão interessante, contudo não soube responder. Então o aluno A30 expôs o seguinte: “Engraçado, ela tem miopia, mas tirava os óculos no

sábado para ver só o que ela queria”. E para finalizar, a aluna A32 explicou: “Era porque quando ela tira os óculos, se transforma na pessoa que tanto queria ser. É por isso que nos outros dias da semana ela não tem aquela animação. É só no sábado, quando ela não usa óculos, vive quem realmente ela quer ser, só vê o que ela queria ver. E acho que ela queria que todos os dias fossem assim, fazer o que ela bem entendesse, ter a liberdade”.

Novamente perguntamos aos alunos qual a opinião deles a respeito de como a menina do conto “Zeus ou A menina e os óculos” via a escola e suas respostas confirmaram que era vista de forma negativa, conforme vemos a seguir:

Aluno A11: “A escola era para ela como uma prisão”.

Aluno A30: “Uma coisa sem graça que para ela não tinha muita importância”.

Aluno A35: “A escola era uma coisa rotineira”.

Finalmente o aluno A10 chamou-nos a atenção para o seguinte fato: “Professora, nos outros dias da semana, na escola, ela está acostumada sempre a obedecer e ela gosta do sábado porque nesse dia tudo é diferente: a rotina, as pessoas são sempre outras pessoas e ela esquece de tudo”.

Perguntamos como inferiu isso e nos aponta o 14º parágrafo: “Longe no pensamento, agora ocupado, ficava a professora, ficava a escola, o olho azul do menino que sentava ao seu lado nas aulas” (MEDEIROS, 1988, p. 16). Ainda nas palavras do aluno: “É tão doido o que acontece com ela no sábado que ela esquece até do boy magia. Como é que pode?”.

Todavia, particularmente uma leitura do conto que nos chamou a atenção foi a feita pela aluna A32, tendo em vista que elaborou sua própria hipótese para o título, hipótese essa que não havíamos imaginado: “Professora, acho que o Zeus no título é porque pode ser esse o nome da menina: quando ela tá na lanchonete, sem seus óculos, é conhecida por “Zeus”, e quando são nos tediosos dias da semana que ela tá na escola é conhecida apenas por: a menina de óculos”.

Nesse sentido, reportamo-nos para Ezequiel Theodoro da Silva (1991, p. 80) para quem “interpretações divergentes e criativas, cotejos e reflexões originais, transformações de significados, questionamentos e contestações das ideias veiculadas pelo texto” devem ser aspectos fundamentais em um trabalho com leitura em sala de aula, que jamais poderiam ser ignorados, pois, assim, o leitor assume seu papel ativo de produtor de mais sentidos para um texto, e não em mero reprodutor ou receptor de

informações já preestabelecidas, algo que o próprio estudioso denomina de “interpretações petrificadas”.

Outro fato que consideramos relevante na base dessa proposta metodológica de leitura do conto foi a liberdade com a qual vários alunos expuseram oralmente sua identificação com a menina do conto em relação à escola: não é o ambiente que frequentam por vontade própria, mas por obrigação. E sob essa vertente, devemos esclarecer que vimos esse discurso dos discentes como algo positivo. Contudo, consideramos produtivo não o fato de admitirem não gostar da instituição escolar, e sim porque percebemos o exercício da leitura literária como um processo aberto e partilhado, rico e produtivo, no qual o leitor fala, ouve, questiona pontos de vista sem medo de sofrer retaliações, represálias, por causa de uma leitura mais crítica e menos cristalizada ou pelo professor ou pelo livro didático. O diferencial é que a leitura confronte os discursos dos alunos, problematize-os até a chegada a uma possível interpretação sugerida pela obra literária.

Evidenciamos que entendemos por leitura crítica aquela leitura em que o aluno não tenta apenas ficar preso a uma possível resposta em relação a obra lida, como aquelas que vêm preestabelecidas pelo livro didático ou pelo professor, de onde o aluno espera que o professor corrija o exercício para dizer se está certo ou errado.

Para terminar a aula, mostramos-lhes um trecho da letra da música *Óculos*, da banda brasileira “Paralamas do Sucesso”, na qual encontramos alguns versos que apresentam certo grau de intertextualidade com a história do conto, ou seja, a maneira particular da menina míope, que dispensa os óculos e, dessa forma, “a nitidez e algumas formas” para ver tudo pelas suas próprias lentes. Vejamos a letra da composição musical:

Se as meninas do Leblon
 Não olham mais pra mim
 (Eu uso óculos)
 E volta e meia
 Eu entro com meu carro pela contramão
 (Eu tô sem óculos)
 Se eu tô alegre
 Eu ponho os óculos e vejo tudo bem
 Mas se eu tô triste, eu tiro os óculos
 Eu não vejo ninguém.

Assim, relacionando a letra da música com o conto *Zeus ou A menina e os óculos*, nossos alunos puderam perceber que ambos dialogam entre si, tendo em vista que fazem a revelação de uma mesma ideia, que é o uso dos óculos como espécie de fuga da realidade, contudo de maneiras diferentes: afinal se na canção o eu lírico usava essas lentes quando estava feliz e retirava-as em caso de frustração ou tristeza; na narrativa de Maria Lúcia Medeiros a personagem usava-as durante a semana - nas aulas, quando a existência, para ela, era maçante – e as retirava aos sábados, quando distante da escola, no restaurante da mãe – “cenário perfeito” - ficava plena e resistente em ver somente aquilo que queria e a deixava feliz.

4.3.4 Aula 04: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Uma história de tanto amor” de Clarice Lispector

No dia 25 de outubro de 2018, fizemos a quarta aula de experiência de leitura literária em sala de aula e a obra escolhida para esse momento foi o conto “Uma história de tanto amor”, de Clarice Lispector, narrativa esta que, resumidamente, fala do amor de uma menina por suas galinhas, mas não apenas isso, como veremos mais adiante. De todo modo, antes da apresentação da história, e inclusive de seu título, resolvemos motivar os trinta e dois (32) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental presentes, dizendo que deveriam se reunir em seis (6) grupos - sendo que quatro (4) grupos ficariam com cinco (5) componentes e dois (2) grupos ficariam com seis (6) - para que montassem um quebra-cabeça, cuja imagem estaria relacionada ao assunto da obra literária que posteriormente iríamos ler, ou seja, a imagem de uma menina com galinha (s) (montamos os quebra-cabeças com imagens da internet).

A escolha por essa atividade, em grupo, deveu-se à leitura que fizemos de Colomer (2007), para quem a experiência com a literatura também deve partir de exercícios que mobilizem a capacidade de raciocinar dos alunos coletivamente, tarefa esta que proporciona momentos de maior reflexão, compartilhamento do saber, do mesmo modo que lhes outorga uma maior autonomia do próprio discurso. Contudo, para evitar a formação das conhecidas “panelinhas”, nas quais os adolescentes se juntam por afinidades, resolvemos fazer o sorteio dos partícipes de cada grupo, também uma maneira de fazê-los se entrosarem com os demais colegas. Abaixo seguem as imagens dessa atividade que se mostrou bastante exitosa.

Figura 12 - Alunos dos grupos um (1), dois (2), quatro (4) e seis (6) reunidos para a montagem do quebra-cabeça



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 13 - Alunos do grupo três (3) reunidos para a montagem do quebra-cabeça



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 14 - Alunos do grupo cinco (5) reunidos para a montagem do quebra-cabeça



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Essa atividade levou em média 15 minutos e a rapidez deveu-se ao fato de um grupo querer concluir o trabalho primeiro que os outros. Todavia, observamos que os alunos, ao verem a imagem criada, ficaram um tanto quanto intrigados, pois para eles só poderia se tratar de uma história com teor infantil. E, como nas aulas de experiência de leitura literária anteriores, mostramos a toda a turma o livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, do qual fora selecionado o conto “Uma história de tanto amor”, para a presente aula. Também como de costume, permitimos que todos os alunos o manuseassem e após esse momento, entregamos para cada um deles uma cópia da narrativa, pedindo-lhes que fizessem essa primeira leitura no próprio grupo, de modo que um grupo não atrapalhasse a leitura do outro. Solicitamos para que três (3) grupos permanecessem em sala de aula, enquanto os outros três (3) podiam ficar livres para se reunirem em um outro espaço, mas dentro do ambiente escolar, que lhes fosse mais aprazível e tranquilo para a leitura. Pedimos-lhes, ainda, que após essa atividade, discutissem entre si qual seria a relação entre a imagem do quebra-cabeça e a obra, bem como respondessem, oralmente, o que eles mais gostaram e o que menos gostaram na narrativa lida.

A seguir apresentamos alguns registros dessa atividade, que levou cerca de 30 minutos.

Figura 15 - Alunos do grupo três (3) reunidos para a leitura do conto no hall da escola



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Figura 16 - Alunos do grupo cinco (5) reunidos para a leitura do conto na copa da escola



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em outubro de 2018.

Terminada a referida leitura em grupo, os alunos retornaram aos seus lugares em sala de aula para, então, iniciarmos a socialização oral do conto “Uma história de tanto amor” com todos eles, de modo que pudessem ouvir, falar, pensar, refletir, aceitar ou rejeitar as opiniões alheias que fossem diferentes das suas, mas com direito à defesa ou aceite das questões discutidas baseadas na narrativa. De todo modo já sabíamos que grande parte dos alunos mostrava-se indignada em relação ao título do conto com o conteúdo da narrativa, pois imaginavam que falaria de uma história de amor entre

humanos, e não entre uma menina e suas galinhas; bem como um tanto quanto intrigados com o final: “A menina era um ser feito para amar até que se tornou moça e havia os homens” (LISPECTOR, 1998, p. 143). Eles, os discentes, também demonstravam indignação com a questão da galinha ao molho pardo.

Pedimos que os alunos tivessem paciência, pois compreenderiam tudo, ou quase tudo, no final, tendo em vista que na escrita de Clarice Lispector as coisas são sempre outras coisas. Em relação a isso lhes contamos, por exemplo, que a galinha é um animal recorrente em suas histórias, isso porque, segundo a pesquisadora Nádia Gotlib (2009), uma das principais biógrafas da escritora brasileira, a menina Clarice crescera em meio às galinhas no Recife, tanto o é que certa vez, dirigiu-se a um jornalista fazendo a seguinte afirmação: “Eu entendo uma galinha, perfeitamente. Quero dizer, a vida íntima de uma galinha, eu sei como é” (GOTLIB, 2009, p. 66). Também lhes falamos que galinha ao molho pardo era uma receita que a fascinava (GOTLIB, 2009, p. 516). Contudo, como queríamos que eles dessem as suas impressões sobre o conto, deixamos que expusessem oralmente o que haviam discutido na leitura e diálogo em grupo.

Assim, o grupo um (1) elegeu um aluno para falar pela equipe, o discente A30, que explanou o seguinte em relação ao que eles mais gostaram no conto: “O trecho que a equipe escolheu como o mais interessante foi: ‘A menina era um ser feito para amar até que se tornou moça e havia os homens’”.

Questionamos o porquê dessa escolha e então o aluno A30 respondeu: “Porque aqui diz que quando ela era criança, ela se dedicava pelas galinhas e quando ela cresceu, ela mudou o ponto de vista dela, tipo o seguinte: quando ela era moça, era adolescente, ela começa a ter atrações, ou seja, havia homens”.

Dito isso, perguntamos o que menos gostaram e a resposta do aluno A30 foi: “A equipe não gostou das palavras que a mãe disse à garota: ‘Quando a gente come bichos, os bichos ficam mais parecidos com a gente, estando assim dentro de nós’. Bom, a gente conversou aí falaram assim que a mãe tava mentindo para a menina, por causa que não é verdade”. Nesse instante, a aluna A5 interrompeu a fala do aluno A30 para dizer: “Se for por isso eu vou comer o meu cachorro”.

Aproveitamos, então, a consideração da aluna A5 para explicar-lhes que a mãe da menina, personagem do conto “Uma história de tanto amor” não falava a respeito de bichos que não se comem, como cachorro ou gato, que também são animais de estimação, mas dos animais que criamos como a galinha, pato, peru, porco ou jabuti, e que são comestíveis. E que de todo modo, nós não víamos aquele discurso da mãe como

uma mentira, afinal quando comemos algo, alguma coisa desse alimento fica em nós, pois alimentação é nutrição. Se não comemos, se não nos nutrimos, morremos.

O segundo grupo também elegeu um aluno, o A35, para compartilhar a compreensão da obra feita por eles, que explicou: “O grupo gostou do amor sentimental da menina pelas suas galinhas, que era praticamente um amor humano para humano”.

Questionamos o que queriam dizer com amor humano e o aluno A35 respondeu: “É porque ela se importa com os animais: não há maus tratos”. Esclarecemos-lhes que ela se importa com as galinhas e se não pensava em comê-las por pelo menos dois motivos: primeiro porque é uma criança e como tal cuidava dos bichos como se fossem gente, era tão inocente que não sabia que apressaria “o destino à mesa” deles, se lhes desse comida; e segundo que quando se cria uma animal, mesmo que comestível, não queremos comê-lo, pois nos parece desumano.

Já em relação ao que menos gostaram o discente continuou: “Foi a parte que a galinha segue o destino dela como a maioria das galinhas. Que a menina não queria que elas engordassem para eles não comerem elas. Também foi triste a parte que a outra galinha morre também, sofrida a morte dela”.

No que concerne ao terceiro grupo, cada um resolveu falar a respeito do que mais e menos gostou, porque as opiniões eram diferentes, algo muito saudável:

Aluno A6: “A parte que ela ganhou outra galinha foi que eu mais gostei. E não gostei quando ela perdeu a Petronilha”.

Aluna A21: “A parte que eu mais gostei foi a chegada da galinha Eponina. E eu menos gostei quando ela comeu a galinha Eponina”.

Aluno 14: “A parte que eu mais gostei foi do nome das galinhas, os nomes são criativos. E a parte que eu menos gostei foi que a Petronilha morreu”.

Aluno 15: “Eu gostei quando diz: ‘Pedrina, a preferida da menina, morreu de morte morrida mesmo’, porque é engraçado morte morrida; e não gostei quando diz: ‘A menina não entendera que engordá-las seria apressar-lhes um destino na mesa’”.

Aluna A25: “Gostei do amor que ela sentia por Pedrina e Petronilha ao ponto de ficar brava com a família, com o pai dela porque ele comeu a galinha dela e não gostei porque as galinhas morreram”.

O quarto grupo também apresentou respostas individuais:

Aluno A10: “O que eu mais gostei foi do ensinamento que o texto passa: que nem tudo que a gente pensa que é... verdadeiramente é. Que quando a gente é criança a gente é muito inocente, acredita em certas coisas e depois que ela cresceu que ela descobriu que

ela não podia gostar tanto assim de uma galinha, porque com o tempo a galinha serviria como alimento pra ela, assim como a galinha não amaria ela igual como ela ama a galinha. E o que eu não gostei foi que o texto não me envolveu, não me despertou interesse”.

Aluno 22: “Eu gostei que um dia a família resolveu levar a menina para passar o dia na casa de um parente. E o que eu não gostei foi quando o texto diz que quando a gente come bichos eles ficam mais parecidos com a gente, porque isso é mentira! Senão eu não vou comer mais animal”.

Aluno A7: “Professora, gostei do amor que a menina sentia pelas galinhas e foi chato ver o bicho que a menina amava ter que morrer”.

Aluna A27: “Gostei que no final ela vê que a galinha, apesar de morta, continua sendo dela. E quando ela entende o que a mãe tinha explicado antes, e come a galinha. Mas eu não gostei, porque eu não achei interessante o texto: pelo título eu pensava que era uma coisa, tipo o amor de um casal, aí tem o ‘era uma vez’. Mas não o amor de uma menina pelas galinhas!”.

Aluno A29: “Gostei do zelo que ela tinha com a galinha, queria que a galinha fosse igual a ela e cuidava dela como se fosse uma enfermeira, mas eu não gostei deles terem matado a galinha”.

Aproveitamos a oportunidade da fala da aluna A27 para explicarmos para os alunos que nessa narrativa, Clarice Lispector parodia os contos de fadas, ou seja, explicamos-lhes que a autora, ao iniciar o conto com o conhecido “Era uma vez...”, tende a nos fazer entender que vai recriar uma história já conhecida, aparentemente simples, com ações que se repetem, como, normalmente, acontece com os contos de fadas: narrativa que acontece em tempos antigos e lugares imprecisos onde existiam reis, em que, basicamente, há um herói, uma proibição, uma infração e um final feliz, ou um casal de namorados que passa por obstáculos até serem felizes para sempre. No entanto, no conto “Uma história de tanto amor”, não é isso que acontece, a começar pelo espaço do conto que é Minas Gerais, onde está localizada uma casa que tem um quintal grande e cujo tempo não tão antigo, tendo em vista que há a informação de que lá nesse campo usava-se roupa íntima de cambraia e não de nylon; assim, já há indícios de que algo é desconstruído na narrativa, pois conta do amor de uma menina por suas galinhas e cujo final não é feliz, porque todas as galinhas da menina do conto morrem.

Ainda em relação à dúvida da aluna A27 em relação à expressão “Era uma vez...”, que, segundo ela, não remetia a um conto de fadas, “Que é uma história de amor

com final feliz”, falamos que realmente esse conto, em particular, desconstrói uma ideia previamente concebida pelo leitor, tendo em vista que a partir da expressão supracitada, eles imaginavam que leriam uma determinada história e esse horizonte de expectativas foi quebrado. Questionamos o porquê e responderam:

Aluno A24: “O amor é entre uma menina e as galinhas e não entre um casal”.

Aluno A10: “Não tem final feliz, porque todas as galinhas morrem no final e a menina fica só”.

Aluno A30: “Tudo isso acontece em Minas Gerais e num conto de fadas a gente não sabe onde acontece”.

Contudo, para não atrapalhar a compreensão das duas outras equipes que faltavam, paramos nossa mediação.

Continuamos o diálogo com o grupo cinco, que escolheu apenas o aluno A16 para representá-los: “O que a nossa equipe mais gostou foi que a menina perdeu a obsessão de cuidar dos animais, para poder deixá-los partir, ou seja, para deixar eles serem comida. E o que a gente menos gostou foi que a tia dela matou a galinha e mãe dela inventou uma mentira para poder matar a galinha”.

Finalizamos com a compreensão do sexto e último grupo que apresentou, pela aluna A34, o seguinte: “A gente gostou do amor que ela tinha pelas galinhas, e o que eu não gostei é que ela gostava das galinhas, mas elas não gostavam dela”.

Como observamos que a compreensão da obra literária ficou em um nível muito superficial, a compreensão foi basicamente literal, resolvemos intermediar mais ainda a leitura entre o conto e os alunos, de modo que esses discentes pudessem fazer descobertas de implícitos que se manifestam nesse discurso.

Nesse sentido, na tentativa de ouvir ainda mais os alunos sobre o conto, prosseguimos esclarecendo que a obra não era tão simples como parecia, pois falava não somente do amor de uma menina por suas galinhas de estimação, falava de um amor possessivo dessa menina por suas galinhas: “[...], a menina possuía duas só dela. Uma se chamava Pedrina e a outra Petronilha” (LISPECTOR, 1998, p. 140). Abordava também a questão da morte, além da existência de uma metáfora da passagem da infância para a adolescência.

Exposto isso, eles continuaram:

Aluno A11: “Da inocência pra sabedoria”.

Aluno A30: “Da inocência pro conhecimento, pra realidade”.

Então, nessa oportunidade, falamos aos alunos que no conto “Uma história de tanto amor” essas fases eram marcadas pela passagem de um amor, a princípio, inocente - “[...] A menina não entendera que engordá-las seria apressar-lhes um destino na mesa” (LISPECTOR, 1998, p. 141) -, para um amor carnal - “Mas a menina não esquecera o que sua mãe dissera a respeito de comer bichos amados: comeu Eponina mais do que o resto da família, comeu sem fome, mas com um prazer quase físico [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 143), apontando-lhes fragmentos da narrativa.

Perguntamos-lhes, então, o que seria esse amor mais carnal e o aluno A11 respondeu: “Amor de querer comer!”. E quando ele terminou de falar isso, a aluna A5 lembrou-se de uma história que aconteceu em seu ambiente familiar e queria compartilhar conosco: “A minha irmã, ela tinha um galo que o nome dele era Fred. Aí a mamãe matou ele, e ela, quando ela chegou, ela ficou arrasada. Ela não comeu ele e ficou com raiva da gente que comeu ele, igual a menina da história. Chega ela olhava com raiva pra gente”.

Voltamos a reafirmar que provavelmente isso aconteceu porque quando criamos um animal não gostamos de comê-lo. E que esse comportamento da irmã da aluna foi o esperado. Dificilmente algum de nós cria um bicho de estimação, com todo cuidado e zelo, pensando em matá-lo para comê-lo. Isso tudo porque nos apegamos àquele animal, de modo que é como se tornasse um membro da família. E ninguém quer perder quem se ama, principalmente para a morte.

Depois desse momento, a aluna A32 pediu a palavra e confessou que também achou interessante o seguinte fragmento do conto: “O amor por Eponina: dessa vez era um amor mais realista e não romântico; era o amor de quem já sofreu por amor” (LISPECTOR, 1998, p. 142). De acordo com as palavras da aluna: “Eu achei ele bonito, mas não tinha entendido, mas agora com a senhora falando isso aí dela gostar das galinhas, é verdade! É igual a gente que sofre pra caramba da primeira vez que gosta dum menino, mas do segundo em diante nem sofre mais porque sabe que todos eles são uns boy lixo.”.

O aluno A10, por sua vez, chamou a atenção para o duplo sentido, ou talvez a ironia presente na escolha do animal de estimação da menina do conto ser uma galinha: “Professora, olha a palavra galinha quando ela fala ‘[...] O seu pai, então, ela mal conseguia olhar: era ele quem mais gostava de comer galinha.’, porque lá em cima ela já falava que a palavra galinha pode ser uma mulher fácil, que fica com vários homens.”

Nesse sentido, achamos oportuno esclarecer-lhes que para Clarice Lispector a galinha poderia ser a metáfora da figura feminina. E para respaldar essa afirmação incitamos-lhes a nos apontarem um trecho em que isso poderia ser possível de ser lido, no que nos indicaram: “[...] E quando cresceu ficou surpresa ao saber que na gíria o termo galinha tinha outra acepção,” (LISPECTOR, 1998, p. 141) e “- Mas é o galo, que é um nervoso, é quem quer! Elas não fazem nada demais!” (LISPECTOR, 1998, p. 141).

Esses fragmentos introduziram uma discussão entre meninos e meninas sobre a acepção da palavra galinha e por qual razão os homens que ficam com muitas mulheres serem “os caras” e elas, umas “vadias, putas, vagabundas”. Algo que também os inquietou foi, que de acordo com eles, a história “inventada” pela mãe da menina de que se comerem os bichos que amamos eles se tornariam mais parecidos com a gente, que, automaticamente, levou à uma discussão sobre a questão da galinha ao molho pardo - ou, para nós cametaenses, a conhecida cabidela - que para alguns alunos evangélicos comer este prato seria um pecado mortal, pois seria uma espécie de canibalismo. Nesse instante, o aluno A30 lembrou-se dos rituais antropofágicos e como tínhamos *slides* prontos sobre essa questão, mostramos-lhes.

Somente após esse momento de mediação da leitura do conto “Uma história de tanto amor”, os alunos acharam a narrativa mais interessante e menos “boba”, nas palavras deles, pois começaram a enxergar, nas entrelinhas, metáforas, ironias e até ensinamentos sobre a vida e a relação amorosa entre homens e mulheres. Como constatamos na fala da aluna A35: “Aqui nesse conto é apresentado algo muito diferente daquilo que a gente esperava durante a leitura. Com o título imaginamos outra coisa, como a história de um casal, mas somos ludibriados pela mente brilhante de Clarisse. É mostrado algo que ocorre com todas as pessoas: que aprendemos o amor verdadeiro somente após uma experiência desastrosa e que isso pode ocorrer tanto com animais de criação quanto com outras pessoas”.

Enfim, o que depreendemos da experiência de leitura em sala de aula do conto “Uma história de tanto amor”, de Clarice Lispector, é que quando esse processo parte da recepção dos alunos, conforme Annie Rouxel (2013, p.20-32), isto é, quando possibilitamos dar voz a nossos discentes, permitindo que eles doem seus sentidos para a obra pretendida e preenchem as lacunas da narrativa com suas próprias experiências, asseguramos que possam falar sem receio de serem censurados e “[...] Dessa liberdade resultam interações mais ricas na classe, mais argutas: alguns alunos arriscam-se à

aventura interpretativa.” (ROUXEL, 2013, p.30). Em outras palavras, os alunos reconhecem-se como um sujeito leitor, cuja compreensão para a construção da interpretação sempre é acolhida e jamais desconsiderada.

4.3.5 Aula 5: Experiência de leitura em sala de aula do conto “Era uma vez” de Maria Lúcia Medeiros

No dia 22 de novembro de 2018, fizemos a última aula de experiência da leitura de literatura, em nossa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na qual discutimos o conto *Era uma vez*, de Maria Lúcia Medeiros, narrativa esta sobre uma menina “devoradora de livros”, acostumada com as mais diversas tramas e enredos ficcionais, contudo, foi surpreendida, ao final do conto, com a descoberta da história do adultério de sua mãe.

Seguindo o primeiro passo da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016), para motivá-los a essa leitura que apresentava título aparentemente conhecido por todos os alunos da nossa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, optamos por mostrar-lhes, no aparelho de retroprojetor, o clipe da canção *Era uma vez*, da cantora pop brasileira Kell Smith, uma música conhecida de todos eles, cuja letra fala sobre a dor de crescer, que em muito se assemelha ao conteúdo da narrativa, objeto deste estudo.

Logo que os alunos ouviram a música, começaram a expressar que eu não poderia ter feito isso com eles, pois essa canção era linda e que provavelmente eles se emocionariam. Viram o vídeo com bastante atenção - alguns, de fato, emocionaram-se - e terminado o clip perguntei-lhes, então, por que uma identificação tão grande com aquela letra.

Todavia, os alunos não souberam responder com propriedade, apenas afirmavam que se identificavam com ela, em virtude de falar exatamente tudo o que eles sentiam naquele exato momento. Para alguns deles, a letra era triste em razão de falar sobre a difícil transição da infância - um espaço de tempo quando tudo é mais tranquilo, sem muitas preocupações a não ser estudar - para uma fase mais adulta da vida, repleta de obrigações e escolhas.

O aluno A10, por exemplo, confessou-nos: “Professora, por experiência própria, eu digo que amadurecer dói. E é disso que a música fala. Que a gente quando é criança é feliz e não sabe. Agora a gente vive cheio de não pode: não pode isso, não pode aquilo”.

A aluna A9, por sua vez, discordou da ideia veiculada pela música de que a infância seja um período da vida mais ameno, pois ela durante esse período de tempo não brincou, tendo em vista que ajudava a mãe nos afazeres domésticos e nos cuidados com os irmãos mais novos que ela.

Intervimos na discussão para dizer que o ponto de vista dos dois estava adequado, se levarmos em consideração que cada um de nós é único, portanto vive experiências de vida diferentes, singulares. Faz parte da natureza humana, alguns terem uma existência mais “leve”, enquanto outros, “carregam cargas mais pesadas”.

Feito isso, aproveitamos, então, essa oportunidade de fala para lhes dizer que a obra literária objeto de nosso estudo naquele dia tinha o mesmo título que a música que acabávamos de ouvir e ver o vídeo clipe e que gostaria que eles, quando a lessem, pudessem observar qual a relação existente entre ambas: qual a razão para a escolha de tal título? Era uma vez o quê?

O estudioso de práticas de letramento literário Rildo Cosson (2016, p. 71) considera que quando se trata de narrativas curtas, o professor pode dividir a leitura em dois momentos: uma primeira leitura silenciosa, de reconhecimento, pelo aluno e outra, oral, pelo professor. Tendo em vista esse pressuposto e por ser esta a última aula desta intervenção pedagógica que consideramos oportuno, permitir que nossos discentes fizessem sozinhos a leitura da obra.

Antes, contudo, mostramos aos alunos o livro *Zeus ou A menina e os óculos*, da escritora Maria Lúcia Medeiros, de onde fora retirado o conto da presente aula: “Era uma vez”. Cabe-nos destacar, ainda, que como esse livro já havia sido manipulado por esses discentes em uma aula anterior – quando trabalhamos o conto homônimo ao livro -, poucos foram os alunos que quiseram pegá-lo novamente.

Assim, entregamos aos alunos as cópias do conto “Era uma vez” e lhes pedimos que fizessem sua leitura silenciosa, atividade esta que durou cerca de 20 minutos. Passado esse tempo, resolvemos perguntá-los a respeito de qual era seu entendimento acerca do texto lido, e apenas cinco (5) alunos afirmaram ter compreendido algo. E nos chamou a atenção o fato de dois (2) deles terem sido bastante enfáticos ao final de suas leituras, conforme segue:

Aluna A21: “Profundamente decepcionada com a mãe dela. Ela meio que destrói tudo. Coitado do pai!”.

Aluno A10: “Isso não é história para criança. Porém! Os textos dessa mulher são todos complexos!”.

Como os demais alunos ficaram sem entender a respeito do quê os alunos A21 e A10 falaram, resolvemos partir para o segundo momento da segunda leitura do conto “Era uma vez”, que consistia em ler junto com eles, parágrafo por parágrafo a narrativa, fazendo pausas a cada intervenção, a cada dúvida, de modo que todos os discentes pudessem ter o entendimento, a compreensão da história, enfim seus sentidos manifestos e latentes. E assim, antes de terminarmos a leitura, a maioria dos alunos já sabia dizer do que tratava a história, participando de modo ativo e dinâmico, na busca de recriação de sentidos possíveis para a obra literária.

Sobre a escolha do título “Era uma vez”, os alunos responderam que quando o leram pela primeira vez imaginavam se tratar de um texto pertencente aos contos de fadas e que falaria sobre uma história de amor. Mas qual não foi a surpresa deles ao detectar que o conto não era tão simples como o título sugeria, conforme as palavras do aluno A: 11: “Jamais eu pensava que era uma história sobre traição”.

Nesse momento, reportamo-nos, então, à fala do aluno A10 quando terminou a sua leitura do conto “Era uma vez” e expressou que os textos da escritora Maria Lúcia Medeiros eram complexos³⁰. Entendemos que para o tal discente essas narrativas descortinariam, desvendariam uma realidade muitas vezes ocultada.

Outra percepção importante dos alunos a respeito do conto foi a de que no início tudo era perfeito, conforme observação da aluna A2: “É até chatinho, parece até que a menina vivia num conto de fadas e não vai acontecer nada de errado”. No entanto, notaram que o final era surpreendente. Era nele que estava o clímax da história, a obra não era tão ingênua quanto à primeira vista poderia parecer. E então compreenderam que “Era uma vez” seria um título irônico, segundo as considerações a seguir:

Aluno A35: “Para mim significa era uma vez uma família unida”.

Aluna A2: “Era uma vez a vida perfeita da menina”.

Aluno A30: “Era uma vez a minha mãe”.

Aluna A32: “Era uma vez uma menina que idolatrava a mãe, achando que ela era perfeita - tanto que queria ser igual a ela - mas que se decepciona com ela quando descobre que ela traiu o marido, destruindo com a infância feliz da menina.”.

A partir da fala da aluna A32 resolvemos intervir na discussão, porque entendemos que não havia indícios na narrativa de que a menina teve a infância

³⁰ Lembramos que o discente afirmou isso com propriedade, tendo em vista que já havíamos trabalhado com outras duas narrativas da referida autora bragantina – “Velas. Por quem? e Zeus” e “A menina e os óculos” –, em aulas de leitura literária anteriores.

destruída. Voltamos então para a leitura do conto e, de fato, constataram que a menina ficou apenas quieta, pensativa e até mesmo questionadora, como constam do fragmento: “[...] E como folhas de livros, estavam lá os personagens belos, saídos das páginas, ou da sala?” (MEDEIROS, 1988, p. 26).

A partir de então, quando perceberam que menina optou por silenciar, calar, ao invés de contar o que havia visto a seu pai, a aluna A17 fez a seguinte observação: “Foi assim: na viagem que só vão apenas as duas, a garotinha presencia a traição de sua mãe e esconde por ela ter bastante conhecimento por conta dos livros e já sabia o que aconteceria caso ela contasse aquilo para o seu pai (do contrário das crianças de sua idade). E ela jamais iria querer um divórcio, talvez já tivesse lido alguma história sobre isso, e por isso não contou ao seu pai”.

Nesse sentido, salientaram que o fato de ser leitora a tornou madura para sua idade, como observaram no fragmento: “Parecia uma menina que já andava pelo mundo há mais tempo que os meninos de sua idade. Parecia saber o final de todas as conversas. Parecia saber o princípio de todas as histórias” (MEDEIROS, 1988, p. 24), e a aluna A32 acreditou que por essa razão, isto é, por ter o entendimento – advindo da leitura de obras literárias - de que se contasse para o pai o que acontecera entre sua mãe e o rapaz magro no último fim de semana, isso poderia acabar com o casamento deles e por essa razão preferiu a omissão dos fatos. Nas palavras da aluna em destaque: “E então era uma vez aquela menina inocente”.

Confirmamos essa conjectura, justificando que isso só foi possível porque a menina personagem do conto “Era uma vez” era leitora. De resto, que essa competência dela possibilitava que tivesse uma percepção mais abrangente do mundo que outras crianças de sua idade e não leitoras. Nesse sentido, entendera que se falasse o ocorrido da noite anterior para seu pai, isso implicaria uma separação do casal, talvez. E em relação a isso, recordamo-nos de Antoine Compagnon (2009, p. 66), para quem “[...] A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”.

Contudo, as questões discutidas pelos alunos sobre a mãe da menina, a descoberta pela filha do adultério da mãe e a possível quebra de uma imagem de mãe perfeita para aquela personagem menina, suscitaram neles muitas inquietações, como as seguintes:

- Por que a traição quando parte do homem é normal e na mulher não é?
- O que levou aquela mulher a trair o marido se ela era tão livre?

- Por que a menina não conta para o pai o que aconteceu naquele fim de semana?

Suscitando essas e muitas outras questões complexas, pudemos perceber que esses alunos buscavam construir sentidos para a obra literária, e nesse caminho podiam se tornar leitores mais ativos. Outro ponto importante da discussão a ser considerado é que os discentes resolveram pedir o turno de fala para expor o que acharam mais relevante no conto e dentre as ponderações feitas, destacamos as seguintes: o fato de a menina ser “devoradora de livros” chamou a atenção de muitos deles; afinal, pareceu-lhes estranho que em plenas férias ela quisesse levar uma mala só com livros, conforme a aluna A5: “Professora, eu quando fico de férias não sei nem por onde fica meu caderno, só quero saber de me divertir com as minhas amigas, ir pra praia, sair, jogar bola. Já basta ter que estudar na escola”.

No entanto para o aluno A10, que se considera leitor, esclareceu o seguinte: “Professora, isso pra mim não é estranho, porque quando eu fico de férias, ou não tenho nada para fazer, leio livros também. O que me chamou atenção é que a mala não é grande, mas não interessa, porque se cabe alguns livros, vai caber nela histórias que nos levam para caminhos, lugares que nunca imaginamos estar”.

A aluna A32 achou interessante que a menina goste tanto de ler, que inclusive encarnava os personagens dos livros que lia, vestindo e comportando-se como se fossem eles, em outras palavras, adentrava na história, literalmente, e a vivenciava.

Reiteramos, então, que as falas dos alunos A10 e A32 foram completamente diferentes porque a experiência que cada um deles tinha com os livros, com a literatura foi também diferente. E isso pode estar relacionado à escassez dessa prática de leitura no ambiente da sala de aula, afinal como desenvolver tal habilidade se os alunos não tiverem contato com a leitura de obras literárias?

A aluna A32 observou, ainda, que a questão da mulher também foi abordada pela obra, e quando perguntamos como inferiu isso, apontou-nos o seguinte fragmento: “[...] Mãe e pai envolvidos nas últimas declarações do candidato de oposição, a voz da mãe sobressaindo, clara, inquieta, imaginando acontecimentos borbulhantes para o final de semana” (MEDEIROS, 1988, p. 23). Dentro desse cenário, reconheceu a figura da mãe como importante, pois depreendeu que a mãe da menina era politizada, não era submissa ao marido, era ouvida, tinha um lugar de fala. Acrescentou, ainda, que a menina se espelhava na mãe e a mãe não se incomodava com certos comportamentos de sua filha, porque fora assim na infância: “Tal mãe, tal filha”, nas palavras dela.

A questão da traição feminina, abordada pelo conto “Era uma vez” também foi outro ponto de inquietações, principalmente dos meninos, que, imediatamente, começaram a taxar a mãe da narrativa e qualquer outra mulher que comete adultério de “galinha”, “piranha”, “vagabunda”, “puta”, algo que analisamos como a reprodução do comportamento machista a que estão expostos em seus meios sociais.

Nesse momento intermediamos a discussão mostrando aos alunos que todos os adjetivos que alguns deles utilizaram para caracterizar a mãe da menina do conto, descrevia uma mulher que tinha as mesmas atitudes iguais à de qualquer homem considerado padrão. Mas que entendíamos o ponto de vista deles, uma vez que reproduziam um comportamento retrógrado, que herdaram, por sua vez, do meio social em que nasceram e foram criados: uma sociedade patriarcal, preconceituosa e excludente que cria estereótipos, principalmente, para as mulheres, negros, homossexuais. Enfim, que o estranhamento com o qual julgaram negativamente a mãe da menina do conto “Era uma vez” deu-se em virtude de aquelas atitudes dela não estarem condicionadas a comportamentos sociais preestabelecidos para uma mulher.

Dito isso, as meninas, por sua vez - salvo raras exceções - buscaram advogar em nome da mulher livre, com voz ativa, personalidade e atitude, que não se submete à imposição de “gostos” dos homens, gostos estes que são meios de aprisionar e silenciá-las, conforme a aluna A32: “Podemos ver que a menina nutre uma admiração muito grande pela sua mãe, talvez por ser uma mulher que se mostrou bastante intelectual e independente. Sua filha a via como um espelho e talvez sua mãe tenha a influenciado a ter esse hábito de leitura, já que fazia o mesmo quando era menina”.

Porém, como já prevíamos que a discussão do conto se concentraria na questão homem x mulher, mas não gostaríamos que os comentários se restringissem tão somente a isso, nesse momento, lembramos aos alunos que existiam diversos tipos de traição. Para essa finalidade, falamos rapidamente de alguns livros cujas histórias apresentavam a temática da traição sob óticas diferentes. Entre essas narrativas, destacamos o conto “Casal de três”, de Nelson Rodrigues, no qual a traição poderia significar até uma condição para que o relacionamento continuasse.

Nosso objetivo com esse comentário era lhes mostrar que como seres humanos que somos, temos inúmeras facetas, facetas essas que não cabem ser julgadas sem conhecimento de causa por terceiros, todavia afirmamos-lhes que respeitávamos suas opiniões, mas que, no entanto, precisavam ficar cientes de que aqueles seus pontos de vista não eram argumentos: eram simplesmente julgamentos pessoais. E fizemos a

citação de dois versos de uma letra da música de Caetano Veloso “Dom de iludir”:
“Cada um sabe a dor e a delícia/ de ser o que é”.

Finalmente, com todos os alunos a par do que tratava a história, achamos oportuno voltar às falas do aluno A10 e da aluna A21 - já transcritas em parágrafos iniciais deste subtópico - sobre o conto “Era uma vez”, tendo em vista que o primeiro, ao final de sua leitura da narrativa, foi enfático ao afirmar que acreditava não ser essa uma narrativa para crianças; e a segunda confessar estar decepcionada com a obra, em razão de a figura materna da menina, a princípio parecer ser perfeita, ter sido desmistificada para ela em função da traição. Pedimos, então, que explicassem para a turma o porquê dessas suas conjecturas.

Assim, o aluno 10 respondeu-nos o seguinte: “É porque fala de uma menina, uma criança que a gente não sabe a idade, mas é uma menina, uma criança, que vê a mãe traindo o próprio pai com outro homem”.

Questionamos se conhecem, na vida, real algum caso semelhante a esse e quase a totalidade da turma respondeu que conhecia, sendo que em alguns casos, a história do conto correspondia a fatos familiares comuns a alguns alunos dessa turma, conforme depoimento da aluna A21, que afirmou ficar decepcionada com a mãe da menina, porque ela viveu uma situação exatamente parecida com essa, pois quando criança presenciou, como a menina do conto, o adultério da mãe, fato esse que culminou com a separação de seus pais: “Nós tínhamos uma família perfeita até que a minha mãe estragou tudo. E parece que agora lendo essa história, eu vivo tudo isso de novo. E dói até hoje, porque eu não queria meus pais separados. Com a separação quem sofre são os filhos”.

O aluno A11 também pediu a palavra e falou a respeito da decepção que sentiu ao saber do adultério da mãe da menina do conto: “Porque tipo pelo jeito que ela retrata a mãe dela, ela vê a mãe dela, eu não esperava que a mãe dela fosse fazer isso. Eu esperava que talvez o pai, mas a mãe dela não. É uma decepção, porque parece que ela era perfeita”. E leu o seguinte fragmento da narrativa:

Gostava do lugar, gostava da viagem de trem, gostava da companhia da mãe e das conversas que varavam a madrugada entremeadas do café forte ou vinho tinto, servido às visitas, aos amigos da mãe, aos seus amigos e sorvidos também por ela, que a mãe permitia, que não tinha de que café tira o sono (não faz mal, dorme mais de manhã, está de férias) ou que vinho embriaga (é fraco, é saudável, embriaga coisa nenhuma, dizia a mãe) (MEDEIROS, 1988, p. 25).

Em relação a esse fragmento do conto, causou estranhamento aos alunos que a mãe permitisse à menina transgredir regras como dormir até tarde de manhã ou beber vinho, coisas muitas vezes proibidas pelos pais ou responsáveis. Muitos afirmaram que inclusive, até antes do final da leitura da narrativa, gostariam de ter uma mãe como aquela isso porque a caracterização dessa personagem proporciona essa inferência:

E ela empolgava-se com essas coisas. Gostava do jeito de ser da mãe, achando que as coisas podem passar suavemente se não forem empurradas, amontoadas... Gostava da figura da mãe, da maneira simples com que encantava os amigos com histórias cheias de acontecimentos e observações brilhantes. Gostava de vê-la assim tão jovem, tão natural, tão... (MEDEIROS, 1988, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que a visão desses alunos em relação à figura feminina, materna, ainda é uma percepção romantizada do mundo: não querem a separação dos pais, aceitam mais a traição que advém do homem do que a da mulher e de algum modo a leitura do conto “Era uma vez” escancarou o machismo, dos alunos adolescentes, que ainda impera em nossa sociedade e que acarreta em sérias consequências.

Todavia, chegaram ao final da leitura do conto e afirmaram ter entendido o título, conforme a aluna A2: “Era uma vez aquela imagem que eu fazia da minha mãe e que eu queria ser igual”. Algo que também observaram como importante e que desmistificava a ideia de que essa narrativa seria uma espécie de contos de fadas foi o homem que apareceu na história e com o qual a mulher cometeu o adultério, em nada se assemelhar a um príncipe encantado. Pedimos para que nos apresentassem essa informação na obra literária que leram, eles selecionaram o trecho: “[...] um rapaz magro, olhos negros e profundos que anotava coisas, perguntava outras, às vezes parecendo tímido aprendiz...” (MEDEIROS, 1988, p. 25-26). E, de fato, essa conjectura foi confirmada.

Assim, observamos que houve com a leitura dessa obra literária uma ampliação do universo cultural desses alunos, com os acréscimos de novas possibilidades interpretativas, discussões e diálogos ricos e significativos, bem como reflexões sobre si mesmos e sobre a realidade. Pudemos perceber ter existido um pacto ficcional entre esses leitores e o conto. Em outras palavras, aconteceu o envolvimento com a história, o adentramento na narrativa. Houve um rico e diversificado encontro entre essa literatura e a realidade desse público, como também sua inserção em universos muito diferentes dos seus, pois percebemos que estavam envolvidos com essa dimensão imaginária e

plurissignificativa da obra literária; quando, nas trocas verbais em sala de aula, observamos a construção de sentidos pretendidos ou subtendidos, que, por sua vez, possibilitaram a aprendizagem de novos conhecimentos, para além do tempo e do espaço, contribuindo para o aperfeiçoamento da pessoa.

Lembramos, ainda, do escritor francês Michel Tournier (TORNIER *apud* Silva, 1991, p. 34), partidário da ideia de que uma obra de ficção é construção de mão dupla, isto é, constituída de metades, a do autor e a do leitor, sendo comum que em determinadas situações seja possível que a parte de criação deste supere à daquele. Em vista disso, arriscamos a dizer que em meio a esta questão da experiência de leitura dos cinco contos literários em sala de aula, percebemos que foi isso que aconteceu. Afinal, foi possível percebermos nossos alunos tornando-se, eles, co-autores - fazendo uso da palavra utilizada por Tournier.

4.4 Culminância das atividades de experiência literária em sala de aula

No dia 06 de dezembro de 2018, às 7h, demos início à culminância de nosso projeto de intervenção nesta turma de 9º ano do Ensino Fundamental, e, baseados na leitura e nos estudos de Luiza de Maria (2016), para esse momento, achamos relevante convidar um escritor para conversar com esses alunos sobre a importância da literatura na nossa vida, de como ela é uma arte capaz de, nas palavras da referida estudiosa, “cultivar a sensibilidade e refinar o espírito” (2016, p. 30). Somado a isso, uma situação que veio tornar mais necessária a presença de um escritor de “carne e osso” para um diálogo com esse público foi o fato de que em algumas aulas da experiência da leitura da literatura, discentes questionarem o estudo de “defuntos”, porque só líamos histórias de pessoas já falecidas. Assim, a partir dessa tomada de consciência, convidamos o professor da rede estadual de educação do Pará e escritor cametaense Arodinei Gaia de Sousa, também membro da ACL (Academia Cametaense de Letras) e mentor do projeto “Maré de leitura”³¹, para um bate-papo com esse público adolescente.

Nesse bate-papo, o escritor convidado fez um relato de como realiza seu trabalho enquanto autor de livros, de onde vem sua inspiração, quais são seus autores literários, quem são seus leitores, de modo que nossos alunos aproveitaram a oportunidade para

³¹ Esse projeto tem como objetivo fomentar a literatura, principalmente entre alunos de comunidades carentes, como um importante mecanismo de formação humana.

lhes fazer perguntas sobre a relação dele com a literatura, em uma rica interação, em que os alunos perguntavam e o escritor respondia. A palestra do professor teve uma hora e meia de duração e os alunos – normalmente impacientes – nem perceberam o tempo passar, pois quando acabou, todos lamentaram. Interessaram-se pelos livros do referido escritor, querendo pegá-los, tocá-los, lê-los, querê-los e como já prevíamos isso, pois em nossa pesquisa constatamos que poucos desses alunos por nós assistidos tinham um livro para chamar de seu, para ao final desse encontro, fizemos o sorteio de dezessete livros de nosso palestrante.

Contudo, essa ideia não foi obra do acaso, baseou-se em estudos da pesquisadora e estudiosa da questão da leitura e da formação leitora Luiza de Maria, a qual defende “[...] que faz diferença, sim, para a criança, para o jovem, para o adulto, ter sua biblioteca pessoal, poder ler e voltar às leituras feitas, poder reler, descobrir novos sentidos em renovadas leituras (MARIA, 2016, p. 88). E concordamos com tal assertiva de que é importante que cada leitor possa ter seus próprios livros, uma vez que nossa realidade empírica revelou-nos isso, ao presenciarmos a felicidade de alunos que, pela primeira vez na vida, tiveram a oportunidade de ter um livro para chamar de seu – e autografado! –, emocionados com tal presente e já fazendo planos para providenciar mais e mais desse bem material.

Concluimos essas considerações com as palavras de Luiza de Maria sobre que diferença faz ter ou não livros para a formação de leitores:

[...] só quem vai construindo uma *biblioteca pessoal* constrói também a autonomia de aprendizado que os tempos atuais exigem. Leitura é exercício da condição de pensar, é alimento para imaginação, é refinamento do espírito. De nada serve normas de “como” escrever, para quem não tem “o que” dizer (MARIA, 2016, p. 95).

Assim, essa experiência mostrou-nos que é possível, sim, se não operar uma transformação grandiosa, pelo menos termos avanços sutis na questão da leitura literária no ambiente de sala de aula, a partir de pequenas, mas significativas ações, que podem extrapolar os muros escolares. Os alunos sentiram-se importantes em poder ler e falar em ter/possuir seu próprio livro. E dessa forma, acreditamos que, enquanto escola, abrimos uma porta para a literatura entrar na casa de nossos alunos. A semente foi lançada. A partir de agora caberá a cada um deles regá-la. Nós continuaremos com esse projeto de leitura em sala de aula, por acreditarmos que esse é o caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de nossa dissertação de mestrado, *Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental*, tivemos a possibilidade de fazer leituras de importantes estudiosos da área do ensino de literatura como prática social desde idos dos anos de 1980, e durante esse fazer, percebemos que essa modalidade de leitura – capaz de contribuir na permanente construção do conhecimento - acontece aquém do esperado, ou, lamentavelmente, nem existe no ambiente de nossas salas de aula.

Reconhecendo a excelência dos textos literários para o desvelamento da realidade e, concomitantemente, a existência de uma distância considerável entre a teoria e a prática desse ensino nas escolas brasileiras, concordamos que seria preciso redimensionar o verdadeiro sentido dessa leitura na formação de leitores para promover o encontro desses alunos com este mundo da escrita literária em sala de aula.

Assim, dividida em cinco seções, a introdução como primeira seção, apresentou nossos primeiros passos nesse mundo das letras; a segunda focalizou o percurso histórico do ensino da literatura no Brasil, bem como sua relevância no ambiente da sala de aula desde os anos iniciais da educação básica, para o estabelecimento de cidadãos emancipados intelectualmente, fato este necessário para sua escolarização; na terceira seção, fez-se a apresentação do *corpus* envolvido nesta pesquisa, bem como a catalogação de dados, por meio de um questionário, necessários para avaliar não apenas o nível de letramento literário desses discentes, como também qual o tipo de acesso que têm a esse bem cultural; na quarta seção, apresentamos as razões que nos levaram a escolher os contos de Clarice Lispector e Maria Lúcia Medeiros para a experiência da leitura literária em sala de aula, o nosso olhar enquanto leitora dos contos selecionados para esta proposta de intervenção, bem como a materialização desse exercício pedagógico no contexto escolar da sala de aula. E por último, fazemos nossas considerações finais.

Desse modo, buscando-se a formação do leitor de obras literárias, iniciamos um trabalho de práticas dessa leitura em uma sala de aula 9º ano do Ensino Fundamental, em setembro de 2018, a princípio, às sextas-feiras, durante três horas-aula; contudo, em decorrência de mudanças no cronograma escolar, as duas últimas experiências tiveram que ser feitas em uma quinta-feira. E além dessa questão tempo-espço, um outro percalço enfrentado foi a resistência de muitos alunos a essas aulas de leitura,

materializadas, por exemplo, pelas falas ininterruptas, resmungos e recusas em ler a obra proposta.

Em síntese, inicialmente apresentavam aversão a atividades de literatura, talvez por causa do tipo de ensino até então conhecido por eles: sistematizado por meio de uma leitura solitária do texto, muitas vezes sem a sua compreensão, para responder a questões conceituais e realizar a produção de um texto para ser avaliado, sem que a escrita estivesse vinculada a situações reais. Além disso, observamos, a partir da catalogação de dados de um questionário proposto aos alunos para esta pesquisa, que o fato de muitos desses jovens serem oriundos de famílias menos favorecidas economicamente - onde o livro não é um dado cultural - isso corroborou, significativamente, para essa hostilidade à leitura literária, vista por alguns deles como uma futilidade.

Ao propormos uma metodologia de ensino de literatura em que a leitura e a discussão da obra literária, em sala de aula, foi mediada por nós - a professora da turma e da disciplina -, fomos percebendo que quando os alunos diziam não gostar de literatura, na verdade, não sabiam como estudá-la. Contudo, esse resultado só foi possível devido essa prática estar sendo construída em situações de comunicação reais, nas quais o conhecimento de mundo do aluno não foi ignorado, pelo contrário, foi até exigido, dada uma das singularidades desse tipo de texto consistir na possibilidade de várias interpretações, devido a polissemia desse discurso. Dessa maneira, a apreensão dos significados latentes nessas obras estéticas tornou-se mais profícua, possibilitando que os alunos interagissem e desenvolvessem uma capacidade analítica, reflexiva, avaliativa, necessária para o entendimento da obra e de sua vida em sociedade.

De todo modo, ressaltamos, ainda, o quanto difícil foi desenvolvermos uma atividade somente de leitura de literatura nas aulas destinadas ao ensino do português, pois, lamentavelmente, por causa de uma convenção retrógrada, quando nós, professores, não ministramos aulas com os conteúdos de língua portuguesa previstos no planejamento escolar, somos estigmatizados: não era incomum sentirmos o olhar de desconfiança de colegas de profissão - e de nossos próprios alunos - por não estarmos fazendo nosso público escrever todos os dias, afinal eles ainda têm a escassa ideia de que aula é sinônimo de escrita. Assim, constatamos que um trabalho dessa natureza também evoca questões delicadas como as enumeradas.

Contudo, apesar dos percalços decorrentes da desinformação de como fazer um trabalho sistematizado de leitura a ser desenvolvido na sala de aula - espaço particular

de mediação do saber – ainda assim verificamos que é possível tornar a literatura uma prática nesses espaços, uma vez que ela possibilita a discussão de vários assuntos, de conhecimentos, de aspectos da vida humana tão necessários para nossa existência, principalmente ao se criar situações em que essa produção teve um uso social, com os alunos, simultaneamente, no papel de ouvintes e leitores. Experimentando, por empatia, o mundo das personagens, conheceram uma realidade e se autoconheceram. Entenderam que uma obra literária provoca reflexão, desconforto, reconstrói nosso olhar para a vida. E foram mais além: muitos aprenderam a expressar o próprio pensamento, sem receio da reprovação alheia e, desse modo, estabeleceu-se uma polifonia de vozes em nossa sala de aula, com a autonomia de nosso leitor.

Entretanto, isso só se tornou possível porque assumimos o papel de mediador, que nas palavras de Petit (2009, p. 174) é “construir pontes”, jamais instaurar muros. Ao invés de verticalizar a relação pedagógica, horizontalizamo-la, pela escuta e pela voz do aluno, num fecundo processo de leituras, diálogos e encontros com obras literárias que poderiam “abri-los” para outros deslocamentos, capazes de exercitar a reflexão, estendendo seus horizontes de referência.

Afinal, o que está em jogo quando se democratiza a literatura para todos os cidadãos é uma formação humanística. Ao horizontalizar a relação pedagógica entre alunos e professor, foi possível confirmarmos que a fruição das obras literárias pelo nosso aluno ajuda-o a desenvolver a empatia, a entender a dor do outro, a se colocar no lugar do outro – muitos se emocionaram com a menina de “Velas. Por quem?” e “Restos do carnaval”, ou se identificaram com a personagem de “Zeus ou A menina e os óculos”, ou não compreenderam a menina de “Uma história de tanto amor”, ou se revoltaram com a mãe da narrativa “Era uma vez” - permitindo reflexões e posicionamentos diante da realidade.

Ressalte-se, ainda, que esse resultado materializou-se porque na escolha dos contos literários buscamos obras adequadas ao repertório linguístico e nível de letramento desses alunos, ou seja, nos colocamos no papel desse aluno, pensando em seus gostos e necessidades, buscando obras literárias que lhes tivessem temáticas familiares, próximas de sua vida cotidiana, oportunizando identificação e empatia pela temática abordada. Graças a esse cuidado - advindo da metodologia de pesquisa-ação - nossas escolhas permitiram situar o nosso público na sua própria realidade, possibilitando que atuasse criticamente, como, de fato, aconteceu. Todavia, isso só foi possível com os alunos que “toparam” participar da trama inventada pelos escritores, ou

seja, permitiram-se envolver na situação de leitura, pois não seríamos ingênuos em acreditar que todos os 36 alunos que passaram por essa experiência da leitura de obras de literatura tornar-se-ão leitores literários, pois como bem entende Ezequiel Theodoro da Silva, nem todo mundo tem gosto, interesse e sensibilidade para ser leitor de literatura.

Neste sentido, outra justificativa para esse ensino é que o acesso a esse saber pode retirá-los de condições de existência muitas vezes miseráveis, de maneira que não sejam escravos de padrões impostos pela sociedade, vivendo acorrentados a ideais que não os representam e que, amiúde, desconhecem, uma vez que a literatura alimenta a imaginação, estimula a fantasia, expandindo o leque de experiências linguísticas, discursivas e textuais de nossos discentes e capazes de contribuir para que se tornem agentes das próprias histórias, e de modo algum reclusos e isolados do mundo da palavra. Ler para se situarem na sociedade, isto é, entender o passado, compreender o presente e, quiçá, pensar o futuro.

Percorrido esse processo, constatamos que o trabalho com a literatura em sala de aula do Ensino Fundamental foi um grande desafio, uma vez que estivemos diante de um público cuja trajetória leitora ou é muito incipiente, ou inexistente, e dado esse fato, envolvê-los em práticas significativas de leitura não foi tarefa fácil. Contudo, tomando o conto como objeto de ensino, pudemos perceber nesses discentes avanços na ampliação de sua proficiência leitora, pois verificamos que se na primeira aula de experiência de leitura literária essa clientela, tímida, apresentava pouca intimidade com a leitura de obras literárias, limitadas pela dificuldade de compreensão, à medida que as aulas iam acontecendo, ao lhes dar voz pelo acolhimento de suas ideias, graças ao processo democrático e horizontal que norteou as atividades, com, inclusive, possibilidades de construções de diferentes sentidos para o lido, pois vimos meninas e meninos adquirirem direito à fala, à reflexão, à ideias, por meio da apropriação das obras. Sem maniqueísmos, conquistaram seu protagonismo. No entanto, se é sabido que nem todos os alunos tornar-se-ão leitores, todos eles leram as obras na íntegra e, se não participaram das discussões, pelo menos participaram da rica interação que foi ouvir o (s) colega (s), o professor, um escritor!

Ainda continuo com uma série de dúvidas, contudo uma certeza: ser leitor é essencial e a literatura é uma excelente estratégia de incentivo à leitura, pois tem a capacidade de nos levar a lugares nunca antes imaginados, pode tratar de qualquer tema e possibilita, assim, uma riqueza de interação entre eu e o mundo, uma partilha de

interpretações pelo mergulho em leituras, histórias, vivências e mundividências que tocam o coração, graças à relação triangular entre o leitor, o texto e sua realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- AYALA, Walmir. **A pomba da paz**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 7ª ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática.
- BRASIL, (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental – SEF.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. n. 9, vol. 24, São Paulo, set. 1972. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br> Acesso em: 08/04/2018.
- CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priori. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M, K., ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rosa Amanda Atrusz (Org.). Rio de Janeiro, Rocco, 2003.
- DALLAN, Dalmo de Abreu. **Ser cidadão**. In. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, vol. 1, n. 2, set. 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451984000200014 Acesso em: 12/02/2018.

FILHO, Nourmírio de Bittencourt Tesseroli. **O cidadão na Constituição Federal de 1988.** Disponível em:

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_37863/artigo_sobre_o-cidadao-na-constituicao-federal-de-1988 Acesso em: 12/02/2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Marisa Lajolo (Org.). São Paulo: Moderna, 2003.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto.** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Clarice: Uma vida que se conta.** 6ª ed. rev. e aum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 4ª ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 16ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 14ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In. RÖSING, Tânia M, K., ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

_____. **Literatura infantil brasileira e estudos literários.** In. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 36, p. 97-110, jul./ dez. 2010.

LARÊDO, Salomão. **Fofós de Cameté.** Belém: Salomão Larêdo Editora, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina: contos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor: que diferença faz.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

_____. **Leitura & Colheita: livros, leitura e formação de leitores.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ler & Cultivar, 2016.

_____. **Amor literário: dez instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada.** Rio de Janeiro: Ler & Cultivar, 2016.

_____. **O que é conto?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou A menina e os Óculos.** São Paulo: RoswithaKempff Editores, 1988.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Belém: Graficentro/CEJUP, 1990.

NASCIMENTO, Maria de Fátima do. **A personagem do conto “Velas. Por quem?”, de Maria Lúcia Medeiros: trabalho escravo e pedofilia.** Belém, 2000 (digitado).

_____. **Abuso sexual de menor no conto Velas. Por quem? De Maria Lúcia Medeiros.** Belém, 2000 (datilografado).

NUNES, Benedito. **Leitura de Clarice Lispector.** São Paulo: Quíron, 1973.

PAZ, Octávio. Imagem. In. **Signos em rotação.** São Paulo: Perspectiva, 1989, p. 37-50.

PELLENZ, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega de; SANTOS, Daniela dos. **A (Re) significação da cidadania na Contemporaneidade.** In. *Athenas*, v. 1, IV, p. 2-29, jan./out. 2015. Disponível em: http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano4_vol1_2015_artigo1.pdf Acesso em: 12/02/2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2ª ed. (1ª Reimpressão) São Paulo: Editora 34, 2012.

POMPEU, José Danúzio Pinto. **Evolução Territorial e Urbana do Município de Cametá – Estado do Pará.** Cametá: Gráfica G4, 2002.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In. DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Análise estrutural de romances brasileiros.** São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Maria Trindade dos. **A memória no espaço da escritura de *Quarto de hora: contos de Maria Lúcia Medeiros.*** 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. São Paulo: 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o Ensino da Literatura. In. SILVA, Ezequiel Theodoro da, ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto &**

contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____. Literatura e Pedagogia: Reflexão com Relances de Depoimento. In. SILVA, Ezequiel Theodoro da, ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto.** 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 25-32.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7ª ed. (1ª Reimpressão). São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária.** Revista *Álabe*, nº 4, dezembro 2011, p. 01-21.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 7ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

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

_____. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

_____. Sim, a Literatura Educa. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da, ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto.** 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 17-24.

_____. Respondendo em Forma de Proposta. In. SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto.** 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 51-54.

_____. A escola e a leitura de literatura. In. RÖSING, Tânia M, K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009, p. 17-37.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO Mestrado PROFLETRAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO Mestrado PROFLETRAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS

Pelo presente termo, eu Esther Eunice Corrêa Surtado diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, matrícula _____, autorizo o desenvolvimento das atividades que compõem o trabalho de intervenção pedagógica da mestrandia Leliane de Cássia Gonçalves Silva, aluna do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade do Federal do Pará (UFPA). Tais atividades não envolvem quaisquer riscos à integridade física, nem moral dos alunos desta instituição de ensino, já que são todas relacionadas ao desenvolvimento de leitura e oralidade dos participantes. Ressalto, ainda, que todos os dados coletados ao longo desse projeto serão utilizados tão somente com finalidade acadêmica, neste e em outros trabalhos posteriores.

Cametá – PA 08/09/18

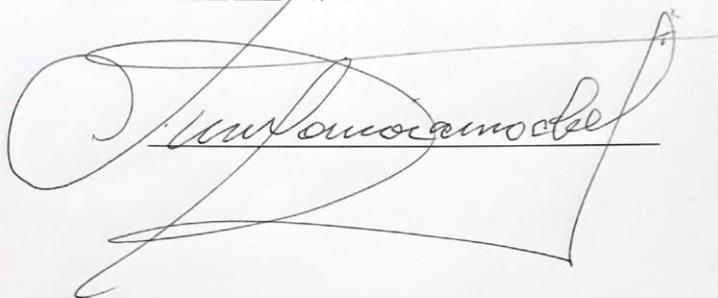

Esther Eunice Corrêa Surtado
CPF 637.293.262-67
Diretora
Port. Nº. 002/2017

**ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA LETRA DE UMA
MARCHINHA CARNAVALESCA DA CIDADE DE CAMETÁ**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA LETRA DE UMA
MARCHINHA CARNAVALESCA DA CIDADE DE CAMETÁ**

Pelo presente termo, eu Alberto Maia Mochel,
autorizo o uso da letra da marchinha carnavalesca cametaense "Madame Jararaca", de
minha autoria, no trabalho de dissertação de Leliane de Cássia Gonçalves Silva, aluna
do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade do Federal do
Pará (UFPA).

Cametá - PA. 25-03-2019.



Alberto Maia Mochel

**ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DAS IMAGENS DOS
CONVITES DE UM BAILE CARNAVALESCO DA CIDADE DE CAMETÁ**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DAS IMAGENS DOS CONVITES
DE UM BAILE CARNAVALESCO DA CIDADE DE CAMETÁ**

Pelo presente termo, eu Flávio Estumano Gaia,
autorizo o uso das imagens, de meu acervo pessoal, do convite de um baile carnavalesco
do ano de 1978, da cidade de Cametá, no trabalho de dissertação de Leliane de Cássia
Gonçalves Silva, aluna do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da
Universidade do Federal do Pará (UFPA).

Cametá - PA. 25/03/2019

Flávio Gaia

ANEXO D: AMOSTRA DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE LEITURA RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 34 anos

2 Sexo: () Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9^o

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: funcionário Público

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: funcionária pública

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

- contos
 poemas
 romances
 infantis
 Bíblia Sagrada
 livros didáticos
 outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

- 0
 05
 10
 mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Sim, às vezes, não lembro

4. Com que frequência você lê poemas?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim, Cinderela

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Sim, quando ela se casa no final

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
(x) Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Não, só um a culpa e das estrelas

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Quando ela se casou

11 Com que frequência você lê romance?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Sim, vou ir a biblioteca

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, porque não

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim, minha professora

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Escolheria de Lacerda ou Penna

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

(X) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Feitorante

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

(X) Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Atendente

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

(X) romances

(X) infantis

() Bíblia Sagrada

(X) livros didáticos

() outros: Ficção, Histórias em quadrinhos

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

(X) 05

() 10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Sim, ~~Brasil~~ Não.

4. Com que frequência você lê poemas?

(X) Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim; A lenda do boto

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Não

7 Com que frequência você lê contos?

() Diariamente

(X) Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Sim; O culpa é das estrelas; Para todos os garotos que já ~~foi~~ amei.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Sim; Laura Lynn

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Sim; No momento em que ele perde para Laura Lynn. Ter um momento falso para jogar ciúmes a sua ex (esse episódio é sobre "Para todos os garotos que já amei")

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
(x) Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Eu empresto de alguns amigos meus

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, porque acho que eles não iam se interessar.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não, também não

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

13 porquês ou o diário de um homem

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

(X) Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: ele trabalha como agricultor e às vezes como prof. de matemática

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

(X) Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: trabalha como secretária de escola

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

() romances

() infantis

() Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: terror

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

não: eu acho chato

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim. 'A Bela e a Fera'

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

O que eu mais gostei foi que eles ficaram juntos no final.

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Não, é muito meloso.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não!

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Não!

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
(x) Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Sim! eu empresto dos meus amigos

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Sim. Porque eu gosto de falar sobre eles com outras pessoas.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim. Contos minha mãe

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Eu compraria o livro do "você sabia?" e todos os do "Crepúsculo"

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 15 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

(X) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: desempregado

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

(X) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: dona de casa

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

- () contos
() poemas
() romances
() infantis
() Bíblia Sagrada
() livros didáticos
() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

- () 0
() 05
() 10
() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Sim eu gosto de ler poema, mais não lembro o nome do verso que eu li

4. Com que frequência você lê poemas?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim eu gosto de ler contos. A parteira

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

A parte que mais gostei foi quando a parteira entrou dentro do mar

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

não gosto de ler romance

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

não lembro

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

não leio romance

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
(x) Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

peço empresto de alguém que tem

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

naõ por que eles não goste

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim minha mãe

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

O Pequeno Príncipe

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9^o Ano

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

(X) Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Pedreiro

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

(X) Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: ① Servente

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

contos

() poemas

() romances

() infantis

Bíblia Sagrada

livros didáticos

() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Não, mas eu meio

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim. A bruxa e a fera

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

A parte em que ele vive em um príncipe

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Mas eu não

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
(X) Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Branca de Neve

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 19 anos

2 Sexo: () Masc. Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º ANO

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: pedreiro

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Domestica

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

() romances

() infantis

() Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: de terror

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

0

() 05

() 10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Não gosto de poemas

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

De vez em quando? O nome do conto é A mulher de Branco

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

É Bem te teres

7 Com que frequência você lê contos?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

De vez em quando? O nome do Romance é da Bela e a fera

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Bela e a fera

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

O episódio São torcos Romântico

11 Com que frequência você lê romance?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

não gosto

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Só ~~pro~~ falo com meus amigos
Por que meus pais nunca me
incentivaram a ler

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

De conto? foi por incentivo dos
meus amigos

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Te temer? porque é Bem legal

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9^o

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: funcionário público

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Desempregada

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

contos

poemas

romances

infantis

Bíblia Sagrada

livros didáticos

outros: fução, contos, contos, metáforas etc.

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

sim, o meu mãe ou recorde o

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

sim, *Volto ao mundo em 80 dias.*

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

*Quando o narrador havia pago um curso de seu
companheiro com um excerto para enfrentar todos
de uma*

7 Com que frequência você lê contos?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Sim. A pado e o luxo

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

sim Alice e Aiden

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

*Em certa parte, os dois para verem seu amor
tem de viajar para outros mundos, pedindo
de um perboreu, no qual apenas um pelo,*

11 Com que frequência você lê romance?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Formas variadas, gentis, empresto, compra, gentis em apostas e as vezes os vende

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, prefero que discutam tudo.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Não muito, então não sei quem responderia

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 3º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Dono de uma mercearia

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Professora

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

- () contos
() poemas
 romances
() infantis
() Bíblia Sagrada
() livros didáticos
() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

- () 0
 05
() 10
() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Não gosto muito

4. Com que frequência você lê poemas?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
 Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim gosto bastante, o conto São a Linda do Bete etc...

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Sim ~~o~~ eu gostei que a gente "viaja" na história.

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
 Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Gosto muito e já li Dom Carmine

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Sim lembro, Capitu

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Sim, A parte em que Bentinho e Capitu dão seu primeiro beijo

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
 Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Em empréstimo da biblioteca da escola

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Sim, falo com ~~meu~~ minha mãe porque ela gosta de ler também

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim, foi por incentivo da minha mãe e da professora de português

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Um ~~retrato~~ retrato ~~de~~ código da Vinci

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: pedreiro

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Desempregada

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

- () contos
() poemas
() romances
() infantis
 Bíblia Sagrada
 livros didáticos
() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

- () 0
() 05
 10
() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Dificilmente leio poemas, mas quando vou
ler leio pela internet.

4. Com que frequência você lê poemas?

- () Diariamente
() Semanalmente
 Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Eu já li vários contos, mas não me lembro de nenhum.

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Quando lia contos, eu gostava de ler mesmo e gostava de algumas partes, mas não me lembro de nenhum conto que já li.

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Não, até porque não sou um aluno dedicado em leituras.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Podia eu poderia se ler-se romance.

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
(X) Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Eu não gosto de ler obras literárias, mas já cheguei a ler esse alguns livros literários e só li os títulos.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, porque ~~de~~ é uma coisa para eu ler livros, mas quando leio não comento nada com meus familiares.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não, ninguém me incentivou a ler poemas, contos ou romance.

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Se eu fosse comprar um livro escolheria gibis ou livros de ficção.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º ANO

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo
() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Procurador

3 Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo

Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Desempregada

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

contos

poemas

romances

infantis

Bíblia Sagrada

livros didáticos

outros: livros de ficção

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

0

05

10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Não

4. Com que frequência você lê poemas?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Mantinha firmeza, lenda do bobo.

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

da mantinha firmeza eu gostei quando ela pediu para fazer no caso - do bobo e apontar que ele ficou um caso.

7 Com que frequência você lê contos?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

há

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Sim não

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

há

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
 Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

frequentemente eu pesquiso na internet.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

*Sim, porque é importante para mim compartilhar
~~para~~ não saber o que eles pensam*

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

*Sim minha mãe me deu bastante incentivo
para ler e escrever e eu sim li.*

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Cachoeira do Vinho

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
 () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 () Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Autônomo

3 Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
 () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Sem profissão

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

contos

() poemas

romances

infantis

Bíblia Sagrada

livros didáticos

() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Não _____

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim, matinta cecilia

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

O conto do quonamã

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
 (X) Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Sim, Viagem ao centro da terra.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não lembro.

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Quando um homem recebe visita e desce sua esposa para dar uma aventura e acaba onde ele e ela se apaixonam um com o outro até a volta de seu grande amor.

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
(X) Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Empréstimo de bibliotecas ou de amigos.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

As vezes, porque não são muito interessados

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Escolheria a volta ao mundo em 80 dias.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 17 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º ANO

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

(X) Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Engenheiro

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

(X) Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: mejora

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

() romances

() infantis

Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Sim gosto, sem lembrar.

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Não gosto. nunca li

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Com o título, não li nada

7 Com que frequência você lê contos?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

(x) Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Não gosto, não li nada

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não li nada

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Não li nada

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Não gosto literária, não tem esse tipo em casa, então não sei como conseguir.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, porque não sei falar com eles.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não ninguém me incentivou a ler, eu já gosto já.

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Não sei, poderia ser qualquer um.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. (X) Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 8^o

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)
() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)
- (X) Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo
() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Pinheiro

3 Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
(X) Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)
() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Dianista

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

() romances

() infantis

() Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Sim, não lembro

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim, Cinderela

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

A parte em que a pobre moedinha de Cinderela transformou-se em uma linda Princesa.

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
(x) Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Sim, a Barba e o Bruxo

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Aisem e Elvira

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Quando as duas pessoas que se amam marcam para fugir pra outro mundo.

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
(x) Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Empresto dos meus colegas ou baixo na internet.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Não, porque não tenho interesse em compartilhar.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim, meus pais e meus colegas.

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

O Livro do Meo ou A Cadeira das Estrelas.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 15 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9^o

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
 () Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)
 () Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Ensino Superior Completo
 () Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Açougueiro

3 Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
 () Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)
 () Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Diretora

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

- () contos
() poemas
() romances
() infantis
 Bíblia Sagrada
 livros didáticos
() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

- () 0
() 05
() 10
 mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Um pouco, sim. A mente deveria ser assim: um céu que pouco a pouco ardelesse a gente sem saberse que era o fim...

4. Com que frequência você lê poemas?

- () Diariamente
() Semanalmente
 Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim. Branca de Neve.

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

que a branca de neve encantava os animais com sua voz linda.

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
(X) Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

50 Tons de Cinza.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Christian Grey

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Quando o Christian Grey leva sua namorada para sua casa e brinca com seus brinquedos sexuais.

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
 Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Sim, vou em biblioteca ou em casa de amigos que tem.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

Sim, para eles se interessar e ler também.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Não.

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Mundo imenso.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: () Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9^o

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Inabalhada rural

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano)

() Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: Atendente de loja

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

romances

() infantis

() Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: Linguagens orólicas...

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

De vez em quando,

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim. A lenda do bato.

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

O personagem engravidar a mãe.

7 Com que frequência você lê contos?

- () Diariamente
 Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Sim. 50 tons de cinza, A Seleção.

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

50 tons = Amantasia Steele e Mia Grey.

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Mia Grey é irmã caçula do magnata Christian Grey e adora gastar. E há um episódio que a mesma é sequestrada.

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
 Mensalmente
() Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Eu vou em uma biblioteca e em-
prestá-los.

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

As vezes. Por fora de in-
formação.

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Sim, minha mãe, minha a-
miga.

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

Eu compraria muitos. A saga cupi-
cula, A cabana, etc.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Prezado(a) aluno(a),

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.^a Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 16 anos

2 Sexo: Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º ANO

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Ele é funcionário de um mercado

3 Escolaridade da mãe:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: funcionário Público

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

contos

poemas

romances

infantis

Bíblia Sagrada

livros didáticos

outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

0

05

10

mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se lembra do nome ou de um verso do poema que você já leu?

Eu gosto um pouco de poemas

o verso chegou com o fogo

4. Com que frequência você lê poemas?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

Sim, eu já li o conto Perseu

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

Eu gostei que eu conto uma lusterio que tra um pouco dos lentes do nosso Beceore

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

Não

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

Não leu do nome do personagem

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

Não lembro do episódio

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
 Anualmente
() Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

Embreto

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

NÃO Porque Eu não acho necessário

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Ninguém me incentivou

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

A NARBELLE

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURAPrezado(a) aluno(a), ~~_____~~

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura, com o objetivo de identificarmos de que maneira ela se faz presente na sua vida. Seja sincero nas respostas!

Esclareço, ainda, que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Obrigada pela participação!

Prof.ª Leliane de Cássia Gonçalves Silva

A Dados pessoais:

1 Idade: 14 anos

2 Sexo: (X) Masc. () Fem.

3 Ano do Ensino Fundamental: 9º ano

B Formação:

1 Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo
- () Pós-Graduação

2 Profissão do pai: Empregado

3 Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- (X) Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

4 Profissão da mãe: olho de casa

C Práticas de leitura literária:

1. Você tem livro(s) em casa? Se sim, de que tipo:

() contos

() poemas

() romances

() infantis

() Bíblia Sagrada

() livros didáticos

() outros: _____

2 Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

() 0

() 05

() 10

() mais de 20

3 Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você se recorda do nome ou de um verso do poema que você já leu?

não estou lembrado muito

4. Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 Você gosta de ler contos? Se sim, qual o nome de um conto que você leu?

O Boto

6 Você poderia contar o que mais gostou do conto que leu?

que o Boto saiu do rio para ir ao futo
e paba em lencidas as meninas

7 Com que frequência você lê contos?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

8 Você gosta de ler romance? Caso sua resposta seja positiva, escreva-nos o nome de pelo menos um romance que já leu.

nao

9 Você se lembra do nome de uma personagem do romance que leu?

nao

10 Você poderia contar um episódio do romance que leu?

nao estou lembrado

11 Com que frequência você lê romance?

- () Diariamente
() Semanalmente
() Mensalmente
() Anualmente
(X) Nunca

12 Se você gosta de ler obras literárias, mas não tem esse tipo de livro em casa, como faz para conseguir?

~~Vou ao mercado~~ eu empresto de amigos

13 Você fala com seus familiares e amigos sobre os livros que leu? Por quê?

14 Alguém o incentivou a ler poemas, contos e romance? Caso você goste de ler poemas, conto ou romance foi por causa do incentivo de alguém? Se sim, quem?

Porque se eu gosto eles vão gostar

15 Se fosse comprar um livro para você, qual livro escolheria?

du romanço puma l

ANEXO E: CAPA DO LIVRO *ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS*

(Capa: Valdir Sarubbi, 1988)