



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

ELAINNE CRISTINA SANTANA DE LIMA

**A RECEPÇÃO DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES
DE LITERATURA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM
2019**

ELAINNE CRISTINA SANTANA DE LIMA

**A RECEPÇÃO DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES
DE LITERATURA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior.

BELÉM

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)**

L732r Lima, Elaine Cristina Santana de
A recepção de narrativas amazônicas e a formação de
leitores de literatura no 7º ano do ensino fundamental /
Elaine Cristina Santana de Lima. — 2019.
164 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. letramento literário. 2. mediação de leitura . 3.
formação de leitores. 4. narrativas amazônicas. I. Título.

CDD 807

ELAINNE CRISTINA SANTANA DE LIMA

**A RECEPÇÃO DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES
DE LITERATURA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de concentração: “Linguagens e Letramentos”

Julgado em: / /

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior – Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Germana Maria Araújo Sales – Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Ana Crélia Penha Dias – Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Deus, por ser a fonte de toda a sabedoria, pois [...] “sem ele, nada do que foi feito se fez”.

À minha família amada, companheira de todas as horas e imprescindível para que eu permanecesse firme em meu propósito.

Aos colegas do PROFLETRAS, docentes valorosos, que, embora cercados por inúmeros desafios e oposições, acreditam na educação, por isso continuam a avançar determinados a batalhar pela causa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre dos mestres, “porque dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”. A Ele, a glória!!!

A minha mãe, Edineuza Santana, por seu apoio incondicional, sua torcida e seu incentivo para que eu pudesse superar os desafios e a mim mesma para tornar-me a pessoa e profissional que sou hoje.

Ao meu esposo Rosinaldo, amor e amigo fiel, que nunca desistiu de acreditar em meu potencial, incentivando-me e apoiando-me em todos os momentos.

Ao meu filho Rodrigo, presente de Deus, que sempre torceu por mim e compreendeu minhas horas de dedicação à pesquisa.

Aos meus professores do PROFLETRAS (UFPA) por compartilharem um pouco de seu conhecimento conosco, docentes da educação básica, instigando-nos a uma mudança de mentalidade e de práticas com o objetivo de revitalizar o ensino-aprendizagem de língua materna propiciando o desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental II.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Maués, pelos ensinamentos, incentivo e críticas construtivas, os quais incentivaram-me a progredir e buscar o amadurecimento como pesquisadora.

A todos os colegas da turma 2017, do PROFLETRAS (UFPA), em especial às amigas Cinara Rodrigues, Edilena Guerra e Marta Rodrigues, pelos momentos de aprendizado, troca de experiências, amizade e alegria mas também de tristeza vividos juntos. Garra e superação são a nossa marca!

Ao escritor e amigo Paulo Maués, colega de pós-graduação, que, gentilmente, auxiliou-me cedendo obras de seu acervo pessoal para a pesquisa, além de ter contribuído com nosso projeto de leitura ao visitar uma das instituições onde trabalhamos a fim de conversar com nossos alunos encantando-os com suas “Histórias de Cobra Grande”.

Ao escritor Walcyr Monteiro (IN MEMORIAN), por sua humildade e solicitude em todas as vezes que atendeu aos convites para estar em nossas escolas e, principalmente, pela enorme contribuição que prestou, por meio de suas obras, para o despertar do prazer pela leitura em tantos alunos e ex-alunos nossos. Suas histórias resistirão ao tempo e permanecerão no imaginário de seus leitores. Gratidão eterna!

RESUMO

A literatura proporciona a humanização do indivíduo contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Em razão dessa premissa, esta pesquisa se propõe a apresentar estratégias de mediação e recepção de leitura do texto literário com o intuito de possibilitar aprimoramento docente no que se refere às práticas de letramento literário realizadas nas salas de aula do ensino fundamental II – neste caso, numa turma de 7º ano – bem como garantir aos discentes um encontro efetivo com as obras por meio da leitura de textos integrais e oportunizar aos mesmos o compartilhamento das experiências de leitura. Para isso, selecionamos como corpus narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica iniciando as oficinas com as narrativas orais populares “A lenda do Norato” e “A cobra do rio Vacilande”, coletadas pelo projeto IFNOPAP, organizado pelos pesquisadores Simões e Golder (1995), assim como pelas histórias “A Mãe D’Água do igarapé de São Joaquim” e “Cobra Grande do Murinim” recolhidas, respectivamente, pelos escritores/pesquisadores Walcyr Monteiro (2012) e Paulo Maués Corrêa (2016). Ao final das oficinas, propusemos a leitura do conto “Acauã”, de Inglês de Sousa (2012). Nosso estudo embasou-se, principalmente, nas teorias de Candido (2004), Todorov (1970, 2010, 2014), Petit (2007, 2009, 2013), Lajolo (1993), Zilberman (2009), Jouve (2002, 2012), Colomer (2003, 2007), Rouxel (2013a, 2013b, 2013c), Jauss (1979, 1994), Iser (1979, 1996), Silva (1988), Zhumtor (2007, 2010), Compagnon (2010), Goulemot (2011), Bernd (1992), Roas (2014), Hall (2015), Bettelheim (2015), de Maria (2016), Chiampi (2017), dentre outros. A base teórico-metodológica adotada pautou-se em Ghedin e Franco (2008), André (2008), Silverman (2009) e Thiollent (2011). Usando uma abordagem etnográfica, trata-se de uma pesquisa ação, qualitativo-interpretativa cuja metodologia baseou-se na sequência básica do letramento literário de Cosson (2016) bem como na perspectiva da metacognição a qual compreende o ensino-aprendizagem das estratégias de leitura proposta por Girotto e Souza (2010), Souza e Girotto (2011). A partir dessa concepção de trabalho, realizamos oficinas privilegiando a leitura oralizada dos textos supramencionados acompanhadas de atividades, nas quais enfocamos a mediação antes, durante e após a leitura assim como a utilização de estratégias para melhor compreensão do texto literário. Como resultado da pesquisa, comprovou-se a eficácia de uma prática de leitura mediada aliada ao ensino de estratégias que favoreçam o diálogo entre texto, autor e leitor a fim de promover maior interesse pela leitura literária, entendimento do que se lê, troca de experiências e engajamento para novas leituras. Da mesma forma, evidenciou-se que a leitura de narrativas que enfocam o elemento fantástico e maravilhoso amazônicos contribuem para a motivação leitora dos alunos do ensino fundamental II favorecendo a construção e manutenção do hábito da leitura literária.

Palavras-chave: Letramento Literário. Mediação de Leitura. Formação de Leitores. Narrativas Amazônicas.

ABSTRACT

The literature enables the humanization of the person contributing for his full development. Because of this premise, this research aims to present mediation and receipt of the reading of literary texts strategies with the goal to provide the docent improvement with regard to the practices literary literacy performed inside the elementary school classrooms – in this case, in a 7th grade group – as well as guarantee to the students an effective meeting with the books throughout the integral texts reading and to give a chance to themselves of sharing reading experiences. So, we have selected as the corpus, amazing and wonderful narratives with amazon themes, getting to start the workshops with oral popular narratives – A lenda do Norato and A cobra do rio Vacilande, those ones collected through IFNOPAP project, which were organized by the researchers called Simões and Golder (1995), as well as through the stories A Mãe D'Agua do igarapé de São Joaquim and Cobra Grande do Murinim gathered, respectively, by the writers/researchers Walcyr Monteiro (2012) and Paulo Maués Correa (2016). By the end of the workshops, we proposed the reading of the Acauã tale, from Ingles de Sousa (2012). Our study was based on, mainly, the theories of Candido (2004), Todorov (1970, 2010, 2014), Petit (2007, 2009, 2013), Lajolo (1993), Zilberman (2009), Jouve (2002, 2012), Colomer (2003, 2007), Rouxel (2013a, 2013b, 2013c), Jauss (1979, 1994), Iser (1979, 1996), Silva (1988), Zhumtor (2007, 2010), Compagnon (2010), Goulemot (2011), Bernd (1992), Roas (2014), Hall (2015), Bettelheim (2015), de Maria (2016), Chiampi (2017), among others. The theoretical-methodological basis taken was guided by Ghedin and Franco (2008), André (2008), Silverman (2009) and Thiollent (2011). Using an ethnographic approach, that is about an action research, qualitative-interpretative whose methodology was based on the basic sequence of the literacy literary of Cosson (2016) as well as on the perspective of metacognition which embraces the learning-teaching of the reading strategies proposed by Girotto e Souza (2010), Souza e Girotto (2011). Since all these work design, we performed some workshops emphasizing the oral reading of the texts abovementioned followed by activities, in which ones we focused in the mediation before, during and after the reading as well as the use of strategies to improve the literary text comprehension. As an outcome of the research, it has been shown the efficacy of a reading practice along with the teaching of strategies that foster the dialog among text, author and reader in order to promote much more interest in the literary reading, the understanding of what is read, the know-how exchange and the new reading commitment. In the same way, it has been highlighted that the fantastic and wonderful amazon element do contribute for the reading motivation of the students in the elementary school by favoring the development and the continuation of the literary reading habit.

Key-words: Literary Literature. Reading Mediation. Training of Readers. Amazonian Narratives.

LISTA DE SIGLAS

UNAMA – Universidade da Amazônia

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PA – Pará

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ONG'S – Organizações não-governamentais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

EJA – Educação de Jovens e adultos

QEdu – Quem educa

IFNOPAP – Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LITERATURA E SEU ENSINO: A PERSPECTIVA TEÓRICA E A PRÁTICA ESCOLAR	14
2.1 A literatura na formação humana	14
2.2 Leitura como recepção: o protagonismo do leitor diante da obra	20
2.3 A literatura na formação escolar.....	25
2.4 O ensino de Literatura no contexto atual do Brasil	29
2.4.1 O papel do professor de língua portuguesa referente ao ensino de literatura..	30
3 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENCANTAMENTO: AS NARRATIVAS DE TEMÁTICA AMAZÔNICA E SUA RECEPÇÃO NAS SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	41
3.1 O papel da narrativa na formação de leitores	41
3.1.1 O fantástico e o maravilhoso como fatores de atração à leitura do texto literário	43
3.2 A identidade ou identificação cultural nas narrativas de tema amazônico ..	47
3.2.1 Literatura de expressão amazônica no lócus do ensino fundamental II	52
3.2.2 Por que escolher narrativas de temática amazônica para o trabalho inicial de mediação de leitura?	55
3.2.3 Quais obras?	57
4 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 Caracterização da pesquisa	63
4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa	65
4.3 Atividade diagnóstica	67
4.3.1 Apresentação dos dados da diagnose	69
4.3.2 Análise dos dados da diagnose.....	76
5 PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	85
5.1 Caracterização da proposta de intervenção	86
5.2 Resultados da aplicação da proposta de intervenção	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE	143

APÊNDICE B – SLIDES USADOS PARA O ENSINO DA ESTRATÉGIA DAS CONEXÕES.....	147
APÊNDICE C – SLIDES USADOS PARA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS.....	149
ANEXO A – TEXTOS SELECIONADOS PARA AS OFICINAS DE LEITURA.....	150
ANEXO B – CAPAS DE DUAS EDIÇÕES DIFERENTES DA OBRA <i>CONTOS AMAZÔNICOS</i>, DE INGLÊS DE SOUSA, APRESENTADAS AOS ALUNOS.....	165
ANEXO C - AMOSTRAS DAS PRODUÇÕES DE DUAS ALUNAS.....	166

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre leitura como encanto é destacar minha própria experiência como leitora. Comecei a ser seduzida pelos livros na infância quando, aos seis ou sete anos, assim que aprendi a decodificar, minha mãe, professora do ensino fundamental I, começou a me inserir no mundo letrado comprando, mesmo com muita dificuldade, livros e periódicos como revistas infantis, gibis, almanaques, etc. para que eu começasse a apreciar a leitura. Posso dizer que não apenas apreciava mas também devorava e saboreava o que lia, embora fosse um acervo reduzido. Para mim meus livros eram companheiros, irmãos imaginários, amigos de brincadeiras e também passaporte para outros mundos, pois, através deles, viajava por terras desconhecidas nas quais sonhava demorando para voltar ao meu lugar.

Passei, então, a não me contentar só com a leitura dos textos. Queria mais. Queria fruir o prazer de gerá-los e de aproximar-me mais intimamente deles, por isso comecei a enveredar pelo caminho da escrita produzindo meus próprios textos. A princípio, histórias infantis de aventura; depois, poemas que falavam de amor. Entretanto, tomada por timidez ou medo de compartilhar meus pensamentos, acabei, na adolescência, inexplicavelmente, dando fim às minhas produções. Felizmente, a semente da literatura que ficou no coração não pôde ser destruída. Por essa razão, reencontrei-me com aquela criança que viajava pelas páginas dos livros ao ingressar no curso de Letras, em 1999, na Universidade da Amazônia (UNAMA), no qual descobri meu interesse pela educação que se aliou ao apreço pelos livros. A identificação com a literatura tornou-se mais perceptível ao cursar a pós-graduação *lato sensu* denominada Literatura e suas Interfaces, no período de 2003 a 2005, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, após, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual ingressei em 2017.

Sou Licenciada em Letras desde 2003 e exerço a docência desde 2005, tendo iniciado a carreira numa escola da rede particular de ensino. No ano de 2006, ingressei na rede pública, trabalhando em uma escola no município de Ananindeua e, em 2008, ocorreu minha admissão na rede estadual. Neste tempo de carreira no magistério, muitas situações têm me inquietado, as principais relacionadas à minha área – da linguagem. Refiro-me ao pouco contato com a leitura – especialmente a literária – que repercute, gerando inabilidade na compreensão, interpretação e

produção de textos, sejam escritos ou orais e, mais ainda, incomoda-me o pouco contato dos alunos com os textos literários.

Nesse contexto, devido ao meu próprio conhecimento insuficiente acerca do trabalho com textos literários no ensino fundamental, aliado às condições desfavoráveis dos estabelecimentos de ensino, em vários aspectos, da estrutura física ao currículo e material didático disponível, não estava conseguindo conectar meu interesse pela literatura à prática docente. Por isso encontrava-me, como tantos outros professores, ávida por melhorar minha atuação em sala, porém insegura quanto ao ensino-aprendizagem de leitura. Supunha estar realizando uma prática adequada, no entanto não entendia muito bem o porquê da não evolução dos alunos em relação aos aspectos de letramento. Assim, questionava meu papel na equação, fazendo eco à afirmação de Lajolo (1993, p. 16) quando esta relaciona as dificuldades na área da leitura literária demonstradas pelos alunos às dificuldades dos próprios docentes que, muitas vezes, se sentem desorientados não sabendo como realizar um efetivo trabalho com a literatura.

Devido a essa inquietação, propomo-nos a realizar este trabalho visando a aperfeiçoar nossa prática pedagógica, a auxiliar professores de língua portuguesa e literatura formados e em formação a criar estratégias efetivas de mediação de leitura de textos literários e, mais que tudo, a fim de que os alunos tenham acesso a uma experiência real de leitura. Tal experiência só pode ocorrer se é dado aos estudantes se relacionarem de forma pessoal com as obras, conforme defende Rouxel (2013c, p. 208).

Para isso, nossa pesquisa teve como objetivo apresentar algumas estratégias de mediação e recepção de leitura, direcionadas a alunos do 7º ano, ancoradas na leitura compartilhada de textos integrais e na elaboração de atividades que proporcionaram a troca de experiências de leitura entre os discentes bem como a fruição estética e a produção de sentidos.

Como corpus de nossa pesquisa, selecionamos textos de autores da literatura de expressão amazônica, como também narrativas populares de cunho fantástico e maravilhoso da região, a saber: “Cobra Grande do Murinim”, de Paulo Maués Corrêa (2016); “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim”, de Walcyr Monteiro (2012); duas narrativas orais coletadas pelo projeto IFNOPAP, da Universidade Federal do Pará (UFPA), “A cobra do rio Vacilande” e “A lenda do Norato”, da obra organizada

pelos docentes Maria do Socorro Simões e Christophe Golder (1995) e uma obra da literatura canônica, o conto “Acauã”, de Inglês de Sousa (2012).

A fim de alcançar os objetivos de nossa pesquisa, supramencionados, nos apoiamos nos estudos especializados da área. Sobre a importância da literatura na formação humana, adotamos a perspectiva de Antonio Candido (2004), Tzvetan Todorov (2010) e Michèle Petit (2009a) os quais consideram o papel da literatura na construção dos sentidos de um texto o que leva o ser humano a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.

Acerca das teorias da recepção, baseamo-nos nos estudos de Hans Robert Jauss (1979, 1994) e Wolfgang Iser (1979, 1996) bem como de Michèle Petit (2009a, 2009b), Vincent Jouve (2002, 2012), Jean Marie Goulemot (2011) e Antoine Compagnon (2010) que se referem à relação dialógica entre autor, texto e leitor no processo de leitura – denominada por Iser (1979) de “jogo”. Tais teorias refletem sobre a presença intrínseca do autor na obra, a posição proativa do leitor diante do texto como também abordam o caráter variável do texto literário que pode apresentar inúmeras significações/recepções, embora mantenha o sentido original do momento da enunciação.

Sobre a importância da literatura na formação escolar e o ensino de leitura literária, fundamentamos nossa pesquisa em Marisa Lajolo (1993), Regina Zilberman (2009), Ezequiel Teodoro da Silva (1988), Tzvetan Todorov (2010), Michèle Petit (2007, 2009a, 2009b), Vincent Jouve (2002, 2012), Teresa Colomer (2007), Anne Rouxel (2013a, 2013b, 2013c), Rildo Cosson (2016), Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011).

Para tratar do processo de mediação e o desenvolvimento de estratégias de leitura, apresentamos como aporte teórico as pesquisas de Ezequiel Teodoro da Silva (1988), Paul Zhumtor (2007), Michèle Petit (2009b), Vincent Jouve (2002, 2012), Anne Rouxel (2013a, 2013b, 2013c), Teresa Colomer (2007), Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010), Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (2011), Joice Ribeiro Machado da Silva e Renata Junqueira de Souza (2012).

Para falarmos acerca da importância da narrativa na formação e fidelização de leitores, fundamentamos nossa pesquisa nas ideias de Luzia de Maria (2016), Antonio Candido (2004), Tzvetan Todorov (1970, 2010, 2014), Michèle Petit (2013), Bruno Bettelheim (2015), Irlemar Chiampi (2017), David Roas (2014), Stuart Hall

(2015), Zilá Bernd (1992), Paul Zhumtor (2010), Teresa Colomer (2003), Josse Fares (1997, 2001), Paulo Nunes (2008), José Guilherme dos Santos Fernandes (2004), João de Jesus Paes Loureiro (2014), Edilson Pantoja (2003), Salomão Larêdo (2007), Josebel Akel Fares (2013), Cristiane do Socorro Gonçalves Farias (2017) e Christophe Golder (1998).

Por fim, nosso referencial metodológico foi baseado em Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2008), David Silverman (2009), Marli André (2008) e Michel Thiollent (2011).

Quanto à organização do texto, nossa dissertação é composta por 6 seções. Após esta introdução, na seção 2, discorreremos sobre a importância da literatura para a formação do ser humano e para a formação escolar; tratamos, igualmente, do papel do leitor como sujeito ativo em diálogo com o autor na recepção do texto e, por fim, abordamos questões acerca do ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), em especial, sobre a realidade de uma escola pública do município de Ananindeua, no Pará.

Na seção 3, discutimos a importância das narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica para a formação de leitores bem como a influência destes gêneros na motivação para a leitura.

A seguir, na seção 4, explicitamos os caminhos metodológicos que guiaram nossa pesquisa, além de apresentarmos os dados coletados na diagnose.

Na seção 5, descrevemos como se deu nossa proposta didática e, além disto, foram demonstrados os resultados da pesquisa realizada na escola onde trabalhamos acompanhados da discussão sobre estes resultados.

Como apêndices de nosso trabalho, apresentamos o questionário aplicado aos discentes no momento da diagnose (apêndice A); os slides usados para o ensino das estratégias de conexão (apêndice B) e para o ensino das estratégias de perguntas ao texto e inferências (apêndice C).

Nos anexos, trazemos os textos lidos nas oficinas de leitura (anexo A), duas capas da obra *Contos Amazônicos* que foram apresentadas aos alunos (anexo B) e amostras de produções de duas alunas (anexo C).

2 LITERATURA E SEU ENSINO: A PERSPECTIVA TEÓRICA E A PRÁTICA ESCOLAR

Esta seção aborda as relações entre literatura e ensino e procura discutir o lugar da literatura na sala de aula e em outros espaços da escola de educação fundamental. Primeiro, é necessário tratar do papel da literatura na formação humana. Em seguida, destacamos a função da leitura literária na vida do leitor ressaltando que esta precisa ser significativa levando quem lê a encontrar sua própria voz, sua interpretação, fazer conexões com a realidade e com sua própria vida. Ressaltamos a ideia do diálogo no momento da leitura, a não imposição de uma interpretação unívoca, bem como a ideia de não usar o texto exclusivamente para outros fins (estudo de gramática, de aspectos históricos, etc), já que é isso que vem acontecendo em muitas escolas: o falseamento da leitura; os textos usados como pretexto para o ensino de gramática; a fragmentação de narrativas nos materiais didáticos, apresentadas como de “leitura obrigatória” ou, no outro extremo, como “leitura paradidática”; a imposição de interpretações únicas, sem a reflexão dos leitores. Em decorrência dessas situações, autores como Zilberman (2009), Lajolo (1993), Todorov (2010), Souza e Giroto (2011) mostram a escolarização da literatura, processo fundamental no estabelecimento de relações significativas dos jovens com a literatura, como algo que vem sendo realizado de forma inadequada.

2.1 A literatura na formação humana

Diferentemente do mito de “esvaziamento de sentido” ou falta de propósito que foi construído pelo senso comum contemporâneo em torno da literatura, podemos afirmar que ela está intimamente ligada à experiência humana, auxiliando o homem a constituir-se e a reconstituir-se como tal. Todorov (2010, p. 23), ao perguntar o porquê de ler literatura afirma: “porque ela me ajuda a viver” e acrescenta que a literatura não nos afasta das experiências do mundo real, mas, ao contrário, nos leva a conhecer mundos que darão continuidade a essas experiências de vida, auxiliando-nos a compreendê-las mais claramente, significá-las. Logo a literatura não difere totalmente do real, mas o amplia, nos fazendo organizar a forma de enxergar o mundo cotidiano e de pensar sobre ele. Essa ampliação de nossa

visão do universo, proporcionada pela literatura, é o que o autor chama de “verdade de desvelamento” diferente da “verdade” do saber ou do conhecimento.

A “verdade de desvelamento” à qual o teórico se refere, “permite uma melhor compreensão da condição humana e transforma o ser de cada um dos leitores a partir de seu interior” (2010, p.88).

Além de nos ajudar a viver, a compreender melhor os seres humanos e o mundo, “nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos” (TODOROV, 2010, p. 76) transformar nosso interior, a literatura também representa a existência humana deixando clara a presença do autor e do leitor numa relação dialógica como seres humanos que são.

Todorov ainda menciona, a partir de Immanuel Kant, que grande parte de nossa formação/educação para alcançar o que o filósofo chama de “senso comum”, ou seja, a realização plena da nossa humanidade, deriva da capacidade de ver o mundo como o outro, de sentir como o outro (2010, p. 82).

De acordo com o autor búlgaro, o que faz a literatura em nossas vidas, além de aumentar nosso repertório linguístico, de imagens, de possibilidades de expressão de nossas impressões do mundo, dos fenômenos, é, principalmente, nos vacinar contra o egotismo de achar que nossa maneira de estar no mundo é a única possível (2010, p. 80). O texto literário nos dá acesso ao mundo interior de outros (os personagens; o eu-lírico) e nos proporciona experiências diferentes de nós mesmos, como seres precários, limitados ao nosso próprio tempo, ao nosso lugar geográfico, social, ideológico, ampliando nossa capacidade de leitura do mundo, do outro, de nós. Segundo o mesmo autor, “Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação” (2010, p. 82).

Acrescente-se a isso o poder criador e organizador do mundo que tem o texto literário: ele dá forma ao que é informe, dá vida a um mundo novo, mais intenso, mais radiante e, acima de tudo, mais verdadeiro do que o real, entretanto sem estar desconectado deste (2010, p. 66).

Candido (2004), antes de Todorov, já reconhecia a literatura como elemento essencial na formação humana, considerando-a, inclusive, um direito humano universal que precisa ser satisfeito e não pode ficar restrito a uma parcela seleta da sociedade. Assim, defende que o acesso à leitura literária deve ser garantido a todos

amplamente e de forma igualitária, visto que a criação poética não é exclusiva das classes privilegiadas. Segundo o autor,

[...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Em nossa experiência como leitora de literatura, realizamos algumas leituras que nos proporcionaram prazer, foram sedutoras e instigantes, no entanto algumas dessas leituras apresentaram-se obscuras, desafiadoras, gerando incômodo e inquietação e, por isso mesmo, nos levando a refletir sobre o nosso mundo interior assim como sobre a realidade circundante de forma a dar novos significados à existência.

O fascínio exercido pelo texto literário ocorre, em parte, em razão da liberdade oferecida, o que faz do leitor coautor do texto operando sobre a realidade construída por meio da verossimilhança com o que o próprio leitor já conhece. Por colocar em contato o mundo interior do leitor com outros mundos, por permitir que estes mundos se relacionem e interajam, a leitura empodera, municia, promovendo a consciência de nossa humanidade.

Seja a partir de nossa experiência, seja fundamentados nos estudos de Todorov e Candido, seja pela constatação de que não há comunidade humana que não tenha produzido e consumido literatura, ratifica-se o papel desta como integrante de nosso edifício individual e social como componente inalienável de nossa formação.

Por conseguinte, o acesso à leitura literária não deve ficar limitado às classes de maior prestígio social e sim ser democratizado, alcançando as pessoas das classes menos favorecidas, cujas famílias não incorporaram uma cultura letrada, como é o caso da maioria de nossos alunos da escola pública no Pará. Sob esse ponto de vista, a escola básica não pode se furtar ao papel de proporcionar à comunidade a oportunidade de ler literatura, de um contato significativo com textos literários, pois sabemos que fora dela a chance do contato com obras literárias, especialmente as canônicas, é reduzido.

Manter parte enorme da população afastada da leitura, da possibilidade de desenvolver a criticidade e mais consciência de sua humanidade, de suas

potencialidades tem sido, nas palavras de Darcy Ribeiro, um “projeto” das elites brasileiras as quais trabalham para que o povo continue sendo doutrinado conforme os interesses vis mantendo-se incapaz de imaginar uma sociedade diferente. Há sempre o temor frente à capacidade de desenvolver a imaginação, dessa maneira, a população de menor poder aquisitivo se mantém como massa de manipulação não pensante colaborando – sem ter a devida consciência – para a preservação do estado de inércia da própria sociedade à qual pertence.

Por esse motivo, o não acesso à literatura acaba sendo castrador. Ao impossibilitar uma experiência dialógica com o texto literário – simulacro e treinamento para a experiência dialógica com a vida –, limita o desenvolvimento de nossa capacidade de fazer questionamentos, buscar respostas, comparar, criticar, projetar-se no outro, defender-se, enfim, de viver “dialeticamente os problemas”, como define Candido (2004).

Como fator preponderante de humanização, segundo o referido autor (2004), a literatura apresenta o mesmo nível de importância das instituições formadoras da sociedade – como família e escola –, entretanto é desatrelada das convenções da sociedade, pelo que guarda um caráter ambivalente como o próprio ser humano, já que não é em si mesma necessariamente boa nem má; disso advém seu viés humanizador. Para Candido, “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (2004, p. 176).

Note-se, segundo o mesmo crítico, a literatura não está, a despeito das intenções do autor, a serviço de fins utilitários nem deve estar estritamente comprometida com fins ideológicos (CANDIDO, 2004, p. 181). O estético e o estímulo à imaginação são o essencial em uma obra literária. Isso não significa a proscrição de alguns temas, mas a sujeição destes ao “crivo” do tratamento estético.

Nesse sentido, o trabalho com o texto literário visa tanto à fruição quanto à possível denúncia das mazelas da sociedade através de temas sociais sem, contudo, o segundo sobrepujar o primeiro.

Da mesma forma, Benjamin Constant (1979 *apud* TODOROV, 2010, p. 60) ressalta o valor da literatura para a formação humana ao comentar que esta “refere-se a tudo”. Daí que a fruição do texto não se resume à apreciação estética, mas suscita reflexões sobre política, ética, religião, entre outros temas, embora as ideias e valores agregados à literatura não sejam pertencentes a ela.

Petit (2009a, p.8), assim como Todorov (2010) e Candido (2004), considera que a literatura ajuda o ser humano a se reconstruir e a encontrar significados para a própria vida por meio das reminiscências da leitura literária deixadas no leitor o qual consegue divisar na leitura algo que é, de alguma maneira, familiar para si. A partir do trilhar desses caminhos, os sentidos de um texto começam a ser construídos pelo leitor. A autora descreve parte do processo de apropriação dos textos pelos jovens:

A partir de textos ou imagens, a palavra brota de modo espontâneo, os jovens ouvintes demonstram indignação, fazem associações e começam, de modo mais ou menos explícito, a relembrar sua própria vida. Por meio de recursos em geral inesperados, a leitura põe, dessa forma, o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração. (PETIT, 2009a, p. 53)

E acrescenta: “uma obra [...] nutre literalmente a vida”, pois contribui para o nosso psiquismo, preparando-nos para lidar com situações de crise (PETIT, 2009a, p. 9).

Ainda de acordo com a autora francesa e reiterando o que diz Todorov (2010), o leitor começa a ser formado no momento em que é “tocado” pelo que lê e, devido a isso, passa a compartilhar suas impressões interiores e enxergar seu próprio eu e os outros (alteridade) *na* e *pela* leitura do texto literário, educando seus próprios sentimentos (PETIT, 2009a, p. 56).

Se, como afirmam Todorov, Candido e Petit, a “leitura ajuda a viver” (TODOROV, 2010, p. 23), reitera-se o papel que a leitura literária apresenta no que diz respeito à formação do ser humano. Diante disso, a transmissão da literatura – conforme a ideia de Petit (2009a, p. 11) – necessita, igualmente, de ser revestida por esse caráter humanizador e formador, porém recusando-se a ser didatizante – mesmo que precise ser escolarizada em muitas ocasiões.

Ao abordar os critérios de valoração do texto literário como obra de arte, Jouve alude a outro constituinte importante da obra ou, melhor, outro aspecto da relação entre leitor e obra: um texto literário tem seu valor associado a sua função transcendente, ou seja, à capacidade de proporcionar um saber ao leitor, aumentar sua percepção de mundo, refletir sobre padrões de comportamento etc., bem como sua função imanente responsável por levar o leitor a uma imersão no universo ficcional que, paradoxalmente, o insere mais profundamente na realidade (JOUVE, 2012, p. 135).

Essa imersão no universo ficcional (e a repercussão dela na interpretação do real) não se dão, claro, sem a mediação do escritor. Desse modo, é indiscutível o poder de influência que o escritor do texto literário exerce sobre o público leitor, posto que aquele busca atingir as emoções deste visando ao despertar do interesse pela leitura da obra e a efetivação da prática leitora. Assim, conforme afirma Jouve, “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (2002, p. 19). Nesse sentido, o crítico literário Boris Tomashevsky (1965 *apud* JOUVE 2002, p. 19-20) alerta:

Quanto maior o talento do autor, mais difícil é se opor às suas diretivas emocionais, mais convincente é a obra. É essa força de persuasão que, sendo um meio de ensinamento e de predicação, é a fonte de nossa atração pela obra. (TOMASHEVSKY, 1965, p. 296 *apud* JOUVE, 2002, p. 19-20)

Ainda, sobre o poder da obra sobre o leitor, Sigmund Freud (1985 *apud* JOUVE 2002, p. 20) acrescenta:

Em relação ao que nos acontece na vida, comportamo-nos, todos, geralmente, com uma passividade igual e permanecemos submetidos à influência dos fatos. Mas somos dóceis ao apelo do poeta; pelo estado no qual ele nos deixa, pelas expectativas que desperta em nós, ele pode desviar nossos sentimentos de um efeito para orientá-los em direção a outro. (FREUD, 1985, p. 262 *apud* JOUVE, 2002, p. 20)

Jouve, Tomashevsky e Freud nos alertam, pois, para o poder de manipulação da obra literária derivado de sua capacidade de comover e convencer. Em sua organização particular e potente da linguagem, o texto expressa determinada visão de mundo à qual seria muito difícil resistir. Nesse sentido, parte da educação como leitor de literatura é ser consciente de que o escritor, na voz de narradores, eu-líricos, tem uma perspectiva de mundo a “vender” ao leitor a fim de que este tome, da forma mais independente e crítica possível, a decisão de comprar ou não essa visão de mundo, em que medida, com que matizes.

É nesse sentido que Todorov (2010) acredita que o escritor de literatura não imporia teses, mas estimularia o leitor – o leitor proficiente, o leitor experiente – a formulá-las; a obra literária não traria verdades prontas, mas convidaria o leitor a criar essas verdades ao entrar em contato com o texto. O leitor, assim, à medida que amadurece, se torna mais proativo e autônomo não apenas em relação às intenções de autores mas também às leituras padronizadas pela crítica, pois interage com a obra descobrindo e atribuindo sentidos. Quando isso ocorre, acaba por acontecer

uma transformação no pensamento, um alargamento no modo de o leitor enxergar o mundo, visto que encontraria a nova “verdade de desvelamento” mencionada por Todorov.

Como indicamos, de forma recorrente, nesta seção, o acesso à literatura – e às artes, em geral – é fundamental para a formação humana. Tal acesso só pode ser garantido plenamente pela experiência real e significativa da leitura do texto não através de resumos, paráfrases, fragmentos. Além disso, ressalte-se que não basta o contato com o texto, mas o caráter autônomo desse contato é fundamental. Sob essa perspectiva, precisamos legitimar a participação do leitor como coautor da significação da obra.

Tratar do papel do leitor diante da obra nos leva a focalizar as chamadas teorias da recepção das quais trataremos em seguida.

2.2 Leitura como recepção: o protagonismo do leitor diante da obra

É provável que sempre tenha havido pelo menos alguma desconfiança de que, no ato da leitura, houvesse uma participação ativa do leitor na construção do significado. É apenas na década de 1960, porém, que os esforços de Hans Robert Jauss, na Universidade de Constança (Alemanha), e, mais tarde, de Wolfgang Iser, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle, entre outros, dariam um *status* de teoria à recepção como aspecto central do “ato de ler” (LIMA, 1979, p. 9-34).

Acerca das Teorias de Recepção, Mirian Zaponne declara:

O princípio geral das várias vertentes da Estética da Recepção é recuperar a experiência de leitura e apresentá-la como base para se pensar tanto o fenômeno literário quanto a própria história literária. Em suma, trata-se de uma estética fundada na experiência do leitor. (ZAPONNE, 2009, p. 154)

Deriva dos estudos dos teóricos da recepção a ideia de que quando alguém lê um texto relaciona-se com este, trazendo para a leitura o seu próprio mundo, sua visão pessoal, influenciada por suas experiências, sua história, sua cultura, seus valores, operacionalizando a construção de sentidos que, devido a esse fenômeno, faz o texto ser único para cada leitor. Munido de tal “bagagem” de conhecimentos, o leitor completa o texto que lê. Acerca dessa ideia, Jouve afirma: “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor” (2002, p. 62).

Sob esse ponto de vista, o leitor assume o papel de coautor do texto lido, o que leva Rouxel a afirmar que “se é possível falar de ‘texto do leitor’ não é apenas porque o texto é modelado pelo leitor, é também porque o leitor está presente no texto que produz” (2013c, p. 199).

Assim, pelo fato de cada leitor apresentar uma leitura personalizada, podemos afirmar que o texto possui caráter “flexível” ao admitir mais de uma leitura/recepção – contanto que esta respeite certos limites impostos pelo próprio texto, como nos lembra Umberto Eco (2005)¹. Jean Marie Goulemot, nesse sentido, pontua que “a leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é [...] a revelação de uma das virtualidades significantes do texto” (2011, p. 108, grifo do autor).

Devido à possibilidade de inúmeras recepções/leituras de um mesmo texto, variando de leitor para leitor vivendo em épocas diferentes ou na mesma época, em locais geográficos e sociais semelhantes ou não – e, inclusive, para o mesmo leitor em épocas diferentes da vida –, concluímos que não há significação exclusiva, mais correta ou melhor, mas um prisma de efeitos estéticos e de sentido que produzem uma experiência única, interpretação particular, ainda que ambas possam ser parcialmente compartilhadas com a comunidade leitora. Essa abertura do texto a múltiplas possibilidades de leitura, que se atualizam conforme se reconfigura atualiza a percepção de mundo do leitor, leva Jauss a afirmar que

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...]. (JAUSS, 1994, p. 24)

Zaponne ratifica a noção de que os textos admitem várias recepções justamente porque são lidos “por públicos diferentes no tempo e no espaço” (2009, p. 162). Na verdade, a recepção de um texto literário é condicionada por uma série de fatores que a influenciam. Isso faz que leitores de uma mesma época, comunidade e lugar social o experimentem de maneiras diversas. Por outro lado, a capacidade de atualizar significados permite – especialmente quando se trata de obras literárias, polissêmicas e simbólicas por essência – que textos de épocas e

¹ Da obra de Eco sobre os limites da leitura/interpretação de textos, atentar principalmente para os capítulos 2 e 3 (p. 53-104), que tratam da superinterpretação (papel do leitor) e do papel do autor.

locais muito distantes façam o maior sentido para leitores não coetâneos. Sobre essa questão, Iser explica que

[...] os textos literários foram considerados ora como testemunha do espírito da época, ora como reflexo de condições sociais, ora como expressão das neuroses dos seus autores etc.; os textos foram nivelados como documentação e, desse modo, se elimina aquela dimensão que os diferencia da mera documentação: a possibilidade privilegiada de experimentar na leitura o espírito da época, as condições sociais e as disposições dos seus autores. Pois é característico dos textos literários que não percam sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou; muitos deles ainda conseguem “falar” mesmo depois que sua “mensagem” se tornou histórica e sua “significação” se trivializou. (ISER, 1996, p. 39-40)

Nesse sentido, o texto comporta uma gama de significações construídas através do diálogo entre autor e leitor permeada por aspectos sociais, históricos, culturais, psicológicos etc. Dessa forma, pode-se dizer que não existe “texto pronto”, visto que não existe significação sem o leitor. Iser acrescenta:

Podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são. (ISER, 1996, p. 62)

Fica clara, desse modo, a importância do leitor no processo de construção de sentidos de um texto. O mesmo autor considera que os textos se efetivam apenas no ato da leitura, pois, segundo ele, o texto “não existe em uma forma sem contexto” (ISER, 1996, p.48).

No entanto, embora o leitor assuma um papel de coautoria frente ao texto, a figura do autor, em momento algum pode ser diminuída ou anulada. O ponto a se destacar são as interconexões entre autor, texto e leitor, uma vez que o autor se constitui como um sujeito sempre presente na internalidade do texto, conforme afirma Jouve (2002, p. 94-95).

O constante movimento de construção e reconstrução de sentidos pelo leitor é definido por Iser (1979, p. 107) como um “jogo” do qual participam autor e leitor. Segundo o teórico, “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo” (ISER, 1979, p. 107). A partir dessa ideia, chegamos à conclusão de que não há superioridade ou prevalência na relação autor-leitor, mas a complementaridade entre os papéis.

Como se nota do que vimos dizendo, das teorias da recepção emerge a ideia de um leitor que assume papel ativo no jogo da significação. Nas palavras de Iser, o leitor produziria um “suplemento”, uma significação “adicional” ao texto:

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo, produz um “suplemento” individual, que considera ser o significado do texto. O significado é um “suplemento” porque prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele. (ISER, 1979, p. 116)

Jouve (2002) junta-se a Iser na defesa do “leitor agente” quando diz que

A leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva. O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma “significação”. (JOUVE, 2002, p. 128)

É preciso, aqui, estabelecer nuances entre os termos sentido e significação. De acordo com Compagnon (2010, p. 84-85), o sentido de uma obra está relacionado ao que o autor quis dizer com o texto, em vista disso podemos caracterizar o sentido como estável e determinado pelo contexto de origem; apresenta, pois, caráter singular. Contrariamente ao sentido, a significação é variável e plural, pois depende da atuação do leitor sobre o sentido – logo, pode modificar-se em decorrência das recepções.

Dessa maneira, o autor deixa de exercer soberania sobre as significações que o texto pode suscitar as quais são estabelecidas pela tríade autor/texto/leitor. Iser (1996, p. 33) vai mais além ao declarar que o sentido só é verdadeiramente construído quando ocorre a negação de quaisquer sentidos determinados previamente pelo próprio autor ou pelo crítico:

A qualidade específica do sentido se mostra no fracasso da orientação do crítico. Essa especificidade vem à tona na negação constante dos quadros de referência, pois é através destes que o crítico tenta traduzir o sentido da ficção em uma discursividade referencial. Essa negação se reconhece no fato de que só pela recusa dos critérios herdados passa a existir a possibilidade de se imaginar aquilo que é buscado pelo sentido da ficção. (ISER, 1996, p. 33)

Michèle Petit tratando da experiência de leitura por jovens em situações de adversidade (guerras, pobreza extrema) que não vinham de um ambiente de leitores, também reconhece que a conexão com o livro se dá para além de leituras

padronizadas, pré-concebidas – dá-se, de fato, nas descobertas singulares que cada leitor faz:

Com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sobre sua própria história nas entrelinhas. [...] Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas. (PETIT, 2009a, p. 12)

É bom ressaltar aqui que o papel fundamental do leitor na produção de sentidos de um texto se contrapõe à visão propagada pelas correntes estruturalistas e funcionalistas, do final do século XIX, as quais pregavam o sentido imanente nos textos, isto é, que o sentido estaria cristalizado na própria obra e caberia ao leitor apenas decifrá-lo. Dessa perspectiva, haveria um significado unívoco em cada obra e toda a formação cultural do leitor apenas contribuiria com sua capacidade de descobri-lo.

Jouve (2002), ratificando as teorias de Jauss, nega a ideia do sentido imanente e único do texto desfazendo o mito do “que o texto quer dizer?” e destacando, uma vez mais, a importância do leitor na produção de sentidos ao declarar que

O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um *texto*: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor. (JOUVE, 2002, p. 102)

É, então, a partir do ponto de vista das teorias da recepção que vimos discutindo nesta seção, da participação ativa do leitor no processo de significação do texto, que desenvolvemos a intervenção de leitura de textos literários em uma turma do 7º ano em uma escola pública de Ananindeua (PA).

Antes de seguir adiante, porém, é preciso discutir, em termos teóricos e empíricos, como a literatura tem comparecido no espaço escolar, o que faremos na subseção seguinte.

2.3 A literatura na formação escolar

Antes de propor qualquer atividade para leitura de textos literários na escola de ensino fundamental, é preciso tratar de como a literatura tem sido incorporada, de forma geral, ao ambiente escolar.

Como foi possível notar nas seções anteriores, pelo menos desde os anos 80 o tema vem sendo debatido e já há uma quantidade de publicações consistente tratando dele. Estas, no entanto, ainda não repercutiram na realidade de inúmeras escolas brasileiras, pois ainda é muito comum o trabalho com o texto literário de forma equivocada ou falseada, mesmo que haja boas intenções da parte de muitos docentes no sentido de incentivar e valorizar a leitura literária. Cosson, sobre certa prática “simulada” do ensino de literatura que se pratica na escola, alerta: “A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (2016, p. 23).

Pesquisas realizadas em escolas de ensino fundamental, como a de Souza e Giroto (2011, p. 4 e ss.), revelam uma série de inadequações do processo de escolarização da literatura: a interpretação unívoca e “inquestionável” do professor a qual fecha o espaço para a reflexão e o debate imprescindíveis para a humanização calando, conseqüentemente, a voz do outro-aluno-leitor; a séria e persistente problemática da leitura do texto como pretexto para outras atividades, as mais diversificadas possíveis; intermináveis questionários sobre o enredo, a temática da obra literária, entre outros aspectos estruturais ou formais; a carência de leitura integral das obras; a ausência de compartilhamento das impressões de leitura.

Dessa maneira, textos literários (ou fragmentos) são lidos, muitas vezes, com insuficiente ou nenhuma reflexão tão somente para apresentar conceitos gramaticais, linguísticos ou, no caso de um poema, para o ensino da versificação e da métrica. Portanto, o que se vê, de modo geral, em um grande número de escolas, é a subutilização das obras literárias, seja nos materiais preparados pelos próprios docentes, seja nos livros didáticos. Confirmando essas afirmações, Souza e Giroto

(2011, p. 4) revelam que embora os alunos leiam não se faz, em sala de aula, um trabalho efetivo de ensino da leitura.

Observamos, igualmente, a leitura como pretexto para a montagem de peças teatrais, teatro de fantoches, jograis, espetáculos de dança etc. Não se trata, aqui, de criticar esse tipo de atividade, visto que, realizadas como culminância de um intenso e prévio trabalho com o texto literário, são bastante válidas para o compartilhamento das leituras realizadas. O que se destaca como negativo é a leitura superficial e apressada apenas objetivando à realização das supracitadas atividades.

Por fim, não se poderia deixar de comentar o fato de, no contexto do Ensino Médio, recorrentemente, textos literários e, na maioria das vezes, excertos serem lidos com a finalidade de estudar características de estilos de época presentes nos textos, em detrimento da discussão sobre as significações da obra. Zilberman destaca a importância de um trabalho efetivo com a leitura literária:

A escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que ao ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

Nesse sentido, pior do que ler um fragmento da obra literária é o fato de certos professores proporem a leitura de resumos das obras, elaborados pela própria equipe de professores ou disponíveis na internet, a fim de “agilizar” a “leitura” com o “nobre” intuito de “ajudar” o aluno a conseguir aprovação em vestibulares ou uma boa pontuação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Isso sem falar no predicativo atribuído à leitura: obrigatória. Embora, há pouco tempo, essa nomenclatura tenha sido alterada para leitura “recomendada”, o estigma da obrigatoriedade da leitura ainda precisa ser derrubado, posto que o ato de ler precisa ser encarado pelos estudantes – leitores em formação e desenvolvimento – como uma prática deleitosa, interessante e significativa para a vida e não como um simples meio para se conseguir aprovação em exames classificatórios. Todorov argumenta em favor do ensino real de literatura:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar

informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, 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. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. (TODOROV, 2010, p. 32-33)

Há que lembrar, ainda, que, segundo Petit, “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina” e “o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (2009a, p. 11). Diante dessa constatação, reforça-se que é papel da escola assegurar aos alunos a prática da leitura literária no contexto escolar, dado que é de responsabilidade daquela a formação de sujeitos com visão crítica da realidade, conscientes de seus próprios pensamentos e decisões, tendo as “rédeas” de sua existência.

Para que a humanização por meio da leitura literária realmente se efetive na escola, é fundamental uma mudança de postura do professor de Língua Portuguesa e Literatura a fim de passar a ser promotor de um movimento no ensino de Literatura objetivando não apenas formar, mas promover uma educação literária que contribua para a humanização dos alunos fomentando a constituição de sujeitos pensantes que atuam na sociedade, para ela e sobre ela.

Aos discentes, dessa forma, deve ser ofertado amplamente o acesso à leitura literária, uma vez que estes precisam chegar ao conhecimento propiciado por ela a fim de agirem e reagirem em relação à realidade como protagonistas de suas ideias e ações. Jouve reflete sobre a riqueza semântica presente na literatura – característica particular de toda obra de arte – confirmando o valor peculiar do texto literário: “Haveria, então, uma forma de saber que se encontraria exclusivamente na literatura e à qual só se poderia chegar pela literatura” (2012, p. 118).

Portanto ao ser humano a quem é negado o acesso à literatura é vetado, conseqüentemente, o saber que está vinculado ao processo de humanização. Por isso podemos afirmar que há, em nosso país, milhares de pessoas a quem podemos intitular “analfabetos literários” não por sua própria escolha, mas pelo cerceamento a que são submetidas, pois não lhes é permitido o letramento literário que lhes garantiria este saber único só adquirido através da literatura, cujo saber é direito essencial e intransferível de todo ser humano.

Jouve observa que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (2002, p.19), por isso é importante “cativar” os alunos a

fim de “fidelizar” a leitura literária. Nesse sentido, é preciso, sobretudo diante de leitores inexperientes, privilegiar a fruição e o interesse. Como indica Todorov,

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os três mosqueteiros* a *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2010, p. 82)

Essas leituras, consideradas populares por Todorov (2009), podem e devem provocar emoções no leitor iniciante. A fruição da subjetividade do leitor no contato com o texto torna-se motivadora ou incentivadora dessa relação com a obra como um ritual de conquista lento e gradual, porém contundente. Jouve (2002, p. 19) enfatiza essa ideia afirmando que as emoções são a base para a identificação entre leitor e texto literário. Segundo ele, emoção e identificação coadunam-se na realização estética que consiste na expressão de um prazer ou desprazer essencialmente pessoal. O pesquisador faz a seguinte consideração:

[...] uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, que evoque temas ou ambientes que nos sejam caros, ou ainda, mais simplesmente, que esteja associada a uma situação possível de leitura. (JOUVE, 2012, p. 116)

Corroborando o que declara Jouve, acreditamos ser indispensável para que ocorra a aproximação inicial entre livro e leitor a identificação deste com a obra.

Sem essa sintonia, sem encontrar algo que conecte o lido com o seu mundo, muito provavelmente o aluno-leitor abdicará da leitura, interrompendo-a. Michèle Petit, ao tratar dos processos através dos quais leitores em condições muito adversas se apropriavam do que liam, afirma:

Tais processos se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas: estávamos nas “artes de fazer” que estudara Michel de Certeau. (PETIT, 2009a, p. 32)

Ademais, a experiência negativa que jovens leitores enfrentam com obras inadequadas e/ou inadequadamente mediadas podem criar estigmas acerca da leitura que serão difíceis de superar, causando resistência pela atividade e transferindo para as próximas leituras a imagem formulada nos primeiros contatos com o texto literário.

Diante dessa situação, cabe ao professor, inicialmente, facilitar a identificação do aluno com o texto, oferecendo àqueles textos cuja temática desperte interesse, *a priori*, para, posteriormente, à medida que o leitor for adquirindo experiência e autonomia, opte por fazer outras leituras sem estar na dependência da identificação inicial com a obra.

Dessa forma, mesmo iniciando o trabalho de mediação de leitura por textos com os quais o leitor se identifica, o professor deve, paulatinamente, levar o aluno a ler obras mais complexas dos pontos de vista formal, temático, de tratamento da realidade, ampliando suas capacidades de compreensão, suas visões de mundo e língua, seu poder de encontrar e dar significado ao que lê.

É importante lembrar que, se o prazer estético é condição inalienável à leitura de literatura, o texto literário não se resume a isso, como indica Jouve:

No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p. 135)

Na próxima seção, pensaremos como estética, pensamento, relação com o mundo dos textos literários encontram lugar nas escolas de educação básica.

2.4 O ensino de Literatura no contexto atual do Brasil

A leitura de textos literários em sala de aula não tem sido uma prática legitimada na grande maioria das instituições educacionais brasileiras devido a vários fatores, dentre eles a ideia ventilada pelo senso comum de que docentes e discentes estariam “perdendo tempo” com a leitura em vez de se aplicarem ao ensino-aprendizagem dos “conteúdos” de Língua Portuguesa, por exemplo.

Em decorrência desse pensamento, ainda podemos presenciar pais/responsáveis, bem como técnicos pedagógicos excessivamente preocupados com o cumprimento dos conteúdos anuais em detrimento do trabalho de incentivo à leitura desenvolvido por alguns professores o que, por consequência, acaba prejudicando o alunado – e, também, o professor, a sociedade.

Embora a leitura tenha se popularizado no decorrer dos anos e haja, atualmente, maior oferta de livros e programas de incentivo à leitura não restritos às

instituições escolares mas também promovidos por ONG'S, entre outras instituições, assim como tenham ocorrido movimentos – infelizmente interrompidos - de ampla distribuição de livros de literatura para as escolas públicas por meio do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola), paradoxalmente, a realidade que se vê em muitas instituições escolares é, como destacam Souza e Giroto, “um descompasso entre um discurso escolarizado e ‘nobre’, empenhado na valorização da leitura, já introjetado pelos alunos e professores, e a ausência de práticas efetivas de leitura, que revelam leitores, ainda muito pouco ‘cultivados’” (2011, p. 3).

A reversão desse cenário depende de uma tomada de posição da escola no sentido de buscar meios a fim de promover uma educação literária efetiva para as crianças e jovens que estão sob sua responsabilidade.

Silva (1988, p. 64) sugere que a mudança de atitude da escola seja materializada por meio de reformulações nos planejamentos e nas metodologias de leitura. Para ele, não basta que apenas ocorra conscientização da parte dos docentes; é necessário que haja uma concatenação entre fins e meios, teoria e prática, discurso e ação, pois, sem essa articulação, as transformações não podem ser concretizadas. Acima de tudo, faz-se essencial que a instituição escolar compreenda que a promoção da leitura literária não deve limitar-se aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, mas precisa incluir a todos os professores das demais disciplinas, visto que a literatura nos auxilia a entender o mundo e o conhecimento advindo dela não é compartimentalizado como se seguisse a visão cartesiana, porém funde todas as áreas do conhecimento expressando-se de forma multifacetada e plural como diverso é o próprio ser humano em sua essência.

2.4.1 O papel do professor de língua portuguesa referente ao ensino de literatura

Hoje fala-se em vários tipos de letramento, mas a pesquisa que realizamos – como já foi mencionado – visa ao letramento literário ou, como alguns preferem, à formação de leitores de literatura. Lívia Baptista considera o letramento literário “como um dos diversos letramentos que precisam ser considerados na formação dos sujeitos” (2015, p. 489). A pesquisadora afirma que o letramento literário, bem como os demais, integra as diversas práticas de leitura e sua especificidade reside na forma como a palavra é tratada, como serve para a construção de sentidos esteticamente elaborados” (2015, p. 489).

Acerca do tema “letramento literário”, Souza e Cosson consideram que:

o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA; COSSON, 2011, p.102)

E acrescentam:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103)

Diante das ideias de Souza e Cosson (2011, p.103) sobre letramento literário, depreende-se que este precisa de um direcionamento para ser realizado de forma a alcançar os objetivos a que se propõe. Por este motivo a escola deve assumir o papel que lhe cabe de promover este tipo de letramento. Os pesquisadores referidos (2011, p. 102) sugerem que há especificidades no letramento literário que o diferenciam de outros tipos de letramento ao afirmarem que aquele propicia ao leitor a experiência de construir e reconstruir sentidos através do diálogo do leitor com o autor, o texto, o contexto e com outros textos anteriores ou posteriores.

Segundo os mesmos autores, o direcionamento no trabalho com o texto literário, no ambiente escolar, se traduz na forma de estratégias de leitura que favorecem a organização e sistematização das atividades com o texto de forma que seja proporcionado aos alunos contato com a obra literária em sala de aula para incentivar os educandos a dialogar com ela, a apropriar-se da leitura, criar sentidos, inferir, pressupor, concordar com o texto lido ou contrapor-se a ele, parafraseá-lo, retextualizá-lo, compará-lo a outras leituras levando o discente ao entendimento do texto não limitando-se à apreciação deste. Jouve declara, sobre os objetivos do ensino de literatura, que

Como a vocação do ensino é dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão. Se específico “no melhor dos casos” é porque existem várias obras nas quais é difícil imergir. Por isso o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós. (JOUVE, 2012, p. 136)

Depreende-se das palavras de Jouve que o professor (ou o mediador de leitura responsável) deve ser capaz de prover ferramentas que permitam aos alunos, progressivamente, serem capazes de ver através das opacidades dos textos mais complexos.

O foco principal do debate sobre a presença da literatura na escola não é a escolarização do texto literário em si, pois tal ocorrência é irremediável e, de certa perspectiva, desejável. O ponto nevrálgico da discussão em torno do letramento literário é de que forma realizá-lo sem desvirtuá-lo de seu objetivo primordial que é formar leitores capazes de ler a mais variada gama possível de textos literários de forma significativa e, por extensão, contribuir para a humanização do leitor tirando-o de um estado de passividade para uma atitude de participação – na leitura, na vida. Para tanto, é fundamental evitar que a “pedagogização” da literatura mascare a prática de letramento, como preconiza Magda Soares (2001 *apud* Cosson 2016, p. 23).

Cosson (2016, p. 26), na mesma linha, critica determinados projetos ou programas de leitura realizados por algumas secretarias de educação ou por instituições de ensino que, embora (aparentemente) “bem intencionados”, não são suficientes para promover o letramento literário dos alunos, visto que, de forma ingênua, tão somente lhes oferecem o contato com o livro o que, por si só, não significa a efetivação de um trabalho eficaz de leitura. Como se sabe, é necessária a mediação da atividade pelo professor e a posterior reflexão acompanhada de debates sobre a obra lida.

Na ânsia de fazer os alunos lerem (ou apenas para dizer que estes estão lendo), muitas instituições divulgam seus projetos “revolucionários” e “inovadores” de leitura incitando a comunidade escolar, assim como os próprios alunos, a acreditarem que (agora sim!) estes são realmente leitores. Porém, na prática, os velhos problemas relacionados à leitura teimam em persistir.

Em decorrência disso, cria-se um círculo vicioso, pois muitos professores “fingem” (ou mesmo acreditam) promover o letramento literário e muitos alunos “fingem” (ou também acreditam) participar dele, entretanto este acaba sendo inócuo. Diante desse quadro, Cosson rebate a argumentação de que a simples leitura de livros basta para a ocorrência do letramento literário. Para o autor,

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os

fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2016, p. 26)

A realidade criticada por Cosson (2016), infelizmente, faz parte do dia a dia de inúmeros docentes que, no afã de incentivar a prática da leitura literária, agindo de modo ingênuo, colaboram para a perpetuação do sistema de faz-de-conta leitor uma vez que planejam projetos voltados à leitura, contudo problemáticos quanto às metodologias e estratégias adotadas a fim de se alcançar a meta principal que é promover a formação de leitores de literatura.

Dessa maneira, para conduzir os alunos ao letramento literário, é importante, além da prática de mediação da leitura, como já foi mencionado, que o professor propicie momentos de socialização das leituras/recepções dos alunos-leitores no intuito de levá-los a exteriorizar as percepções que tiveram durante a leitura da obra literária a fim de que sintam-se à vontade para fazer suas observações mas também aprendam a ouvir o que o outro tem a dizer com o objetivo de que se chegue a um consenso (ou não) acerca das ideias levantadas sobre o que foi lido, uma vez que se faz imprescindível respeitar a autoridade do texto – conforme preconiza Rouxel (2013a, p. 22-23) – portanto há de se ensinar o aluno a tomar cuidado com as interpretações “desenfreadas” que fogem totalmente ao que é apresentado pelo texto. Porém, segundo a pesquisadora, “longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. Estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento da leitura que o provocou” (2013a, p. 30).

Sobre o compartilhamento de ideias durante e após a leitura, Cosson considera que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (2016, p. 27).

Quanto à escolha de repertório para o ensino da leitura literária, Silva (1988, p. 65) assim como Rouxel (2013a, p. 25) orientam o professor a selecionar com cautela os textos que serão lidos pela turma, adequando-os ao nível de leitura dos alunos. Para Rouxel, “Segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe),

convém observar o grau de dificuldade da obra proposta” (2013a, p. 25). E ainda: “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” (2013a, p. 29). Silva declara “[...] os textos devem se colocar à altura do repertório dos leitores de modo a possibilitar a instauração do diálogo ou da interação discursiva com o leitor” (1988, p. 65).

Colomer (2007) ratifica as ideias de Rouxel (2013a) e Silva (1988) acerca da necessidade de adequar os textos oferecidos às capacidades e interesses dos leitores e acrescenta um caminho para isso: escutar os estudantes, partir da “bagagem” literária dos alunos, isto é, dos conhecimentos que estes possuem e de leituras anteriores que já tenham realizado: “Como é natural em um verdadeiro ‘guia’, há que se partir da competência dos alunos para fazer esse trabalho” – e acrescenta: “De modo que a primeira coisa que se deve fazer é explorar a experiência leitora desses garotos e garotas para saber onde se inicia o encontro dessa ‘viagem guiada’”(COLOMER, 2007, p. 184).

Outra questão fundamental no processo de letramento literário é o papel do professor como incentivador e mediador da leitura. Como já foi falado anteriormente, urge a necessidade de os professores de língua materna propiciarem aos alunos o contato direto com os livros e não apenas com excertos de obras literárias. Só dessa forma, em diálogo com o texto integral, o discente se constitui leitor, visto que aprende a buscar respostas para seus questionamentos, pondera, concorda com o autor ou discorda dele, elabora críticas ao lido, constrói argumentos, desenvolve pontos de vista, enfim, se afirma e reafirma como ser humano e cidadão ativo na sociedade. Em vista disso (mais do que nunca), os professores, como mediadores e incentivadores da leitura, devem ir de encontro ao sistema estabelecido – o qual tantos empecilhos impõe ao desenvolvimento da prática leitora – a fim de assegurar aos alunos a cidadania por meio do letramento literário. Acerca do temor das elites referente à democratização da leitura, Petit declara:

É por essa razão que sempre se temeu o acesso direto ao livro e a solidão do leitor diante do texto. É por essa razão que, ainda hoje [...] os poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de “jogo”, deixando ao leitor a mínima liberdade. (PETIT, 2009b, p. 26-27)

Encarada dessa forma, a leitura se torna meio de liberdade e resistência, uma vez que, além de representar um encontro do leitor consigo mesmo e com outros “eus” representados pelo narrador, pelas personagens, também se constitui como um canal de acesso a um poder autônomo que vai “na contramão” dos poderes legitimados e, algumas vezes, estabelecidos arbitrariamente. Todavia não é nenhuma novidade que a conquista desse “poder” pela maioria não interessa às classes dominantes. Por esse motivo, ou a classe docente investe em práticas que derrubem esses paradigmas ou se perpetuam gerações de alunos não leitores ou pseudoleitores – aqueles que enganam a si mesmos pensando que, efetivamente, leem, mas que não são incentivados a ler com criticidade, porém de forma passiva, sem a menor reflexão. Para Petit (2009b, p. 35), a verdadeira imersão na leitura dá-se quando há um mergulho na escrita do outro que nos faz ocupar um espaço na língua, “encontrando aí suas próprias palavras, seu próprio modo de dizer ou escrever” – ou seja, a partir das palavras do outro o leitor cria suas próprias identificando-se como um ser pensante e com direito à voz.

Proporcionar uma relação significativa com a leitura, porém, depende do trabalho do professor e de outros profissionais da escola. No processo, é importante atentar para as palavras de Colomer sobre a importância de criar condições para que a leitura se dê:

Os meninos e as meninas [...] necessitam de [...] tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse paciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço. (COLOMER, 2007, p. 110)

Note-se, para que um professor deseje levar a cabo o objetivo de estimular a leitura literária, se faz essencial, na visão de Colomer, além de permitir aos alunos o contato com obras integrais igualmente realizar um planejamento bem estruturado de forma que as atividades de leitura de literatura sejam prioridade em suas aulas e ultrapassar o que já é feito por muitos educadores: programar um tempo semanal ou em cada aula – isso fica a critério de cada professor – voltado exclusivamente à

leitura individual de trechos de uma obra completa (diferentemente do que pensa Petit a qual defende a leitura compartilhada), mesmo que, por tratar-se de um ambiente escolar, a leitura não seja totalmente “livre”, mas subordine-se ao tempo, aos prazos, entre outras questões. Assim, lendo sozinho, o aluno fará sua própria incursão no texto e tirará suas próprias conclusões independentes, autônomas, desenvolvendo maturidade leitora e segurança, inclusive para comentar a visão de outro leitor concordando com ela ou refutando-a. Segundo Colomer, “A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras” (2007, p.25).

Rouxel (2013a, p. 28) corrobora as ideias de Colomer (2007) ao destacar a importância do acesso à leitura literária de textos integrais, seja no ambiente escolar ou fora dele para que se efetue “a alteração da obra pelo leitor e do leitor pela obra”, ou seja, a transformação dos jovens em decorrência da leitura, a significação da leitura a partir da vida dos jovens. Essa ideia é partilhada por Lajolo que comenta: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 1993, p. 15).

Da mesma forma que a leitura individual ou compartilhada com outros alunos, é essencial que o incentivo à leitura de obras literárias perpassa, primeiramente e fundamentalmente, pelo exemplo do professor. Como incentivar os alunos a ler literatura se o próprio professor não é um leitor? É necessário que nós, docentes, façamos uma autocrítica ainda que não soe aos nossos ouvidos de forma agradável tal observação. Torna-se imprescindível uma mudança de atitude de nossa parte se quisermos formar gerações de leitores. Assemelhamo-nos a certos pais que pretendem afastar seus filhos de determinado vício e, para tanto, orientam-nos neste sentido, no entanto estes pais são os primeiros a praticar a ação viciante. Precisamos compreender que nossos alunos observam atentamente nossa postura, percebendo quando realmente fazemos ou não o que afirmamos fazer. Para “contagiar” os alunos com o desejo de ler obras literárias, o professor precisa demonstrar a eles que também nutre o mesmo desejo. Logicamente, somente isso não basta para despertamos a curiosidade pela leitura literária em nossos alunos, porém este é o passo inicial para aproximarmos os potenciais leitores dos livros.

Colomer enfatiza a necessidade de o professor ser um referencial de leitor para os alunos quando declara “[...] devemos pensar que ‘alguém’ lerá *antes* todas as histórias [...], sugerirá pessoalmente os títulos e experimentará a melhor maneira

de levar as crianças a lê-los” (2007, p. 127). Isto significa que o professor deve colocar-se no papel não simplesmente de mediador do letramento literário mas também de referência de leitor proficiente no intuito de transmitir credibilidade aos leitores em formação, sendo apto a auxiliá-los no processo de interação com a prática leitora.

Além de colocar-se como modelo de leitor competente, é primordial que o professor – como guia de leitura dos alunos, conforme Colomer (2007, p. 184), conduza-os além de um nível superficial e subjetivo de leitura para leituras mais profundas e racionais nas quais estes vislumbrarão novas e diversificadas realidades havendo, portanto, ampliação dos horizontes de leitura e amadurecimento do leitor que se capacitará, paulatinamente, a ler obras mais complexas e de maior densidade literária. Rouxel diz que “é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (2013b, p. 155).

No entanto, como já foi pontuado no parágrafo anterior, esse processo precisa ser gradativo, por isso é de responsabilidade do professor conduzir com cautela e eficácia este momento no intuito de oferecer aos alunos um letramento literário efetivo. Para isso, reitera-se que a formação leitora dos alunos deve ter como ponto de partida a leitura de obras que despertem o interesse pessoal dos mesmos com as quais estes se identifiquem de alguma forma para que, posteriormente, produções literárias de maior densidade sejam apresentadas aos novos leitores. Colomer ratifica essa ideia ao defender que “Não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões” (2007, p. 36). Assim, começando seu itinerário de leitura por textos ou gêneros literários com os quais têm maior empatia, os alunos conquistarão maturidade leitora para aprofundarem suas escolhas.

Em relação à seleção das obras a serem trabalhadas em sala de aula, Cosson (2016, p.35) defende a ideia de o letramento literário ser iniciado por obras conhecidas dos alunos ou que representem seu gosto pessoal para que, gradativamente, sejam apresentadas aos discentes leituras mais complexas. O pesquisador faz a seguinte consideração:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura (COSSON, 2016, p. 35).

Entretanto, embora o leitor tenha necessidade de aprofundamento na leitura e de ultrapassar seus gostos pessoais e sua subjetividade, este não deve prescindir de sua experiência de mundo, segundo argumenta Rouxel, pois “é por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido” (2013b, p. 158).

Em vista disso, é de responsabilidade dos docentes apresentar um repertório variado de obras para que os alunos criem seu gosto pessoal. Não é o caso de induzi-los, direcioná-los em suas preferências literárias, mas promover a ampliação de repertório e auxiliar no desenvolvimento da autonomia relacionada ao prazer estético. Colomer critica a atitude de algumas escolas que tentam impor aos estudantes que tipos de obras estes devem apreciar:

A avaliação, o gosto, não se pode transmitir [...]. Quando a escola assim procede, o que se estimula é uma espécie de ‘atitude de turista’ ante as obras literárias. Sabe-se que elas são valiosas, mas na realidade não se é capaz de apreciá-las. (COLOMER, 2007, p. 146)

Dessa maneira, o aluno acaba lendo por imposição o que tem se demonstrado contraproducente para a ideia de incentivo à leitura. Esse processo, na verdade, poderá surtir efeito contrário gerando no discente uma insatisfação que pode mesmo se transferir para as demais leituras literárias posteriores. Por outro lado, a partir do contato com várias obras, o leitor em formação criará parâmetros para avaliar, por si, a qualidade literária de cada uma e criar seu próprio cânone pessoal.

Ademais, o aluno fará comparações que o auxiliarão a posicionar-se como leitor crítico e independente tendo aprimorado o seu gosto pessoal.

Colomer destaca que “Não se aprende apenas lendo ‘muito bem’ uns poucos textos, também é necessário ajudar às crianças a estabelecer relações entre muitas leituras” (2007, p. 147), visto que “o gosto e o julgamento se formam através da diferença de opiniões” (2007, p. 148). Em resumo, cabe à escola ampliar o repertório literário do alunado.

A leitura na escola, como prática democrática, admite a diversidade de gêneros, de autores e obras no intuito de “contemplar e refletir os mesmos princípios

da sociedade da qual ela faz parte”, segundo Cosson (2016, p. 33). Dentre essa pluralidade de leituras que deve ser ofertada aos alunos, não se pode ignorar as obras canônicas. Alguns professores temem levar textos considerados como cânones para a sala de aula por receio de que os alunos os achem desinteressantes, entre outros motivos, principalmente em virtude do contexto de produção distante da realidade dos jovens. Porém há de se desmistificar esse pensamento fazendo um trabalho de conquista dos leitores iniciantes por meio de estratégias que, aliadas à leitura do texto integral, favoreçam a aproximação dos alunos e o despertar do interesse juntamente com a motivação para a leitura, conforme veremos adiante em seção que versará sobre a recepção da literatura fantástica e maravilhosa de temática amazônica.

Ainda acerca da leitura do cânone literário em sala de aula, Cosson (2016, p. 33-34) defende a importância de os alunos o conhecerem, já que este carrega um repertório cultural e linguístico significativo que compõe nossa história como humanidade. O leitor precisa dialogar com este tipo de obra a fim de estar apto a reformulá-la ou até ampliá-la.

Isso não significa a imposição exclusiva do cânone nas aulas de Literatura, muito pelo contrário. Cosson, sobre o trabalho com a literatura canonizada, acrescenta que:

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (COSSON, 2016, p. 34)

Em vista disso, devido à necessidade de a escola encontrar caminhos para o trabalho com a literatura contemporânea sem abrir mão da leitura do cânone literário, propusemos, em nossa pesquisa, o trabalho de leitura com narrativas advindas da tradição oral em conjunto com a leitura de uma obra canonizada. Ambos os textos retratam vários aspectos da cultura e do imaginário amazônicos principalmente os mitos que “habitam” a região. O conteúdo “mágico” dessas

narrativas cercadas de mistérios constitui-se, ao nosso ver, um dos principais atrativos aos leitores em formação no sentido de aproximarem-se do texto literário. Dessa maneira, explicitaremos, na próxima seção, como esse engajamento para a leitura literária é despertado por meio das narrativas citadas.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENCANTAMENTO: AS NARRATIVAS DE TEMÁTICA AMAZÔNICA E SUA RECEPÇÃO NAS SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nesta seção, tratamos de como a narrativa influencia no despertar para a leitura do texto literário bem como na criação de hábitos de leitura. Discorreremos também de que modo as narrativas de cunho fantástico e maravilhoso e, em especial, as de temática amazônica, colaboram no processo de formação de leitores no contexto do ensino fundamental II.

Ademais, discutimos acerca da questão da identidade ou identificação cultural nas narrativas de expressão amazônica e, após, falamos das dificuldades enfrentadas para a efetivação do trabalho com a literatura regional em sala de aula, porém dando destaque às ações exitosas que vêm sendo realizadas por professores e pesquisadores paraenses a fim de promover a leitura e difundir as produções de autores amazônidas na educação básica ratificando a importância de se trabalhar com esta literatura no ensino fundamental II.

Ao final, elencamos os motivos que nos levaram a optar por trabalhar com narrativas de tema amazônico, além de termos comentado sobre as obras selecionadas para a atividade de mediação de leitura realizada em nossa intervenção pedagógica.

3.1 O papel da narrativa na formação de leitores

Muito se discute nos círculos acadêmicos acerca da contribuição do ato de narrar para despertar o interesse pela leitura literária e, não apenas para isso mas, também, para a manutenção do hábito de ler por leitores em formação. Antes de qualquer outra consideração, porém, não se pode ignorar um fator básico, mas de extrema relevância para que se criem vínculos entre leitor e leitura: o encantamento experimentado durante o ouvir, ler e contar histórias.

O que chamamos de encantamento, neste trabalho, é a emoção mencionada por De Maria, “a emoção que produz a empatia e prende o ouvinte, o leitor, o

espectador. É justamente a emoção e não os frios dados de um relatório que detém o maior poder de persuasão e convencimento” (2016, p. 38). Não à toa, Todorov vaticina que “o horizonte último” da experiência da narrativa, do romance, “não é a verdade, mas o amor, forma suprema de ligação humana” (2010, p. 81).

Reafirmamos ser fundamental a presença do elemento encanto, do prazer para a criação de apreço pela leitura literária, visto que, de acordo com De Maria (2016, p. 44-45), o “impacto emocional” gerado pelo diálogo entre leitor e obra durante a recepção do texto em qualquer faixa etária é decisivo para que alguém se torne leitor. Entretanto há de se considerar também os “resultados” de uma leitura ou audição de narrativa motivados, inicialmente, pelo prazer de ler ou ouvir histórias.

Dentre os inúmeros efeitos provenientes da leitura/escuta de uma narrativa literária destacamos a humanização proporcionada ao leitor/ouvinte. Para Candido, a literatura “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” (2004, p. 175).

Todorov (2010, p.23-24) assim como Candido, declara que o texto literário vai além de uma leitura de deleite, pois permite ao ser humano aprimorar-se como tal ao ampliar seu universo e propiciar-lhe oportunidades de reconstituir sua realidade.

Petit (2013, p. 43) faz coro a essa ideia ao fazer alusão à forma como jovens leitores, por exemplo, relacionam-se com as narrativas:

O jovem leitor segue os passos do herói ou da heroína que foge. Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca. (PETIT, 2013, p. 43)

A pesquisadora conclui o raciocínio dizendo que “este espaço criado pela literatura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (2013, p. 43).

Bettelheim (2015, p. 11), semelhantemente, destaca a importância da narrativa literária para a construção de significados bem como para a constituição da subjetividade do leitor em formação. Dessa forma, concorda com as posições dos outros teóricos supracitados a começar pela questão do interesse inicial da criança motivada pelo entretenimento e pela curiosidade, no entanto deixa claro que a história

para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade. (BETTELHEIM, 2015, p. 11)

Na próxima subseção, discutiremos de que modo a presença do fantástico e do maravilhoso nas narrativas de temática amazônica incentivam leitores iniciantes a aproximarem-se da leitura literária, posteriormente, desenvolvendo e ampliando seu repertório de leituras.

3.1.1 O fantástico e o maravilhoso como fatores de atração à leitura do texto literário

Segundo Todorov (1970, p. 148), o fantástico é um gênero que ocupa o limiar entre a dúvida e a certeza; é o tempo da hesitação. Se o leitor ou uma personagem quiser explicar qualquer ocorrido atribuindo-o à imaginação, ao devaneio ou se tentar fazê-lo de acordo com leis desconhecidas da realidade natural o fantástico deixará de existir. O mesmo escritor ratifica essa ideia ao declarar: “A fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida” (2014, p. 36). Por essa mesma razão, os eventos do campo da literatura fantástica não podem ser explicados, uma vez que se aliam ao mistério, ao ininteligível.

Ademais, um texto fantástico não se subordina a metáforas nem a alegorias, uma vez que a linguagem simbólica não é uma das características desse gênero (Todorov, 1970, p. 152).

Diferentemente do que ocorre com o fantástico, já que, neste, o leitor hesita entre uma explicação sobrenatural e uma racional para os eventos de uma narrativa, pode-se afirmar que obras com traços do gênero maravilhoso apresentam ações explicadas, conforme novas leis da natureza as quais são admitidas pelas personagens e pelo leitor (Todorov, 2014, p. 48).

De acordo com Todorov, “o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir: logo, a um futuro; [...] Quanto ao fantástico mesmo, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente” (2014, p. 49).

Outro teórico que conceitua o maravilhoso é Chiampi ao pontuar que:

Tradicionalmente, o maravilhoso é, na criação literária, a intervenção de seres sobrenaturais, divinos ou legendários (deuses, deusas, anjos, demônios, gênios, fadas) na ação narrativa ou dramática [...] É identificado, muitas vezes, com o efeito que provocam tais intervenções no ouvinte ou leitor (admiração, surpresa, espanto, arrebatamento). (CHIAMPI, 2017, p. 49)

Ainda sobre a distinção entre fantástico e maravilhoso, Roas declara: “a convivência conflituosa entre possível e impossível define o fantástico e o distingue de categorias próximas, como o maravilhoso ou a ficção científica, nas quais esse conflito não se produz” (2014, p. 76). De acordo com o pesquisador, em relação ao fantástico, o real funciona como parâmetro para a definição dos eventos como possíveis ou não segundo o que é, para nós, a realidade.

Muito se discute entre os teóricos, embora não haja consenso, sobre as condições para se categorizar um texto como fantástico. Relativamente a este assunto, Howard P. Lovecraft (1945 *apud* TODOROV, 2014, p. 40) afirma que o critério de identificação de uma obra literária como fantástica é a experiência particular do leitor envolvendo o suscitar do medo no momento da recepção. De acordo com este autor,

Eis por que devemos julgar o conto fantástico não tanto em relação às intenções do autor e os mecanismos da intriga, mas em função da intensidade emocional que ele provoca (...) Um conto é fantástico muito simplesmente se o leitor experimenta profundamente um sentimento de temor e de terror, a presença de mundos e poderes insólitos”. (LOVECRAFT, 1945, p. 16 *apud* TODOROV, 2014, p. 40)

Em consonância com a tese de Lovecraft, Roas também destaca a ação do que ele denomina de “outro efeito fundamental do fantástico: o *medo*” (2014, p. 135; 138):

A narrativa fantástica nos situa inicialmente dentro dos limites do mundo que conhecemos, do mundo que (digamos assim) controlamos, para logo rompê-lo com um fenômeno que altera a maneira natural e habitual como as coisas ocorrem nesse espaço cotidiano. E isso converte tal fenômeno em impossível, e, como tal, em inexplicável, incompreensível. Em outras palavras, o fenômeno fantástico supõe uma alteração do mundo familiar do leitor, uma transgressão dessas regularidades tranquilizadoras [...] O fantástico nos faz perder o pé em relação ao real. E, diante disso, não cabe outra reação senão o medo. (ROAS, 2014, p. 138)

Chiampi (2017, p. 53) alia-se à mesma teoria defendida por Lovecraft e Roas alegando que:

O ponto chave para a definição do fantástico é dado pelo princípio psicológico que lhe garante a percepção do estético: a fantasticidade é,

fundamentalmente, um modo de produzir no leitor uma inquietação física (medo e variantes), através de uma inquietação intelectual (dúvida). [...] O medo é entendido aqui em acepção intratextual, ou seja, como um *efeito discursivo* (um modo de...) elaborado pelo narrador, a partir de um acontecimento de duplo referencial (natural e sobrenatural). (CHIAMPI, 2017, p. 53)

Contrariando Lovecraft, Roas, Chiampi, assim como outros teóricos que compartilham da mesma visão, Todorov acredita que “o medo está frequentemente ligado ao fantástico mas não como condição necessária” (2014, p. 41). Para ele, um gênero não pode ser definido baseado no medo provocado nos leitores pela leitura.

Entretanto, apesar da resistência de Todorov, é inegável a repercussão gerada no público leitor, mínima que seja, no momento da recepção e que, invariavelmente, continua após o contato com a narrativa fantástica e com a maravilhosa ainda que a última não desperte, necessariamente, o medo, mas outras emoções, conforme Chiampi, ao pontuar que o maravilhoso “É identificado, muitas vezes, com o efeito que provocam tais intervenções no ouvinte ou leitor (admiração, surpresa, espanto, arrebatamento)” (Chiampi, 2017, p. 49). Destarte, cremos que esta repercussão constitui-se um dos elementos motivadores a fim de impulsionar o interesse para se ler outras obras que causem efeito semelhante – ou diversos -, muitas vezes inexplicáveis, porém tangíveis. Tal motivação funciona como “mola propulsora”, não apenas para a formação, mas também para efetivação de hábitos de leitura.

Nesse sentido, por meio da diagnose aplicada em uma turma² de 6º ano, em 2017, numa escola municipal da cidade de Ananindeua onde exercemos a docência, confirmamos as ideias da maioria dos teóricos pesquisados ao percebermos o medo como gerador de prazer estético nos alunos, levando-os a criarem empatia pela leitura, pois, quando questionados se gostavam de narrativas que falam sobre lendas e aparições da Amazônia, se as apreciavam quando lidas pelos professores e o que achavam dessas histórias, alguns alunos responderam³ conforme exemplificado nos três quadros demonstrativos⁴ a seguir:

² O procedimento da diagnose será explicado, em detalhes, em seção posterior.

³ Preferimos manter a grafia, pontuação, entre outros aspectos lexicais e morfosintáticos, fieis aos textos dos alunos a fim de garantir a fidedignidade das respostas destes. Para isso, destacamos os desvios em itálico.

⁴ Visando ao anonimato dos discentes, estes foram identificados por meio da letra A (aluno). Dos 25 que participaram da diagnose, selecionamos 14 alunos os quais responderam às consignas (18) “Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? Por quê?”; (19) “Você ouve seus familiares, amigos e vizinhos contarem histórias de lendas e aparições? O que você acha dessas histórias?” e (20) “Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e

Consigna 18: “Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? Por quê?”

A1 – “Sim, porque *temisterios e suspencem*”

A2 – “sim porque dão medo e são legais”

A3 - -

A4 – “Sim porque *da um suspençe*”

A5 – “[...] chama muito a nossa atenção por conta dessas aparições”.

A6 – “sim, porque eu gosto da parte que *da terro*”

A7 - -

A8 – “Eu gosto porque a maioria é *assustador*”

A9 - -

A10 - -

A11 – “Sim. Porque eu adoro *tenção*”

A12 – “Sim, porque são coisas *sobrenatural*”

A13 – “Sim porque é uma coisa misteriosa que eu nunca vi”

A14 - -

Consigna 19: “Você ouve seus familiares, amigos e vizinhos contarem histórias de lendas e aparições? O que você acha dessas histórias?”

A1 - -

A2 - -

A3 - -

A4 - -

A5 – “[...] as pessoas que me *contão me deixão no suspense*”

A6 – “sim, *legas e asustadoras*”

A7 – “Me da um pouco de medo”

A8 - -

A9 - -

A10 - -

A11 - -

A12 - -

A13 - -

A14 - -

aparições em sala de aula? Por quê?”. De um total de 23 consignas na diagnose, as questões reportadas neste momento são, respectivamente, as de número 18, 19 e 20. Definimos como critério para a seleção dos 14 alunos as respostas destes relacionadas aos efeitos provocados pelas narrativas fantásticas nas consignas supracitadas.

Consigna 20: “Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e aparições em sala de aula? Por quê?”

A1 - -

A2 - -

A3 – “Sim, porque é legal *historias de sobe naturais*”

A4 – “eu gosto porque os professores fazem *suspençe*”

A5 - -

A6 – “sim. Porque eu gosto, que é legal, *asusta*”

A7- “Gosto muito e muito legal e *assonbrante*”

A8 - -

A9 – “Sim, porque eles *poem* suspense e eu amo isso”

A10 – “Sim porque ela conta tipo com uma voz de *terro*. Não sei explicar”

A11 - -

A12 - -

A13 – “Sim, porque a professora *da auguns misterios*”

A14 – “Sim eu gosto de aparições. Porque são *aterrozante*”

A seguir, na subseção 3.2, discutimos acerca das influências da identificação cultural na recepção das narrativas que apresentam a temática amazônica.

3.2 A identidade ou identificação cultural nas narrativas de tema amazônico

Muito se discute acerca da identidade cultural nos textos literários, se é possível, no contexto do século XXI e em virtude da globalização, considerarmos legitimidade e coerência nesse tema. Nos meios acadêmicos, este assunto se faz recorrente, embora não haja consenso entre os pesquisadores devido à diversidade de concepções sobre a maneira de se apresentar o regional, o local na literatura sem restringi-la ou particularizá-la e sobre como o aspecto da identidade se apresenta nas obras literárias.

Segundo Hall (2015, p. 10-11), as sociedades modernas estão passando por um processo de descentração, deslocamento ou fragmentação. Esse processo tem origem no próprio indivíduo, o qual vive em diálogo com os “mundos culturais exteriores” e com as identidades por estes ofertadas. Isso significa que as

identidades não são mais marcadas pela estabilidade, mas que encontram-se em constante mudança, da mesma forma que a sociedade se modifica. O pesquisador (2015) conclui, em razão disso, que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p. 12)

Como anteriormente comentado, o tema “identidade” na literatura engendra discussões uma vez que muitos estudiosos, assim como Hall, defendem que não há mais uma produção literária que represente uma identidade “homogênea”; o que existe, na prática, é uma hibridização de identidades expressa pelo texto literário. Logo, em virtude desse conceito, para alguns, não se deve rotular a literatura local estigmatizando-a como “literatura paraense” ou “literatura amazônica” para não haver o risco de diminuí-la ou isolá-la, já que a mesma, embora tenha matizes regionais, é, por natureza, universal.

Corroborando o pensamento de Hall, Bernd (1992, p. 15) enfatiza que:

No que diz respeito à identidade coletiva, é preciso encará-la como um conceito plural: os conceitos estáveis de “caráter nacional” e “identidade autêntica” são modernamente substituídos por uma noção pluridimensional onde as identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos de sua história se justapõem para constituir um mosaico. As partes se organizam para formar o todo. (BERND, 1992, p. 15)

A mesma autora (1992, p. 11) ainda explica que, em sua obra,

defende um conceito de “literatura nacional” que não se circunscreva ao superficialismo das “cores do país”, mas que assuma plenamente sua fisionomia literária, sem deixar de incorporar os problemas universais que permitem que qualquer ser humano neles se reconheça. (BERND, 1992, p. 11)

Seguindo as mesmas ideias de Hall (2015) e Bernd (1992), alguns pesquisadores amazônicos se posicionam em favor de uma literatura da região, porém com caráter universalizante, como toda obra de arte, o qual permite que os seres humanos se identifiquem com o que é expresso. Dentre os pesquisadores que compartilham dessa ideia, citamos Josse Fares (1997) e Paulo Nunes (2008) os quais defendem a existência de uma “literatura brasileira de expressão amazônica”. Fares (1997, p. 2), sobre a identidade cultural no texto literário, declara que “Não

podemos ser nacionais por subtração. A possível identidade nacional encontra-se na diversidade [...]”. A estudiosa afirma ainda:

A formação da “brasileiridade” é incontestavelmente híbrida, corporificada na figura de Janus, deus romano dotado de duas faces, uma voltada para a frente e outra para trás. Aqui, o olhar para trás remete à ancestralidade da cultura, e o olhar para frente revela um assumir assimilador daquilo que veio – da Europa e da África – e ficou. Afinal, quem somos nós? Eles? Ninguém? Somos frutos de um sincretismo cultural. Somos crioulos. Precisamos assumir isso, pois se não podemos mais fechar as portas à invasão estrangeira também é certo que não podemos reencontrar o paraíso perdido da inocência cultural. (FARES, 1997, p.2)

É certo que não se pode negar a presença do elemento regional na literatura da Amazônia, no entanto torna-se irremediável a abertura desta ao que é externo, uma vez que, como afirma Fares (1997), a cultura brasileira é híbrida. Portanto, assim como as obras literárias produzidas em outras regiões do país, a produção literária amazônica precisa assumir seu valor, ocupando lugar na literatura nacional. Acerca dessa questão, Nunes (2008, p. 2) considera que:

Afinal, está na hora de (como fizeram os primeiros modernistas) os demais brasis redescobrirem este Brasil que está ao norte, e é demarcado pela linha do Equador. E a literatura, penso, é mais que pretexto, ela é, sem trocadilhos, o passaporte. E que ela não seja somente paraense, seja brasileira, quiçá, universal! (NUNES, 2008, p. 2)

Nunes (2008, p.1) argumenta, também, que a literatura da/sobre a Amazônia precisa deixar de ser considerada exótica ou regional, ao contrário, deve despertar sentimentos universais ultrapassando os limites do regionalismo. Para ele, isso somente será possibilitado por meio da consciência de universalidade nas obras literárias produzidas na Amazônia ou sobre a região.

Numa linha de pensamento similar a de Fares e Nunes, Fernandes (2004) concorda que a literatura da Amazônia conserve traços do local, porém sem abrir mão da universalidade. Em razão dessa ideia, prefere falar em “processo de identificação” ao invés de identidade. O autor observa que:

a identidade, segundo Bernd (Ibidem, p. 16), pode ser um “processo em permanente movimento de construção/desconstrução, criando espaços dialógicos e integrando a trama discursiva sem paralisá-la”. Este é o caminho que a mim parece ser o menos problemático para sair desse beco entre o local e o universal, o que me leva a aceitar mais o conceito de IDENTIFICAÇÃO (processo) ao de identidade (produto). Assim, nada nos impede, ideologicamente, de aceitar uma designação mais localista para a literatura produzida por autores paraenses, desde que se atente para as condições em que o discurso identitário é produzido. (FERNANDES, 2004, p. 114)

Ao falar sobre identificação, Fernandes refere-se a uma literatura “da Amazônia”, isto é, tanto uma literatura que seja produzida na Amazônia – por amazônidas – como também a produção literária sobre a Amazônia não necessariamente escrita por nativos da região.

O pesquisador referenciado sintetiza suas ideias acerca do conceito de identificação pontuando que: “precisamos encontrar o ‘entre-lugar’, e digo, encontrar a ‘entremeagem’ de nosso discurso, no jogo fluente que parta da universalidade colonizadora e etnocêntrica para a verdade da universalidade diferencial” (FERNANDES, 2004, p. 112). Com esta declaração, o autor quer dizer que a literatura produzida na/sobre a Amazônia pode e deve preservar as cores locais, o que lhe é peculiar, todavia sem fechar-se à universalização. Segundo ele, “a Amazônia é ponto de partida e não um fim em si mesmo” (2004, p. 115).

Concordando com os demais pesquisadores citados, Loureiro (2014) denomina o “entre-lugar”, designado por Fernandes (2004), de “amazônico da estética amazônica” ou, simplesmente, “amazonicidade”, algo que, de acordo com ele, “emerge da obra e que você percebe mais como modo de sentir do que propriamente como modo de uma demonstração racional” (LOUREIRO, 2014, p. 33). Para este pesquisador, a amazonicidade da literatura brasileira de expressão amazônica encontra-se latente nesta, contudo somente é percebida ou manifesta no momento da recepção, do diálogo entre autor, texto e leitor. Loureiro enfatiza que:

Quando a gente sente, quando a gente percebe numa obra amazônica o amazônico, a gente percebe tudo ali, pela emoção dessa recepção, pelo que emerge da forma dessa obra. Mas, às vezes, quando a gente quer explicar o que é o amazônico e a amazonicidade daquela forma, a gente não consegue muito, porque é mais algo para ser percebido e sentido do que propriamente para ser racionalizado e explicado. Uma vez que menos do que uma técnica, menos do que uma receita, menos do que uma transferência de modelo, nós temos na verdade uma vivência que se revela e se reflete através daquela forma e que eu chamaria de uma “amazonicidade” que emerge e dá aquele tom. O que nós podemos perceber na obra é um ethos da cultura amazônica que emerge e, pra isso, é preciso que haja certo curto-circuito entre o produzir e o receber no âmbito de uma cultura que dialogue. (LOUREIRO, 2014, p. 34)

Ainda sobre a questão da(s) identidade(s) ou da identificação cultural na literatura e em contraponto às ideias de universalização da literatura apresentadas principalmente por Nunes (2008), Pantoja (2003) posiciona-se favoravelmente ao destaque dado ao elemento regional na literatura da/sobre a Amazônia. De acordo com ele, “penso não se poder, em nome de um desejo de *universalização*, suprimir o

regional. O universal não existe sem o particular, o nacional não existe sem o regional, de modo que, em nome do primeiro, não se pode ignorar o segundo” (PANTOJA, 2003, p. 1).

Pantoja é incisivo ao criticar o que denomina “desejo de universalidade”, o qual, segundo ele, torna-se um “rolo compressor” que passa por cima das diferenças e particularidades regionais, ignorando-as em nome de uma pretensa e impositiva homogeneização. Quanto a este tema, o pesquisador faz a seguinte afirmação:

A mídia do Centro-Sul, no caso do Brasil, nos enfia goela abaixo, ela, sim, “fórmulas facilitadoras” homogeneizantes e totalitárias de comportamento, pensamento e, porque não dizer, de produção artística, onde nossas peculiaridades, onde o nosso *topos* é subsumido em nome do modelo pseudamente universal elaborado no Centro-Sul. Por isto, talvez, desejamos tanto achar nosso “entre-lugar” no campo da cultura “nacional”, não querendo mais parecermos “exóticos” a tal modelo. (PANTOJA, 2003, p. 3)

O pesquisador, enfim, complementa sua ideia ao declarar que o fundamental em um texto literário e aquilo que o faz ser universal é a identificação, o reconhecimento do leitor, independentemente da origem ou nacionalidade do mesmo. É a obra literária cumprir o seu papel de refletir o ser humano, porém, no que tange à literatura da/sobre a Amazônia, sem abrir mão do matiz regional.

Compartilhando um ponto de vista semelhante ao de Pantoja (2003), Larêdo (2007) defende, com maior assertividade, a expressão da “identidade cultural paraense” na literatura da região. O pesquisador e escritor critica veementemente a postura de outros escritores e estudiosos da literatura afirmando que estes “têm vergonha de ser paraense, de falar no Pará, de valorizar o que é nosso e continuam valorizando só o que vem de fora achando que o que temos e produzimos aqui não presta, não serve, não é bom [...]” (LARÊDO, 2007, p. 1).

Quanto às razões de sua postura mais regionalista, Larêdo afirma não se tratar de xenofobia, já que considera-se “adepto do pluralismo cultural, do compartilhar, da interlocução, da diversidade”, todavia justifica seu posicionamento argumentando que a defesa do termo “literatura paraense” constitui-se uma estratégia para atrair a atenção do público das regiões sul e sudeste a fim de mostrar a qualidade literária das obras produzidas no estado do Pará.

Percebemos, quanto aos pensamentos defendidos por Pantoja (2003) e Larêdo (2007), os quais criticam a universalização da literatura “em detrimento” do aspecto regional, uma compreensão equivocada no que se refere ao caráter

universalizante da literatura, visto que as ideias postuladas pelos demais estudiosos supracitados não excluem a presença das matizes regionais na literatura, no entanto deixam claro que as obras, intrinsecamente, refletem o universal, que proporciona a identificação do leitor com o texto literário, e isto independe do local onde o mesmo foi produzido.

Assim, em face da discussão acerca da identidade ou identificação cultural nas obras literárias de temática amazônica, propomo-nos, a seguir, a discorrer sobre a presença, nas salas de aula do ensino fundamental II, das narrativas que envolvem esse tema.

3.2.1 Literatura de expressão amazônica no lócus do ensino fundamental II

Se ainda é tímido o trabalho de mediação leitora no cenário do ensino fundamental II com obras do cânone literário, ainda mais escasso é o incentivo à leitura da literatura produzida na/sobre a Amazônia. Contraditoriamente, essa prática ainda não é comum nas instituições escolares da região.

Este ocorrido não se deve exclusivamente a um único fator, mas o principal deles, sem dúvida, refere-se ao desconhecimento da maioria dos professores em relação à produção literária dos escritores amazônidas.

Outro motivo de entrave ao trabalho com a literatura regional na sala de aula é a preferência de muitos docentes por obras da literatura considerada canônica em detrimento das produções locais. Assim, acaba sendo negado aos alunos o diálogo com uma literatura que proporcione a estes identificação advinda da recepção da obra, como declara Loureiro (2014, p.34):

esses circuitos culturais entre o produzir e o receber [...] é muito importante – na medida em que essa região for mais conhecida, for mais revelada, você tem uma possível ampliação da compreensão daquilo que nela se realiza. Até porque as culturas dominantes, elas são expandidas e elas vêm na frente ou acompanhando os produtos artísticos que advêm delas, seja pela academia, seja pela experiência, seja pelo jornalismo, seja pelos livros e a gente às vezes acaba dialogando mais com obras de outras culturas do que as da nossa porque há também uma necessidade de um conhecimento dela, de uma percepção da cultura de onde ela emergiu. (LOUREIRO, 2014, p. 34)

Quanto ao desconhecimento da literatura de expressão amazônica que contribui para certo desprestígio em relação à mesma, Fares (2013, p. 83) elenca várias razões para este fato, entre eles, conforme já foi referido, o desconhecimento

das obras acompanhado pelo desinteresse de muitos docentes por promover a valorização das mesmas. Segundo a pesquisadora, essa literatura considerada não canônica, das bordas ou da margem vem sendo estigmatizada a partir do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras, por isso tal conceito acaba se refletindo no contexto das aulas de literatura na educação básica, em especial, no ensino fundamental II.

Apesar de um número expressivo de professores amazônidas ainda não trabalhar com a literatura local em suas aulas, pelas razões anteriormente comentadas, alguns realizam um trabalho de resistência visando à promoção da leitura literária por meio da literatura de expressão amazônica.

Muitos desses professores são também pesquisadores que idealizam projetos⁵ nesse sentido, outros unem-se formando grupos⁶ de contadores de histórias ou optam por realizar esse trabalho de forma individual. Há também aqueles que aliam a docência ao ofício de escritor com o intuito de promover a leitura literária. Por fim, existem aqueles que, mesmo empiricamente e no anonimato, desenvolvem ações em suas respectivas escolas cujo propósito é incentivar o hábito da leitura nos alunos.

Acerca da importância de se apresentar a literatura regional ao alunado, Fares (2013, p. 84) é enfática quando declara que “impedir a entrada do material oral ou bani-lo da sala de aula é desconhecer a realidade do Brasil”, uma vez que:

As poéticas orais fazem parte do universo cultural dos discentes, sobretudo os moradores da zona rural do Brasil, das zonas periféricas das grandes cidades, e os que (con) viveram nesses territórios ou com seus habitantes. Trazer esta realidade para os sistemas de ensino, estabelecer relações de trocas simbólicas é um dos sentidos da educação. (FARES, 2013, p. 84)

Farias (2017, p. 242), corroborando a ideia de Fares (2013), declara:

Penso que nosso papel como educadores, é discutirmos a melhor maneira de fazer com que essas obras, sejam paraenses ou de expressão amazônica, se difundam em todos os quatro cantos do país, entretanto, o desconhecimento dos próprios moradores locais em relação a essas obras é gritante, que primordialmente, temos que percorrer caminhos que me

⁵ Dentre algumas dessas iniciativas, citamos o projeto “Alfabetização, Letramentos e Linguagens Docentes na Amazônia” (CNPq/UFGA), o qual desenvolve atividades em vários eixos e uma delas é o Círculo de leitura, contação de histórias e suas interfaces no contexto da UFGA (EncantArtes), coordenado pelas professoras doutoras Isabel Rodrigues e Elizabeth Manfredo.

⁶ Destacamos, nesta pesquisa, o trabalho do grupo de contadores de histórias *Ayvu Rapyta*, o qual foi formado em 2008 e vem incentivando o contato com a literatura oral e escrita. O mesmo apresenta-se em várias repartições bem como em locais e eventos abertos ao público.

facilitem o acesso dessas obras aos sujeitos locais, pais, professores, alunos entre outros possíveis leitores. (FARIAS, 2017, p. 242)

Outro pesquisador que defende a presença da literatura da/sobre a Amazônia nas instituições educacionais da região é o escritor paraense Walcyr Monteiro⁷, autor, entre outras obras, do livro *Visagens e Assombrações de Belém*, sua produção de maior destaque. Em uma entrevista⁸ concedida a nós e a mais duas pesquisadoras do PROFLETRAS, em 2018, quando questionado acerca da importância das narrativas de temática amazônica para a formação leitora e escritora dos alunos, o autor respondeu que:

o livro tem sido um auxiliar [...] extraordinário (e eu não estou exagerando na palavra extraordinário) no aprendizado das crianças porque quando se trata de literatura que elas apresentam autores de outras regiões não há uma identidade porque o aluno não está identificado com o lugar que é descrito, com as pessoas, enfim. Ao passo que quando se trata de uma coisa regional há uma atração maior e aqui há duas coisas, dois elementos. Uma: da identificação com o local, com o povo que vive aqui, que é o nosso próprio povo, e outra com o sobrenatural, então há esses dois aspectos (pelo menos é o que os professores dizem) o fato é que muita gente (e quando eu digo “muita gente”, na verdade, são milhares de pessoas) que dizem que se interessaram mais pela literatura, se interessaram em escrever, em ler e escrever a partir do *Visagens e Assombrações de Belém*, principalmente. Então eu acredito que esteja sendo uma contribuição realmente muito grande para o alunado e como elemento auxiliar do magistério.

Com o objetivo de confirmar o que foi dito pelos pesquisadores citados nesta subseção, na próxima, explicitaremos os motivos que nos levaram a realizar mediações de leitura com textos da literatura de expressão amazônica em uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

⁷ Escritor e pesquisador, nascido em Belém do Pará (1940-2019). Atuou como professor e jornalista, porém, nas últimas décadas, dedicava-se a registrar, por meio de suas inúmeras obras, narrativas populares que retratam o imaginário belenense e amazônico de um modo geral. O mesmo faleceu durante a conclusão deste trabalho de pesquisa.

⁸ Esta entrevista foi realizada em maio de 2018 e concedida por Walcyr Monteiro às mestrandas Cinara Lopes Rodrigues, Elaine Cristina Santana de Lima e Marta Goreti do Nascimento Rodrigues como parte do processo avaliativo da disciplina “Literatura e Ensino”, ministrada pela Profª Drª Maria de Fátima Nascimento à turma de 2017 do PROFLETRAS.

3.2.2 Por que escolher narrativas de temática amazônica para o trabalho inicial de mediação de leitura?

Quanto à opção por trabalhar com narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica, podemos elencar mais de um motivo que justifica a escolha a começar pelo interesse pessoal.

Ainda são muito fortes em minha memória as lembranças das intermináveis conversas entre minha mãe, meus avós maternos e os vizinhos, à noite, à porta de nossa casa, entre os anos de 1980 e 1990, quando o maior medo que as pessoas tinham era de assombrações. O hábito de compartilhar essas narrativas, após o trabalho, era uma prática quase diária e envolvia, praticamente, toda a família. Era um momento de deleite e fruição no qual as imagens criadas pelos relatos performatizados dos contadores instigavam a imaginação dos ouvintes, em especial, das crianças.

A partir da escuta dessas narrativas, comecei a ter mais curiosidade pelas mesmas, por isso, minha mãe, então professora do fundamental I, decidiu incentivar-me à leitura comprando coleções de livros que traziam algumas lendas brasileiras. Assim, fui inserida no universo da leitura sendo inicialmente despertada pela voz. Zhumtor (2010) relaciona voz e escrita ao afirmar que a voz, como portadora da linguagem, traz a marca de uma “arquiescritura”, isto significa, implicitamente, que a voz é imbricada pela escrita e a escrita pela voz, entretanto esta não está restrita a aspectos temporais por sujeitar-se à memória. Nesse contexto, podemos concluir que voz e escrita se fundem, confundem-se, visto que, para ele:

Estamos submersos em ruídos que não podemos colher, e a nossa voz tem dificuldades em conquistar seu espaço acústico; mas basta-nos um equipamento ao alcance de todos os bolsos para recuperá-la e transportá-la em uma valise. Ela não deixa de ser por isso uma voz. (ZHUMTOR, 2010, p. 26)

Dessa maneira, por experiência pessoal, acabei sendo seduzida para a leitura a partir das narrativas supracitadas as quais escutava desde a infância.

Sobre a importância da transmissão do folclore aos leitores iniciantes como meio de incentivo à leitura, Colomer (2003, p. 58) destaca que “a razão para transmitir o folclore às crianças está na capacidade de resposta desta literatura às necessidades profundas de construção do mundo individual, com independência do momento histórico e da cultura à qual pertencem”.

Motivada, entre outras razões, pela identificação com essa literatura, anos mais tarde, formada como professora de Língua Portuguesa e Literatura, tomei a decisão de iniciar meus alunos na prática leitora começando por textos com a temática do imaginário amazônico, por isso, ao longo de minha carreira docente, venho desenvolvendo projetos voltados para o incentivo à leitura e, especialmente, os que envolvem a literatura de expressão amazônica; logo, como resultado, tenho observado maior interesse dos estudantes pela prática leitora bem como a evolução da criticidade, além do desenvolvimento da autonomia nas escolhas de leituras.

Nosso trabalho de estímulo à leitura, utilizando obras que envolvem a referida temática, teve seu início nas séries iniciais do fundamental II, a saber, nos sextos e sétimos anos, expandindo-se, posteriormente, para oitavos e nonos anos.

Dessa forma, como consequência do trabalho desenvolvido durante nossa primeira década na docência e com o intuito de ampliar as ações direcionadas ao incentivo à leitura e à formação de leitores, idealizamos, no ano de 2015, o projeto denominado “Roda de Leitura” que se constitui, inicialmente, da motivação para a leitura iniciada com uma gincana entre as turmas, a qual possibilita a doação de livros, revistas e gibis para o acervo da escola e que, ao final, garante a premiação da turma que doou a maior quantidade de materiais e, individualmente, dos alunos que doaram mais.

As ações do projeto também envolvem a leitura individual e a oralizada de obras integrais de autores paraenses, o compartilhamento das experiências de leitura, a retextualização, contação de histórias e, por fim, a dramatização das narrativas lidas para a comunidade escolar de modo fiel à obra original ou como uma recriação do texto. Geralmente, a finalização do projeto (denominada culminância) inclui, além da socialização das experiências de leitura por meio da contação de histórias ou do teatro, a visita dos escritores paraenses – com cujas obras estávamos trabalhando – à escola para conversa com a comunidade escolar e sessão de autógrafos.

Embora a seleção das obras para o trabalho inicial com a leitura tenha se dado, em princípio, por identificação pessoal, no decorrer das atividades de prática leitora realizadas com nossas turmas observamos a ocorrência de identificação também da parte dos alunos. Como consequência, muitos deles demonstravam empolgação ao lermos as narrativas e abríamos espaço para que compartilhassem experiências pessoais ou conhecimentos prévios acerca das histórias que retratam o

tema do sobrenatural, do inexplicável, relacionados aos entes do folclore amazônico. Assim, vários alunos solicitavam a vez para contar a versão que conheciam da narrativa lida ou a própria narrativa geralmente ouvida de um familiar. Em virtude desse interesse, a maioria pedia para que lêssemos mais narrativas com essa temática em sala de aula.

A preferência dos alunos, especialmente os de sextos e sétimos anos, por essas narrativas pôde ser comprovada por meio do diagnóstico aplicado para esta pesquisa, o qual detalhou de forma mais minuciosa os hábitos e gostos pessoais de leitura dos estudantes da escola que serviu como lócus para a aplicação da diagnose e para a intervenção pedagógica. Os resultados do diagnóstico realizado foram detalhados ao longo da seção 4.

3.2.3 Quais obras?

Conforme já foi comentado, pudemos perceber, ao longo de quatorze anos de experiência docente, o que foi descrito na subseção anterior acerca do interesse dos alunos do fundamental II, da escola pesquisada, pela leitura a partir do trabalho de mediação usando obras que abordam o fantástico e o maravilhoso amazônicos. Desta feita, em razão de nossas observações em classe, decidimos selecionar duas obras com as quais já vínhamos trabalhando no projeto “Roda de Leitura”, a saber: *Visagens e Assombrações de Belém*, do escritor e pesquisador Walcyr Monteiro, e *Belém Conta*, uma série de narrativas orais coletadas por pesquisadores do projeto IFNOPAP⁹, da Universidade Federal do Pará.

Com o intuito de aumentar o repertório de leitura dos alunos, selecionamos também a obra *Histórias de cobra grande*, de Paulo Maués Corrêa¹⁰, e, para comprovar que começando por leituras consideradas menos complexas os alunos

⁹ IFNOPAP (O imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense). Projeto criado pela UFPA, em 1995, embora as pesquisas relacionadas ao mesmo tenham se iniciado em 1993. O referido projeto é coordenado pelos docentes Dr. Christophe Golder e Dr^a. Maria do Socorro Simões, destinando-se a preservar a memória cultural do povo paraense por meio da coleta de narrativas de lendas e narrativas míticas junto a comunidades de todo o Estado do Pará.

¹⁰ Professor, escritor, pesquisador e revisor, nascido em Belém (PA). Dedicou-se à pesquisa da cultura e da literatura amazônicas. Possui várias obras publicadas. Doutorando de Letras, na área de Estudos Literários, pela UFPA.

poderiam tornar-se leitores de obras da literatura erudita, selecionamos também a obra, do escritor Inglês de Sousa¹¹, *Contos Amazônicos*.

A obra *Visagens e Assombrações de Belém* é uma coletânea de 25 narrativas populares amazônicas oriundas da tradição oral, coletadas por Walcyr Monteiro, a qual traz personagens e acontecimentos fantásticos apresentando como cenário a cidade de Belém do Pará. Na segunda parte do livro, é feito um apanhado geral acerca das tradições culturais e folclóricas de Belém, assim como uma abordagem sobre os aspectos históricos, políticos e socioeconômicos da cidade. A obra encerra com um documentário fotográfico, além de orações e notícias de jornais que retratam alguns fatos misteriosos ocorridos na capital do Pará.

Dessa obra, para esta pesquisa, selecionamos a narrativa “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim” que conta a história de Anita, uma menina que, juntamente com a irmã, foi encantada pela Mãe d’Água a qual se materializou em cobra ao surgir no referido igarapé. O “castigo” teria ocorrido pela desobediência das meninas aos conselhos das pessoas mais velhas que lhes pediram para não brincar com as entidades da mata. À época da coleta das narrativas, o escritor entrevistou a própria Anita (naquele momento, já adulta) a qual contou em detalhes o episódio que marcara sua infância.

Em *Visagens e Assombrações de Belém*, Walcyr Monteiro procurou conferir um tom literário às narrativas populares, por este motivo sua obra recebe destaque entre as produções de escritores amazônidas da contemporaneidade.

As narrativas do livro supracitado chamam a atenção do leitor pela leveza que o autor consegue transmitir mesmo tratando de temas relacionados ao suspense, mistério e terror. Muitas das histórias, inclusive, são marcadas pelo toque humorístico associado aos episódios fantásticos. Tais características fazem-se fundamentais para despertar a atenção de leitores iniciantes, visto que unem-se dois temas da preferência deste público leitor: o sobrenatural e o humor¹².

Belém Conta – segunda obra selecionada para nosso trabalho de pesquisa –, assim como a primeira, traz 36 “narrativas orais populares”, nomenclatura adotada pelo projeto IFNOPAP, de acordo com Golder (1998, p. 64). Essas narrativas

¹¹ Herculano Marcos Inglês de Sousa foi um escritor realista-naturalista, nascido em Óbidos (PA), que viveu no século XIX (1853-1918). Em suas obras, retratou, como poucos, a cultura amazônica, a fala do povo, seus costumes e lendas, além de criticar o quadro social e político da época.

¹² Podemos constatar a preferência dos discentes pesquisados por narrativas humorísticas e que relacionam o elemento sobrenatural, em virtude dos resultados da diagnose aplicada cujos resultados são demonstrados na seção 4.

retratam a questão do imaginário amazônico e foram contadas por moradores da cidade de Belém a pesquisadores do projeto. Ao final, a obra apresenta 19 recriações de algumas das narrativas as quais foram escritas de forma literária pelos próprios pesquisadores como também cinco depoimentos destes.

O grande diferencial entre a primeira e a segunda obra relaciona-se à maneira como foram registradas as narrativas, já que no livro de Monteiro em todas as histórias observa-se preocupação com o fator estético, porém na produção do IFNOPAP a intenção primordial foi o registro das narrativas sem a preocupação de se interferir no depoimento do informante, o que era vedado aos pesquisadores. Portanto, o registro primou pela máxima fidelidade à fala do entrevistado por meio da transcrição da mesma, conforme destaca Golder (1998, p. 65): “o caráter popular não implicou discriminação, da nossa parte, por tipos de histórias, assuntos ou registros. Em outras palavras não houve censura temática ou estilística”.

Da obra *Belém Conta*, selecionamos as narrativas “A cobra do rio Vacilande” e “A lenda do Norato”.

Ambas as narrativas enfocam a figura da serpente¹³, porém na primeira se faz referência à cobra grande ou boiúna¹⁴. No caso dessa narrativa, é atribuído ao animal o afundamento de uma embarcação – na qual viajavam um jovem e o pai – seguido do sumiço e da morte daquele, o qual teve o corpo encontrado após três dias boiando nas águas do rio Vacilande.

Quanto à narrativa “A lenda do Norato”, trata-se da história de um rapaz encantado em cobra grande que costumava ir a festas, à noite, para dançar e namorar. Certa vez, ao conhecer uma moça em uma dessas festas, no município de Igarapé-Miri, no Pará, Norato¹⁵ esqueceu do horário de ir embora a fim de se

¹³ A figura da serpente é constante em todas as narrativas selecionadas para esta pesquisa, já que o mito amazônico da cobra grande se faz quase obrigatório no imaginário da região. A serpente das narrativas amazônicas pode devorar pessoas, virar embarcações, metamorfosear-se em navio e, como cobra Norato, antropomorfizar-se em um rapaz sedutor, à semelhança do boto.

¹⁴ A cobra grande, *Mboi* ou boiúna é uma cobra preta, conhecida também como jibóia ou sucuriçu (CASCUDO, 2002, p. 156), assustadora por seu tamanho. Segundo a lenda, habita no fundo de rios, furos e igarapés. Caracteriza-se por seu instinto cruel e assassino. Embora em algumas narrativas, seja chamada de Mãe d'Água por ser a “guardiã” das águas, não há relação direta entre este mito e o da moça loira que seduzia pescadores às margens dos rios.

¹⁵ Cobra Norato ou Honorato é outro mito amazônico que envolve uma serpente. Ao contrário da cobra grande, Norato é um jovem que nasceu, juntamente com a irmã Maria Caninana, com o fado de ser cobra, já que era fruto da relação entre a mãe e o boto. Por ciúmes da irmã com outro jovem, acabou matando-a e tendo um olho furado durante a briga entre ele e o pretendente da moça. Conforme nos conta a lenda, apesar do duelo ocorrido, Norato era o oposto da irmã por não ter índole má. Caninana, porém, era implacável e ansiosa pelo mal.

desencantar, por isso pediu permissão à jovem para dormir em um quarto nos fundos da casa onde acontecia o evento e solicitou não ser incomodado. No entanto, a moça, curiosa, olhou pelo buraco da fechadura e viu, ao invés do rapaz, uma enorme cobra. Ele, ao perceber que seu segredo fora descoberto, deu um grito que fez desabar a casa, matando a todos. A partir desse momento, o local tornou-se encantado.

A terceira obra escolhida para a mediação de leitura foi *Histórias de cobra grande*, de Paulo Maués. Trata-se, à semelhança das duas primeiras, de uma coletânea com 10 narrativas, frutos de entrevistas do referido escritor e pesquisador com informantes de diversos municípios do Pará. Porém, ao contrário das duas primeiras obras, esta traz narrativas que retratam exclusivamente o mito amazônico da cobra grande. São histórias que apresentam elementos do maravilhoso em episódios que, segundo os narradores, tiveram como personagens ou o próprio narrador ou parentes e conhecidos. Para o trabalho de pesquisa, selecionamos a narrativa “Cobra Grande do Murinim”.

Nessa narrativa, a informante conta a história de uma menina, filha de uma amassadora de açaí, cuja criança era cobiçada por uma vizinha a qual queria adotá-la, contudo a mãe da garota sempre respondia com negativas. Certa noite, a vizinha escondeu-se debaixo dos alguidares de açaí sendo observada pela menina e pela irmã. A garota, ao aproximar-se do alguidar, foi engolida por uma imensa cobra, cena testemunhada pela outra criança que gritou chamando o pai. O homem, ao chegar ao local, percebeu que não havia mais nada. Depois desse evento, a menina e a vizinha nunca mais foram vistas.

A última obra escolhida por nós, para a intervenção pedagógica, foi *Contos Amazônicos*, de Inglês de Sousa, a qual apresenta 9 contos que retratam a realidade social e política dos habitantes da Amazônia, do século XIX, além de descrever a fauna e flora da região destacando, da mesma forma, as lendas e os mitos pertencentes ao imaginário amazônico. Desta obra, escolhemos trabalhar com o conto “Acauã”.

Em comum, todas as narrativas apresentam a figura da serpente aparecendo como cobra grande (boiúna), o terrível animal que provoca desgraças, ou como

O jovem tinha a intenção apenas de ser desencantado, mas isso só seria possível se alguém pingasse leite de peito na boca da serpente e golpeasse sua cabeça. Depois de muitas tentativas fracassadas, enfim, um soldado o desencantou e Norato tornou-se totalmente humano nunca mais voltando a ser cobra.

Norato ou Honorato, a cobra que se antropomorfiza para frequentar bailes nos rincões amazônicos.

Nas narrativas “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim”, “A cobra do rio Vacilande”, “Cobra Grande do Murinim” e no conto “Acauã”, a serpente é descrita como um ser maligno, assombroso, temido pela população ribeirinha por encantar, perseguir, virar embarcações e matar pessoas. Entretanto, na narrativa “A lenda do Norato”, o animal é visto como um ser que, embora monstruoso, é marcado pela pacificidade, visto que sua única intenção é conseguir o desencantamento e não fazer o mal.

Em “Acauã”, a figura da cobra grande aparece como encarnação do mal na pele de Vitória, filha da serpente. O fruto da boiúna se transfigura em ser humano e herda da mãe desígnios malditos levando o infortúnio para a família do capitão Jerônimo Ferreira em especial para Aninha, filha deste, que tem um fim trágico ao receber de Vitória a sina de Acauã.

Desse modo, no conto de Inglês de Sousa, unem-se os aspectos da antropomorfização e da calamidade concentrados na imagem da serpente.

Outro aspecto a ser considerado é o simbolismo no momento do nascimento da filha da boiúna. A cena se passa à noite, na escuridão da floresta. No instante do parto, o capitão Ferreira perde os sentidos e, ao acordar e tomar a criança encantada nos braços, amanhece. Assim, podemos afirmar que a noite alia-se à cobra grande a fim de marcar o capitão Ferreira com o fado da maldição materializado na figura de Vitória. Sobre o simbolismo da noite nas narrativas amazônicas, Fares (2001) destaca:

Se colocarmos em comparação os dois mitos, o grego e o amazônico, atribuiremos à noite, inicialmente, a condição de malévola e espalhadora de desditos. Trajada de trevas, ela, a noite, engendra o sono e a morte. Aquela que quebrou o caroço de tucumã, encheu a terra de escuridão. O dia é composto de três etapas: manhã, tarde e noite. Se as duas primeiras referem-se à vida, a última metaforiza a morte. (FARES, 2001, p. 37)

Note-se também o viés sexual representado no conto pela cena final que descreve os espasmos em êxtase sofridos por Aninha, intercalados pelo sossego, após contemplar Vitória metamorfoseada em serpente, no auge da cerimônia de casamento, os quais assemelham-se, como afirma Fares (2001), ao ápice do prazer sexual. A pesquisadora afirma que:

se considerarmos a cobra como uma representação fálica, podemos inserir na leitura do mito, um viés erótico. [...] ao ser tocada pela serpente, a mulher mantém os olhos fechados, numa posição lassa, relaxada, típica do pós-orgasmo [...]

O rosto aparentemente adormecido da mulher¹⁶ do caçador, como o de Santa Teresa, lembram o binômio morte/gozo. Se a morte desliga o ser da vida material, o orgasmo, por sua vez, também “desliga”, por instantes, o homem, tomado pelo desejo, das coisas que o circundam. (FARES, 2001, p. 35)

Mediante o exposto, esclarecemos a importância do trabalho com narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica no ensino fundamental II para a formação leitora do alunado bem como manifestamos as razões que nos levaram a optar por essa prática. Ademais, realizamos a síntese de algumas das narrativas do corpus de nossa pesquisa destacando alguns aspectos relacionados ao mito da cobra grande ou boiúna.

Na próxima seção, explicitaremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa; descrevemos, detalhadamente, como se deu a coleta dos dados da diagnose; apresentamos os dados coletados nesse primeiro momento; além de uma breve discussão sobre estes resultados.

¹⁶ A mulher citada nesse trecho é personagem de uma narrativa contada por Dona Jacyra, natural de Óbidos, no Pará, principal narradora dos episódios relatados na obra “Pedras de Encantaria”, de Josse Fares. A seguir, transcrevemos a narrativa na íntegra:

“Em Óbidos, contou-me dona Jacyra, vivia uma família muito, muito humilde. O marido saía cedo para trabalhar e só voltava à noitinha. Ele era caçador.

Em casa, ficava a mulher do caçador com o filhinho bem pequeno. O menino, a cada dia que passava, ia definhando. Uma noite, quando o marido chegou encontrou a mulher dormindo, enquanto uma cobra preta sugava-lhe o seio. A criança, por sua vez, chupava o rabo da cobra, de onde, logicamente, não saía nada.

Foi por isso, dizia a narradora, que o menino morreu” (FARES, 2001, p. 30).

4 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada na atividade para sala de aula incorpora, sem se limitar a ela, a proposta da sequência básica do letramento literário de Cosson (2016) que consiste nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, culminando com o compartilhamento da experiência de leitura. No momento da leitura, adotaremos a perspectiva da metacognição, como descrita por Giroto e Souza (2010) que se constitui na explicitação das estratégias de leitura.

4.1 Caracterização da pesquisa

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa se configura como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, com abordagem etnográfica. Para nortear nosso trabalho, referente à abordagem teórico-metodológica utilizada, baseamo-nos nas concepções de Ghedin e Franco (2008) e Thiollent (2011).

Nas palavras de Ghedin e Franco, a pesquisa-ação constitui-se uma:

investigação cuja meta é a transformação de uma determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216)

Thiollent (2011, p. 20) define pesquisa-ação como uma pesquisa de caráter empírico, a qual tem como objetivo a resolução de um problema coletivo que deve ser equacionado com a colaboração ativa de pesquisadores e participantes.

Dessa forma, no contexto da pesquisa-ação, todos os atores envolvidos na pesquisa, sejam eles pesquisadores ou sujeitos pesquisados, exercem papel ativo na pesquisa, interagindo, compartilhando saberes, experiências, sugerindo o que deve ser feito a fim de se intervir numa determinada situação problemática e agindo em prol da resolução ou da amenização das dificuldades, visto que as ações são planejadas em função dos problemas manifestados.

De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 227), nesse tipo de pesquisa o pesquisador faz ora o papel de professor sujeito da pesquisa, ora o de pesquisador de seu próprio fazer pedagógico, ou seja, ocorre uma interpenetração de papéis caracterizando a função formativa da pesquisa-ação. Isto significa que o

pesquisador assume uma postura que ultrapassa a de mero observador e analista, pois, ao relacionar-se com as pessoas pesquisadas e, sobretudo, por pesquisar em seu próprio lócus de atuação profissional, torna-se também participante da pesquisa. Em nosso caso, a pesquisa desenvolvida por nós tem como lócus de ação uma das turmas nas quais lecionamos, pelo que já possuíamos certo conhecimento acerca da realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa. Temos, no entanto, consciência de que, no contexto da pesquisa, outras situações novas poderão se manifestar para fins de intervenção em conjunto com os próprios participantes.

Quanto à postura do pesquisador, Thiollent (2011, p. 21) destaca que este, além de observar as ações desencadeadas em razão dos problemas, acompanhá-las e avaliá-las ouvindo os participantes da pesquisa. Sobre essa ideia, o teórico supramencionado pontua: “Seja como for, a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (2011, p. 24).

Diante dessa realidade, por “emergir do coletivo e caminhar para ele” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 230), a pesquisa-ação possui um caráter de flexibilidade e, mais ainda, de imprevisibilidade, dado que o pesquisador deve “estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para reposicionamento de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 230).

No que se refere ao método da pesquisa – qualitativo-interpretativa -, podemos afirmar que esta analisa como os fenômenos acontecem em cada contexto – isto diz respeito às matizes reveladas pelos participantes – com o intuito de estabelecer o caráter de algum fenômeno expresso (SILVERMAN, 2009, p. 51).

Uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa é a “imersão” na realidade dos sujeitos pesquisados por meio da pesquisa de campo, exploratória e descritiva. Inserido no contexto da pesquisa, o pesquisador tem mais facilidade de interpretar as particularidades dos sujeitos e das situações que se apresentam visando à descrição desses eventos. No caso de nossa pesquisa, voltada à educação, como professora da turma analisada, verificamos de que forma intervir nos problemas apresentados pelos alunos referentes à leitura do texto literário.

Visando à busca mais aprofundada de conhecimentos sobre a realidade apresentada pelos sujeitos, realizamos uma pesquisa de tipo etnográfico. Segundo

Ghedin e Franco (2008, p. 179), a etnografia ocupa-se do estudo do modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos pesquisados dando ao pesquisador oportunidade de ver o mundo segundo o ponto de vista dos sujeitos seguido do registro das informações e ações destes para, ao final, realizar a interpretação de tais ações. Para os teóricos, a pesquisa etnográfica vai além da catalogação de dados, pois configura-se em um trabalho de empatia e pertencimento acima de tudo. É o mundo visto pelo “olhar” do outro, já que o pesquisador necessita de entender como o pesquisado enxerga a si mesmo.

De acordo com André, a pesquisa etnográfica utiliza a técnica da observação participante, entre outras,

entretanto, enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da ‘cultura’ de grupos e sociedades primitivas ou complexas, o trabalho aqui proposto se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar. (ANDRÉ, 2008, p. 37)

A perspectiva etnográfica, segundo André (2008, p. 38), permite ao pesquisador um contato mais direto e prolongado com a situação e os sujeitos pesquisados, além de possibilitar uma descrição mais detalhada acerca de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões que lhe darão um quadro da realidade investigada a fim de pautar as análises e interpretações feitas a partir dessa observação.

Estabelecida a metodologia sobre a qual se assenta nosso trabalho, passamos à apresentação do contexto em que foi realizada.

4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Ananindeua, cidade da região metropolitana de Belém, na qual lecionamos desde 2006. A referida escola localiza-se no interior de um conjunto habitacional, em um bairro da periferia do município, e é considerada de fácil acesso e boa localização. O público atendido pela escola é composto, em grande parte, por moradores de classe baixa e média baixa oriundos de comunidades vizinhas.

Desfrutando de ótimo conceito junto à comunidade local, anualmente, durante o período de matrículas da rede municipal, a instituição atende a um grande número de pais/responsáveis solicitando vagas para suas crianças e adolescentes.

A grande procura por vagas na escola deve-se muito ao trabalho de qualidade voltado para a interdisciplinaridade, inclusão e cidadania desenvolvido pela equipe docente e técnica, o qual tem alcançado bons resultados como a aprovação de vários alunos em instituições federais de nível médio e superior, por exemplo, assim como a formação de alunos críticos e engajados na sociedade.

Dessa forma, o ponto de maior destaque são os projetos por disciplina e os interdisciplinares realizados sob a coordenação dos professores, uma vez que a maioria das disciplinas possui projetos individuais realizados na aula de cada docente. Mas também uma ou duas vezes ao ano a equipe une-se por eixo temático para coordenar projetos que conectam os conhecimentos adquiridos em cada disciplina contextualizando o que os discentes estudaram levando-os a refletir e agir sobre a própria realidade e a realidade social. Dentre eles, citamos o projeto “Feira da Matemática”, “Família na Escola” como também os projetos “#somostodosnegros” e “Roda de Leitura” sendo os dois últimos de nossa autoria, contudo desenvolvido em parceria com toda a equipe docente.

A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo exclusivamente à clientela do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e da EJA (Educação de Jovens e Adultos, 3ª e 4ª etapas do ensino fundamental). De acordo com site QEdu¹⁷, em 2017, a escola matriculou 610 alunos, sendo 460 nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), 111 na EJA e 39 na Educação Especial. Quanto à estrutura física, a instituição escolar dispõe de 8 salas de aula, laboratório de informática – usado, atualmente, como sala multifuncional –, sala de atendimento educacional especializado, sala dos professores, secretaria, arquivo, cozinha, sala da direção/coordenação e 4 banheiros, porém apenas 3 encontram-se em condições de uso, visto que um deles está funcionando como depósito de livros. A escola não possui biblioteca/sala de leitura nem outras dependências como quadra poliesportiva, auditório ou laboratório de ciências.

Em uma das gestões anteriores da escola, foi feita uma tentativa de organizar um espaço para empréstimo do acervo. Para isso, a sala onde funciona o arquivo foi adaptada, improvisadamente, para abrigar livros e periódicos sendo denominada “Cantinho da Leitura”. No entanto a iniciativa não prosperou por muito tempo devido

¹⁷ QEdu – Plataforma de dados educacionais públicos e oficiais, organizados por escola, cidade e estado, indicando o aprendizado dos alunos, seu perfil, taxas de aprovação, atraso escolar, dentre outras informações relativas às instituições de ensino brasileiras.

à ausência de profissionais lotados no espaço para atender aos alunos. Em razão de, oficialmente, a escola não possuir sala de leitura, não seria possível, segundo a Secretaria de Educação do município, fazer a lotação de um profissional para o referido espaço.

A turma selecionada para a aplicação da proposta de intervenção pedagógica estuda no 7º ano A, da escola supracitada, na qual exercemos a docência. A classe é composta por 31 alunos, sendo 16 meninas e 15 meninos. Estes são pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 11 e 13 anos.

Na época da aplicação da diagnose (dezembro de 2017), os discentes cursavam o 6º ano, turma A, a qual era formada por 26 alunos, dos quais 14 eram meninas e 12, meninos. No dia da aplicação do questionário, estavam presentes 25 estudantes; apenas uma aluna achava-se ausente. No momento da formação da nova turma para 2018, algumas mudanças ocorreram com a ¹⁸ entrada de 9 alunos novos e a saída de 4 alunos.

4.3 Atividade diagnóstica

Em dezembro de 2017, realizamos a aplicação de um questionário diagnóstico¹⁹ na turma composto por 23 questões, sendo 4 fechadas e 19 abertas, aplicadas em 2 aulas de 45 minutos cada.

O questionário iniciou com uma questão de identificação, referente aos dados pessoais dos alunos, na qual estes preencheram informações como o nome completo, sexo, idade, série/turma e escola. Em seguida, os alunos responderam à primeira e segunda questões relativas à escolaridade e à profissão do pai; à terceira e à quarta, relacionadas à escolaridade e à profissão da mãe; à quinta e sexta questões, idênticas às quatro primeiras, caso o aluno estivesse sob a tutela de um responsável legal que não fosse pai ou mãe. A sétima questão foi a última fechada, referente ao local onde o estudante fora alfabetizado.

¹⁸ No ano posterior à realização da diagnose (2018), alguns alunos vieram de outras escolas e outros foram transferidos da turma B para a A, por isso a entrada de 9 alunos novos, além de que três alunos da anterior turma A foram transferidos para a turma B e um saiu da escola. Quanto à aluna que esteve ausente na data de aplicação do questionário, esta apresenta paralisia cerebral, por isso frequenta a escola apenas visando à socialização, já que não fala nem escreve. A referida aluna foi uma das transferidas para a turma B em 2018.

¹⁹ Ver apêndice.

As demais questões, de 8 a 23, todas abertas, apresentaram as seguintes perguntas: (8) “Você costuma ler em sua casa? O quê?”; (9) “Seus pais ou responsáveis costumam ler? O quê?”; (10) “Você gosta de ler? Se não gosta, por que não? Se gosta, por que sim?”; (11) “Seus pais costumam comprar livros para você? Eles compram só porque querem ou você pede a eles?”; (12) “Você já leu algum livro inteiro ou quase todo? Qual?”; (13) “Você consegue ler quantos livros inteiros por ano?”; (14) “No momento, você está lendo algum livro? Qual é?”; (15) “Que tipo de livro, de história, chama mais sua atenção para a leitura?”.

À questão 16, foi feita uma observação, pois esta somente deveria ser respondida pelos alunos que declararam não gostar de ler. A pergunta foi a seguinte: (16) “Mesmo se não gosta muito de ler, você já leu algum livro? Qual? Você gostou? Por quê?”. O questionário continuou com as questões de 17 a 23 que foram: (17) “Por que você prefere ler esse (s) tipo (s) de história (s) que respondeu na questão 15?”; (18) “Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? Por quê?”; (19) “Você ouve seus familiares, amigos e vizinhos contarem histórias de lendas e aparições? O que você acha dessas histórias?”; (20) “Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e aparições, em sala de aula? Por quê?”; (21) “Na sua opinião, o que o professor deve fazer nas aulas de leitura?”; (22) “Você tem dificuldades para entender as histórias dos textos que lê? O que você acha difícil quando lê?”; (23) “O que, na sua opinião, o professor pode fazer para ajudar os alunos que não estão entendendo as histórias lidas?”.

O objetivo da diagnose foi verificarmos aspectos como interesse ou gosto pela leitura, hábitos pessoais e familiares de leitura, preferências de leitura, conhecimentos prévios sobre narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica (na forma falada ou escrita), assim como a recepção desses gêneros literários na sala de aula. Ademais, os alunos ficaram à vontade para emitir opiniões pessoais sobre as aulas de leitura e dar sugestões no intuito de tornar as aulas mais atrativas, incluindo avaliações sobre a postura dos professores de linguagem bem como, especificamente, acerca do trabalho que realizamos na referida instituição de ensino. Apesar das limitações previsíveis de um instrumento dessa natureza – algum constrangimento dos estudantes por saberem que suas opiniões seriam lidas por uma professora – cremos que o material possa servir como ponto de partida satisfatório.

4.3.1 Apresentação dos dados da diagnose

Com o intuito de facilitar o entendimento dos leitores de nosso trabalho sobre o questionário aplicado, e, para fins de análise, apresentamos, primeiramente, apenas os dados relativos às questões fechadas, expressos em quadros. Estes trazem um demonstrativo acerca da escolaridade e profissão dos pais/responsáveis dos discentes, além de informações sobre o local onde os alunos foram alfabetizados. Na sequência, agrupamos as questões abertas, de 8 a 23, por eixos temáticos; a saber: 1 – Hábitos pessoais e familiares de leitura (questões 8 e 9); 2 – Gosto ou interesse pela leitura (questões 10 e 16); 3 – Hábitos de consumo relacionados à leitura (questão 11); 4 – Regularidade de leitura (questões 12, 13 e 14); 5 – Preferências de leitura em geral (questões 15 e 17); 6 – Preferências de leitura relacionadas às narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica (questões 18, 19 e 20); 7 – Apresentação das dificuldades relacionadas à leitura literária e sugestões relativas a aspectos metodológicos e a estratégias voltadas ao letramento literário (questões 21, 22 e 23). A seguir, apresentamos algumas tabelas que detalham os dados coletados na diagnose de forma quantitativa:

Quadro 1 - Quantitativo

ALUNOS	Quantitativo presente em sala na data da diagnose	10 anos	11 anos	12 anos
Total	25	1	18	6
meninas	13	1	9	3
meninos	12	-	9	3

Quadro 2 - Escolaridade do pai/responsável

Não sabe informar	Pai /responsável analfabeto	Pai /responsável com fundamental até o 5º ano	Pai /responsável com fundamental até o 9º ano	Pai /responsável com ensino médio	Pai /responsável graduado ou pós-graduado
12	-	1	2	7	3

Quadro 3 - Escolaridade da mãe/responsável

Não sabe informar	Mãe /responsável analfabeta	Mãe /responsável com fundamental até o 5º ano	Mãe /responsável com fundamental até o 9º ano	Mãe /responsável com ensino médio	Mãe /responsável graduada ou pós-graduada
3	-	-	3	14	5

Quadro 4 - Profissão do pai/responsável

funcionário público	2
professor	-
autônomo	2
sem ocupação	2
não sabe informar	4
outros	15

Quadro 5 - Profissão da mãe/responsável

funcionária pública	1
professora ²⁰	6
autônoma	2
sem ocupação	5
não sabe informar	2
dona de casa	5
outros	4

²⁰Dentre as mães que são professoras, 3 delas encontravam-se desempregadas no momento da aplicação do questionário, porém optou-se por contabilizá-las como professoras e não como desempregadas, devido pertencerem a uma categoria específica de nossa tabela e por terem sido identificadas da seguinte forma pelos alunos: professora (desempregada).

Quadro 6 - Eixo 1 – Hábitos pessoais e familiares de leitura (²¹Q8 e Q9)

Alunos	Você costuma ler? (Q8)	Pais /responsáveis costumam ler?(Q9)
Sim	23	18
Não	02	07

²² O que se lê? (Q8 e Q9)	Alunos	Pais /responsáveis
hq's	10	-
jornal	02	09
Bíblia	04	07
conteúdos da internet	01	04
obras literárias	12	03
materiais acadêmicos	-	01
revistas	04	04
outros livros	06	04

Quadro 7 - Eixo 2 – Gosto ou interesse pela leitura (Q10 e Q16)

Alunos	Gosta de ler? (Q10)
Sim	19
Não	03
Um pouco	03

Alunos	Mesmo ²³ se não gosta muito de ler, você já leu algum livro? Gostou da leitura? (Q16)
Sim	6
Não	-
Não respondeu	-

²¹ Adotamos a letra “Q”, nas tabelas, para representar o termo “questão” ou “questões”.

²² As consignas Q8, Q9, Q12, Q15 e Q16 solicitaram ao aluno que informasse o que este e/ou o responsável gosta de ler ou já leu. Em razão disso, como alguns alunos citaram mais de um gênero ou de uma obra, os números apresentados estão acima do total de discentes pesquisados.

²³ Como esta consigna (Q16) foi direcionada exclusivamente aos alunos que declararam não gostar de ler ou gostar só um pouco, não contabilizamos a participação de toda a classe, mas apenas dos 6 alunos que responderam a essa pergunta.

Qual livro você leu? (Q16)	Número de alunos
<i>Crepúsculo</i>	01
<i>Diário de um banana</i>	03
<i>A Agenda de Carol</i>	01
<i>livros de aventura</i>	01
<i>Descendentes</i>	01

Quadro 8 - Eixo 3 – Hábitos de consumo relacionados à leitura (Q11)

Seus pais compram livros para você:	
Espontaneamente	3
Só quando você pede a eles	13
Não costumam comprar livros	9

Quadro 9 - Eixo 4 – Regularidade na leitura (Q12, Q13, Q14)

Você já leu um livro inteiro ou quase todo? (Q12)	
Sim	25
Não	-

Qual livro já leu por inteiro ou quase todo? (Q12)	Número de alunos ²⁴
<i>Descendentes</i>	01
<i>Diário de um banana</i>	18
<i>A Agenda de Carol</i>	01
Lendas de princesas	01
<i>Visagens e assombrações de Belém</i>	02
<i>O Diário de Anne Frank</i>	01
<i>A marca de Atena</i>	01
<i>Guardiões da galáxia</i>	01
<i>The walking dead</i>	01
Não lembra o nome do livro	02

²⁴ O número de alunos que declarou ter lido cada obra ultrapassou o quantitativo presente, pois alguns citaram mais de um título.

Você consegue ler quantos livros inteiros por ano? (Q13)	
01 livro	4
02 livros	8
Três ou mais livros	12
Nenhum livro	1

No momento, você está lendo algum livro? (Q14)	
Sim	10
Não	15

Qual livro você está lendo no momento? (Q14)	
Nenhum	15
<i>Diário de Larissa Manoela</i>	01
²⁵ <i>A menina do diário</i>	01
<i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	01
<i>Guardiões da Galáxia</i>	01
<i>Fala sério, mãe!</i>	01
<i>Dom Casmurro</i>	01
<i>Diário de um banana</i>	01
<i>Visagens e assombrações de Belém</i>	01
<i>As caretas</i>	01
<i>The walking dead</i>	01

Quadro 10 - Eixo 5 - Preferências de leitura em geral (Q15 e Q17)

Que tipo de livro, de história, chama mais sua atenção para a leitura? ²⁶ (Q15)	
suspense ou terror	13
comédia	8
histórias fantásticas/lendas	10
aventura	10
biografias	2
histórias mitológicas	2
contos de fadas	1
quadrinhos	3
românticas	3

Por que você prefere ler esse (s) tipo (s) de história (s) que respondeu na questão 15? (Q17)	
Porque gosto de histórias de encantamento e terror.	10
Por me divertir e relaxar lendo as histórias.	7

²⁵ Alguns títulos como *A menina do diário* e *As caretas* foram registrados de acordo como foram informados pelos alunos, logo podem não corresponder aos reais títulos das obras.

²⁶ Nas questões 15 e 17, a maior parte dos alunos respondeu mais de um tipo de história, por isso as quantidades extrapolam o número de discentes pesquisados.

Porque têm aventura e ação.	6
Para conhecer curiosidades e outras culturas.	6
Porque, apesar de ter preguiça para ler, preciso ler mais.	1
Porque têm mistérios e romance.	1

Quadro 11 - Eixo 6 – Preferências de leitura relacionadas às narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica (Q18, Q19 e Q20)

Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? (Q18)	
Sim	20
Não	5

Por que você gosta dessas narrativas? (Q18)	
Têm ação.	1
São histórias desconhecidas.	1
São assustadoras.	3
São interessantes.	2
Porque falam sobre a Amazônia.	4
Porque falam acerca do sobrenatural e sobre mistérios.	4
Porque têm suspense e tensão.	2
Não sei explicar.	3

Você ouve familiares, amigos e vizinhos contarem histórias de lendas e aparições? (Q19)	
Sim	17
Não	8

Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e aparições em sala de aula? (Q20)	
Sim	23
Não	2

Por que você gosta quando os professores leem essas narrativas em sala de aula? (Q20) ²⁷	
Porque as histórias são aterrorizantes.	1
Por causa da maneira como o professor lê.	7
Porque algumas histórias são engraçadas.	1
Porque as histórias são legais e interessantes.	11
Porque precisamos conhecer mais essas histórias.	1
Porque os alunos podem comentar o que entenderam.	1
Porque a aula fica mais divertida.	2
Porque é mais fácil para entender as histórias.	1

Quadro 12 - Eixo 7²⁸ – Apresentação das dificuldades relacionadas à leitura literária e sugestões relativas a aspectos metodológicos e a estratégias voltadas ao letramento literário (Q21, Q22 e Q23)

Na sua opinião, o que o professor deve fazer nas aulas de leitura? (Q21)	
Organizar dramatizações	1
Propor atividades escritas relacionadas à leitura.	2
Propor discussão em grupo sobre as obras lidas pelos alunos.	2
Propor leitura em grupo ou em duplas.	2
Propor leitura oralizada para os alunos.	2
Tornar as aulas mais alegres e divertidas.	2
Ler em voz alta junto com os alunos.	4
Ler em um ambiente tranquilo e próprio para a leitura.	7
Ler e explicar.	2
Ler de forma engraçada.	1
Contar histórias engraçadas e assustadoras.	5
Perguntar aos alunos o que desejam ler.	1

Você tem dificuldades para entender as histórias dos textos que lê? (Q22)

Sim	11
Não	14

O que você acha difícil quando lê? (Q22)²⁹

Não compreender trechos inteiros	4
As palavras desconhecidas	6
Identificar as partes mais importantes do texto	1

²⁷ Nesta consigna, 23 alunos afirmaram gostar de ouvir os professores lerem essas narrativas em sala de aula e 2 negaram gostar, porém, no momento de justificar a preferência, alguns apresentaram mais de uma justificativa, por esse motivo há 25 justificativas no total.

²⁸ Como ocorreu em outras consignas, na Q21 e Q23, os alunos apresentaram mais de uma sugestão, por isso os números nas tabelas não estão representando fidedignamente a quantidade total de estudantes presentes no dia da aplicação do questionário.

²⁹ Só contabilizamos, para efeitos de análise, as respostas dos 11 alunos que declararam apresentar alguma dificuldade relacionada à compreensão na leitura.

O que, na sua opinião, o professor pode fazer para ajudar os alunos que não estão entendendo as histórias lidas? (Q23)

Propor aos alunos a produção de resumo da narrativa lida	1
Solicitar aos alunos a repetição da leitura	2
O professor deve repetir a leitura em voz alta	6
Explicar o texto (comentar)	11
Propor leitura em grupo ou em dupla para que os alunos se ajudem	2
Propor atividades escritas de compreensão de texto	1
Propor leitura oralizada aos alunos	1
Auxiliar individualmente cada aluno com dificuldade	1
Explicar o sentido das palavras desconhecidas	2
Propor mais atividades de leitura de obras completas	1

4.3.2 Análise dos dados da diagnose

Percebeu-se, por meio dos dados coletados nas questões fechadas, que o público feminino (referimo-nos às mães/responsáveis) ultrapassa a população masculina quanto ao nível de escolaridade, visto que dos pais/responsáveis (sexo masculino) dos 25 alunos pesquisados apenas 7 concluíram o ensino médio e 3, o nível superior; das mães/responsáveis, o número de concluintes do ensino médio subiu para 14 e de graduadas, para 5.

Quanto à profissão ou ocupação dos pais/responsáveis e mães/responsáveis, a maior parte dos pais/responsáveis (sexo masculino) exercia profissões ou ocupações diversificadas; as mães/responsáveis eram, em sua maioria, professoras, donas de casa ou estavam desempregadas. No entanto 3 das declaradas como professoras, encontravam-se desempregadas no momento da pesquisa, perfazendo um total de 8 mães desempregadas, somadas às 5 declaradas inicialmente.

Os resultados obtidos nas questões abertas, que foram agrupadas por eixos temáticos, iniciando pelos eixos 1 (hábitos pessoais e familiares de leitura) e 2 (gosto ou interesse pela leitura) demonstraram que, ao contrário do que é repetido pelo senso comum, os alunos leem e a maioria gosta dessa atividade, inclusive muitos declararam que os responsáveis também costumam ler. Souza e Giroto, em sua pesquisa realizada em escolas públicas de três municípios paulistas, no período de 2006 a 2010, apresentaram resultado semelhante, o que as levou a afirmar “por um lado, foi tranquilizador, isto é, confirmou que os alunos leem, por outro, mostrou-

se perturbador, no sentido de que revelou não haver um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem” (2011, p. 4).

Na diagnose aplicada por nós, mesmo os discentes que afirmaram não apreciar a leitura ou apreciá-la pouco, disseram já ter lido, ao menos, um livro completo e ter se agradado da referida leitura. Tal constatação denota a importância das atividades de fomento à leitura fora e, principalmente, no interior do ambiente escolar visando à motivação dos alunos que demonstram alguma resistência à leitura literária ou têm dificuldades de acesso às obras no ambiente extraescolar.

Em relação ao eixo 3 (hábitos de consumo relacionados à leitura), os alunos afirmaram, em sua maioria, que os pais/responsáveis ou mães/responsáveis não adquiriam³⁰ livros para os filhos espontaneamente, mas apenas quando estes solicitavam (consigna Q11). No que concerne à regularidade na leitura (eixo 4), todos os alunos afirmaram já ter lido um livro inteiro ou quase completo (consigna Q12).

Outro dado que pode chamar a atenção é a declaração dada pela maioria da turma de, habitualmente, ler três ou mais livros por ano (consigna Q13), contrastando com outro dado que revelou que, no momento da aplicação do questionário, 15 alunos, dos 25 pesquisados, não estavam lendo nenhum livro (consigna Q14). Embora os dados pareçam, à primeira vista, conflitantes, justificam-se pelo fato de realizarmos na escola um projeto de leitura ("Roda de Leitura"), o qual propõe aos alunos a leitura, mediada por nós, de dois a três livros literários por ano.

Mais adiante, foram questionadas aos alunos, nas consignas dos eixos 5 e 6 (Q15, Q18, Q19 e Q20), suas preferências de leitura, em geral e, especificamente, foi perguntado a eles se apreciavam narrativas que retratam o imaginário amazônico. Ficou comprovado que grande parte dos alunos tem preferência por narrativas com temáticas de suspense ou terror, histórias fantásticas ou lendas e histórias de aventura (consigna Q15). Dos 25 discentes da classe, 20 afirmaram apreciar narrativas com lendas e aparições da Amazônia justificando a preferência por gostarem do sobrenatural, de mistérios e da cultura amazônica (consigna Q18).

³⁰ Há de se levar em consideração a situação socioeconômica das famílias dos alunos, posto que os dados revelaram que a maior parte das mães/responsáveis estava desempregada no período da pesquisa ou era constituída por donas de casa, assim a maioria dos pais/responsáveis garantia sozinha o sustento da família exercendo ocupações de nível médio, recebendo baixa remuneração.

Mais da metade dos alunos confirmou ouvir o compartilhamento dessas narrativas por meio de familiares, amigos e vizinhos (consigna Q19).

Assim, mediante a constatação do gosto por essas narrativas, reiteramos a ideia de introduzir a prática leitora por gêneros literários ou obras com os quais o potencial leitor demonstre maior identificação. Para isso, faz-se necessário que o professor busque obter conhecimento acerca das preferências do público-alvo.

Quando nos referimos ao ato de conhecer aquilo que agrada ou agradaria – provavelmente – ao leitor em formação, falamos de conhecer na prática, isto é, através da leitura prévia dos gêneros e das obras, bem como da pesquisa anterior ao trabalho com tais leituras e não ao simples “acompanhamento” de leitura ou à sugestão de leituras sem a apropriação das obras.

Isso significa que o docente precisa se despir de preconceitos e investir de forma determinada no objetivo principal que é a promoção da leitura e fidelização de leitores. Agindo assim, o professor conseguirá, com maior chance de sucesso, alcançar este alvo ampliando seu próprio repertório e o dos estudantes.

Em nosso caso, aproveitamos o interesse de nossos alunos pela literatura fantástica e maravilhosa de temática amazônica. Dessa forma, incentivamos a prática leitora. A atração dos discentes por essas narrativas pôde ser comprovada pelas consignas Q15: “Que tipo de livro, de história, chama mais sua atenção para a leitura?” e Q18: “Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? Por quê?”.

Grande parte de nossos alunos respondeu³¹ à primeira pergunta: “suspense [...] sobrenatural, terror [...]”, “coisas *sobrenatural* [...]”; “visagem e *assonpração* de Belém”; “Histórias de *terro*, mistério”; “[...] lendas”; “De aventura e lendas do *instrangeiro*”; “terror”. À segunda pergunta, a resposta de muitos foi: “sim, porque é da nossa região e porque eu gosto de lendas”; “Sim porque ficamos por dentro das lendas da Amazônia”; “Eu gosto porque é meio assustador”; “sim porque fala um pouco sobre a *amazônia*”; “Sim porque é uma coisa misteriosa que eu nunca vi”; “sim *por que* e muito legal aparições de lendas na *amazonia* eu acho divertido essas lendas”; “Sim, porque eu imagino aquelas coisas *fatastica*”; “Sim, porque são coisas *sobrenatural*”; “sim, porque *temisterios* e *suspencem*”.

³¹ Decidimos reproduzir fielmente a escrita dos alunos incluindo os desvios ortográficos, problemas relacionados à pontuação, concordância, entre outros. Para destacar estas formas escritas, optamos pelo uso do itálico.

Como pôde ser verificado, o prazer pelo ato da leitura literária acontece, inicialmente, devido à identificação e à atração de nossos alunos com a temática do sobrenatural, do racionalmente inexplicável e da aura de mistério que envolvem as narrativas fantásticas e maravilhosas, ainda mais aquelas que enfocam a cultura amazônica, na qual o leitor paraense está inserido.

Confirmando os resultados do diagnóstico relativos ao gosto da maioria dos alunos pelas narrativas supracitadas, o escritor paraense Walcyr Monteiro, autor de *Visagens e Assombrações de Belém*, em uma entrevista³² concedida a um canal do *YouTube*³³, em 2014, fez a seguinte declaração defendendo a leitura da literatura regional na escola: “Uma coisa é você, como leitor, ter uma familiaridade com uma paisagem ou o fundo de uma história quando você encontra uma identidade; outra coisa é ler algo fora do nosso ambiente, em que há situações ou descrições que você não consegue imaginar”. O escritor defende a ideia de que os professores da Amazônia devem apresentar mais a literatura da região para os alunos, com projetos que incentivem o interesse dos jovens pela leitura literária. Conclui-se, assim, que a identificação dos alunos com essas obras atrelada ao apelo emocional gerado por elas facilitam consideravelmente a aproximação desses leitores em formação das obras literárias.

Em relação ao gosto dos estudantes pela leitura em voz alta dessas narrativas, realizada pelos professores, aqueles justificaram as respostas argumentando que as histórias são “legais e interessantes” e que apreciam a forma como os professores as leem. O modo de ler dos professores, destacado nas respostas dos alunos, relaciona-se à performance dos docentes durante a leitura em voz alta. Por isso, no que tange à mediação de leitura, não podemos deixar de ressaltar de que maneira a performance leitora – começando pelo professor – incentiva favoravelmente o desenvolvimento do prazer estético gerando o gosto nos discentes pela leitura literária. De acordo com Zhumtor (2007, p. 62), todo ato de leitura tende a ser, potencialmente, teatral; logo podemos afirmar que a performance está imbricada quase sempre à leitura. Sobre isso, Zhumtor pondera que:

Na situação de oralidade [...] a ‘formação’ se opera pela voz, que carrega a palavra; a primeira ‘transmissão’ é obra de um personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto. A

³² A entrevista foi concedida, em outubro de 2014, ao canal do *YouTube* “Outras Palavras” que retrata a cultura paraense.

³³ A entrevista está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oRGqPKBa0uc>

‘recepção’ vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um único ato de participação, co-presença, esta gerando o prazer. Esse ato único é a performance. (ZHUMTOR, 2007, p. 65)

Assim, podemos concluir que o prazer estético é gerado pela transmissão performática em conjunto com a recepção. Neste caso, ambas operam simultaneamente, conforme Zhumtor

Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer. (ZHUMTOR, 2007, p. 67)

Nas respostas de nossos alunos, constatamos o prazer por leituras dinamizadas e como essa prática da parte do professor motiva-os para a leitura. Na consigna “Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e aparições em sala de aula? Por quê?” (Q20), alguns alunos referiram-se à performance na leitura ao responder: “Eu gosto muito porque a professora...lê, porque ela é bem misteriosa quando está contando ela faz caras e bocas”; “[...] ela conta tipo com uma voz de *terro*. Não sei explicar”; “Sim, porque a professora sabe deixar interessante”; “[...] a *profesora da auguns misterios*”; “[...] eles *poem* um suspense e eu amo isso”.

Assim sendo, sugere-se ao docente, no papel de mediador da leitura, teatralizar, performatizar, “dar vida” aos textos que lê em sala de aula a fim de auxiliar os alunos – nesse caso, leitores-ouvintes – a encontrarem o prazer estético proveniente da transmissão aliada à recepção (em virtude da leitura oralizada). Dessa maneira, o docente funcionará como modelo de leitor para o leitor iniciante e, mesmo que de forma não explícita, o influenciará a fazer o mesmo no momento da leitura, seja ela em voz alta ou silenciosa, contribuindo, assim, para a efetivação do diálogo entre aluno-leitor e texto, uma vez que a performance não se restringe apenas à leitura em voz alta.

Para Zhumtor, “[...] a leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial mais fraco, aparentemente próximo do zero” (2007, p. 69), por isso, em relação à leitura silenciosa, constitui-se um desafio para o professor conduzir a mediação praticamente sem o fator performance que facilita a recepção. Em vista disso, se faz muito importante que o professor – preferencialmente – inicie as

mediações usando o artifício da leitura oralizada. Porém, embora a leitura em voz alta facilite inicialmente a mediação, o professor precisa auxiliar o aluno para que este consiga performatizar sua leitura, mesmo quando esta for silenciosa.

Sobre a recuperação da performance na leitura silenciosa, Zhumtor faz o seguinte comentário:

A performance dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação. A escrita tende a dissimulá-la, mas, na medida do seu prazer, o leitor se empenha em restituí-la. A compreensão passa por esse esforço. (ZHUMTOR, 2007, p. 70-71)

Esse esforço ao qual se reporta Zhumtor é essencial da parte do leitor para que se alcance a compreensão do que foi lido. Sendo assim, pode-se concluir que a compreensão perpassa pela performance, conforme o próprio autor confirma: “A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (2007, p. 50). E ainda: “A recepção [...] se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura” (2007, p. 52).

Após apresentarmos os motivos de os alunos gostarem das leituras oralizadas feitas pelos professores, demonstramos, no eixo 7, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos e as propostas metodológicas sugeridas pelos mesmos visando à superação dessas dificuldades e à melhoria da qualidade das aulas.

Um dado preocupante é que quase metade da turma declarou apresentar dificuldades para entender o que lê. As principais razões do problema, segundo os alunos, são o desconhecimento do significado de algumas palavras e a falta de compreensão de trechos inteiros dos textos lidos.

Como possíveis caminhos para a resolução desse problema, nas consignas Q21 e Q23, a maioria da turma sugeriu que as aulas de leitura fossem realizadas em um ambiente tranquilo e mais apropriado para a atividade a fim de melhorar a concentração dos alunos. Propuseram, igualmente, que sejam lidas histórias “engraçadas” e “assustadoras”, além de que os docentes realizem a leitura em voz alta e comentem os textos com os alunos a fim de auxiliá-los na superação das dificuldades de compreensão.

Conforme os dados apresentados pela diagnose, pudemos constatar que outro fator muitas vezes desconsiderado ou subvalorizado, mas que contribui

consideravelmente no que se refere à motivação para a leitura é o ambiente leitor³⁴. Um local tranquilo, arejado, limpo, com boa iluminação e que, de preferência, contenha livros e periódicos seria o ideal para criar o “clima leitor”, auxiliando, assim, o aluno a entrar neste “clima”.

Vários alunos fizeram referência ao ambiente quando perguntamos o que os professores deveriam fazer nas aulas de leitura na opinião deles (Q21). As respostas foram as seguintes: “[...] na sala de informática no escuro e fazer suspense e drama e é bem melhor que a gente de vez em quando *vamos pra* sala de informática.”; “[...] *leva* para sala di *infonatica*.”; “Que *fose* em um lugar muito escuro e mais *asonbrão*.”; “eles deveriam falar sobre *lenda* nos *leva* para sala de interação³⁵.”; “ir para um lugar sem barulho para não atrapalhar a aula.”; “As aulas de leitura ficariam melhores se contassem histórias a noite.”; “levar a gente para a sala de *informatica* porque se fosse de *terro* a história ele contava lá no escuro.”; “Eu acho difícil o local para ler se ele for barulhento.”.

O prazer gerado pela leitura das narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica funde-se aos sentimentos de medo e emoção os quais tornam-se influenciadores do impulso pela leitura dessas narrativas. Devido a isso, faz-se extremamente importante a preparação do ambiente de leitura pelo professor, visto que, se o aluno estiver em um ambiente inspirador, esse fato contribuirá não só para a motivação leitora mas também para a permanência do interesse, atenção dos educandos e entendimento do que for lido.

Voltando a discutir as dificuldades de compreensão declaradas pelos alunos e as sugestões apresentadas por eles no sentido de reverter os problemas relatados, as respostas da classe reiteraram a necessidade da leitura oralizada feita pelo docente em conjunto com uma mediação eficaz de leitura. Para alcançar esse fim, o professor pode e deve aproveitar-se da popularidade das narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica no intuito não apenas de promover a leitura, mas, inclusive, de buscar alternativas que auxiliem na recepção desses textos pelos

³⁴Quando nos referimos neste trabalho ao ambiente leitor, reportamo-nos, especificamente, à leitura realizada na escola.

³⁵Nossa escola não possui sala de leitura/biblioteca, por isso, algumas vezes, ao realizar atividades de leitura ou contação de histórias, levamos as turmas para a sala de informática denominada “Espaço Interação”, um ambiente climatizado que serve, na verdade, como sala multiuso, abrigando alguns livros e periódicos, mas funcionando também como sala de vídeo, de reuniões, de leitura e de informática (quando os computadores usados pelos alunos estavam em bom estado de conservação). No momento, não está funcionando como sala de informática, pois os computadores antigos foram danificados e a Secretaria de Educação ainda não fez a instalação de novas máquinas.

leitores iniciantes. Ainda na consigna Q21, ao perguntar à turma: “Na sua opinião, o que o professor deve fazer nas aulas de leitura?”, outros alunos responderam: “Os professores *lendo e explicando*”; “Bom...ler, explicar [...]”; “Na minha opinião devem ler para nós [...]”; “Deve ler com *agente*”; “Fazer uma aula de leitura em grupo”; “Leitura em grupo”.

Declarações semelhantes foram dadas na consigna Q23 quando foi perguntado aos alunos o que o professor poderia fazer para auxiliar aqueles que não entendiam as histórias lidas. Respostas como estas nos levam a perceber a necessidade dos discentes por leituras orais e mediadas no ambiente escolar como alternativas na busca pela redução das dificuldades na leitura literária.

Além das solicitações dos alunos expressas na atividade diagnóstica, outro motivo que nos leva a defender a leitura em voz alta como estratégia inicial de incentivo à leitura e de mediação é o fato de muitos alunos brasileiros, em especial os de escola pública, não terem acesso aos livros em razão de dificuldades financeiras ou devido ao valor elevado de livros em nosso país, aliado ao número reduzido de bibliotecas públicas e de escolas que dispõem de biblioteca. Petit argumenta que “[...] para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega” (2009a, p. 30).

Assim como o recurso da leitura em voz alta, é imperioso, também, que os professores incentivem os alunos à leitura literária trazendo livros ou textos para a sala de aula, além de propor sugestões de leituras, supervisionando e mediando a atividade leitora por meio de uma proposta de ensino de literatura que permita ao docente acompanhar o desenvolvimento da turma, auxiliando-a quando surgirem dificuldades. Para tanto, sugerimos que a leitura, quando se tratar de textos extensos, seja realizada – parte dela – em sala de aula. Não consideramos uma estratégia de tamanha eficácia o professor apenas sugerir leituras sem acompanhá-las nem interagir com o aluno como um leitor mais maduro e proficiente, posto que as trocas entre professor-aluno e entre aluno-aluno são fundamentais para a germinação de novas ideias e ampliação dos sentidos construídos. De acordo com Petit:

Para crescerem, para começarem um dia a formular sua própria história, eles necessitam de literatura. Precisam também aprender a contar, e tal aprendizado se faz no encontro, na interação com um adulto que, por sua vez, sente prazer na narração. (PETIT, 2009a, p. 63)

Em resumo, diante de tudo o que foi exposto, verificamos que os dados diagnósticos apontam para um interesse crescente dos alunos pela leitura de literatura, mas que, embora real, precisa ser potencializado. Além disso, embora muitos apresentem dificuldades relacionadas à compreensão do texto literário, expressam o desejo de ler outras obras e de superar as dificuldades por meio de mediações de leitura realizadas pelo professor.

5 PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escolarização da literatura, apesar de entendida equivocadamente por muitos no contexto educacional, é indispensável, dado que sem ela os discentes seriam privados da experiência humanizadora, portanto vital, só possibilitada pela leitura da obra literária. Sobre a humanização do aluno-leitor no ato da leitura literária, Rouxel postula:

Se o investimento do leitor como sujeito for reconhecido como algo não só inevitável, mas necessário para toda experiência de leitura, passa a ser urgente senão redefinir ao menos repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. (ROUXEL, 2013c, p. 195)

Para que tal experiência seja efetivada, por se tratar de um público leitor em formação, faz-se necessário o trabalho de um mediador, isto é, um leitor proficiente que incentive e oriente a prática da leitura, conduzindo o leitor iniciante a não apenas trilhar os caminhos da compreensão leitora, mas também a avançar no sentido de compartilhar, socializar com os demais sujeitos, numa troca de saberes, aquilo que aprendeu por meio da leitura.

A realidade que vemos, entretanto, em muitas de nossas escolas, é a negação desse “direito à literatura”, conforme as palavras de Candido (2004); logo, como consequência disso, grande parte do alunado brasileiro tem dificuldades para dialogar com o texto literário; em primeiro lugar, por ter pouco acesso a ele no ambiente escolar; em segundo lugar, por não entendê-lo. É necessário, portanto, capacitação aos docentes a fim de que as pesquisas que têm sido desenvolvidas na academia cheguem às salas de aula na forma de metodologias adequadas para um ensino eficaz de literatura.

Diante desse quadro, apresentamos nossa proposta didática, não com a pretensão de solucionar todos os problemas relacionados ao trabalho com literatura em sala de aula, mas com o objetivo de experimentar de fato propostas teóricas elaboradas nas últimas quatro décadas, confrontá-las com as realidades de uma escola pública periférica do norte do Brasil, encontrar caminhos, abordagens, posturas e métodos capazes de enriquecer nossa própria docência a fim de, realmente, promover a leitura entre os jovens que dividem o chão e o ar das salas do ensino fundamental conosco.

5.1 Caracterização da proposta de intervenção

Nesta subseção, apresentamos a descrição da proposta de intervenção pedagógica que foi aplicada em uma classe de 7º ano – turma A – composta por 31 alunos, sendo 16 meninas e 15 meninos, com idades entre 11 e 13 anos, matriculados em uma escola da rede municipal de Ananindeua, no Pará.

Em nossa proposta, o letramento literário será promovido através da abordagem metacognitiva das estratégias de leitura, por meio do trabalho com a literatura fantástica e maravilhosa de temática amazônica, na tentativa de fomentar o interesse pela leitura de textos literários, bem como enriquecer a capacidade de compreendê-los e significá-los. Defendemos também a ideia de que, se for realizado um trabalho bem planejado de mediação de leitura, com acesso do aluno a obras integrais e o acompanhamento deste durante o processo de leitura, dando-lhe possibilidade de socialização dos conhecimentos, este, além de se formar como leitor de literatura, tornar-se-á o que Rouxel (2013c, p. 208) intitula de “leitor real”, isto é, um leitor singular que constrói sentidos no diálogo com o texto e com outros sujeitos.

Na tentativa de levar os alunos ao nível de “leitores reais”, é imprescindível uma prática bem orientada de mediação de leitura com o ensino de estratégias que os auxiliem na compreensão textual. Defendendo essa prática, Tovani, Harvey e Goudvis (2007 *apud* DAVIS E SOUZA, 2009, p.3) declaram:

Quando modelamos e guiamos a prática dos alunos, eles são capazes de internalizar estratégias, que podem ser transferidas para gêneros diversos, para textos mais difíceis e para diferentes áreas de conteúdo. O ensino de estratégias constrói conhecimentos de base para ajudar os alunos a monitorar significados e a articular seus pensamentos (TOVANI, 2000; HARVEY; GOUDVIS, 2007 *apud* DAVIS e SOUZA, 2009, p. 3).

Sobre os métodos pedagógicos adotados para o ensino das estratégias de leitura, Silva e Souza declaram que:

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las realizando leituras não tão complexas para depois oferecer leituras mais profundas, que requer um maior nível de compreensão leitora. (SILVA e SOUZA, 2012, p. 9)

Com o intuito de aproximar os leitores em formação do texto literário, optamos por trabalhar com o conto fantástico “Acauã”, do escritor paraense Inglês de Sousa, com narrativas de origem oral dos escritores paraenses Walcyr Monteiro (“A Mãe

d'Água do Igarapé de São Joaquim”), Paulo Maués (“Cobra Grande do Murinim”) e com duas narrativas orais coletadas na grande Belém por pesquisadores do IFNOPAP (“A cobra do rio Vacilande” e “A lenda do Norato”) que retratam o imaginário amazônico com suas tramas que envolvem temas do fantástico e do maravilhoso.

No que se refere aos critérios de seleção do *corpus* de nossa pesquisa, optamos por um recorte temático, daí a escolha de narrativas que tratam do mesmo tema, a cobra grande, em diversas versões e matizes. Também nos fundamentamos, para a escolha do gênero, nas respostas apresentadas pelos alunos na diagnose acerca da preferência por histórias de suspense, terror, lendas e aventura (consigna Q15) que envolvem a Amazônia, o sobrenatural e mistérios (consigna Q18). Cremos que o interesse demonstrado pelos discentes em relação a essas narrativas se deve, em grande parte, ao trabalho prévio realizado por nós nesta turma desde o início do ano letivo de 2017, o qual promoveu a leitura de obras e textos que trazem essa temática como a leitura do livro *Visagens e assombrações de Belém* citado por alguns alunos nas consignas Q12 e Q14.

Dessa maneira, nossa oficina de leitura foi iniciada com as narrativas de origem oral, que auxiliaram os discentes a se motivarem para a leitura, contribuindo também para o aprendizado da estratégia de conexão, a primeiramente focalizada. Para o ensino das demais estratégias³⁶, apresentamos aos alunos a leitura do conto “Acauã”. Este, mais extenso, de escritor canônico e com linguagem e estilo que remetem ao final do século XIX, foi propositalmente lido após as narrativas mais curtas e contemporâneas. Este procedimento de graduar o grau de complexidade linguística, de estranhamento de estilo, recupera a proposta de Vilson J. Leffa (1996 *apud* Graciela I. de Jou e Tania M. Sperb, 2006, p.182), para quem estratégias que demandam maior comprometimento cognitivo são acionadas durante leituras que exigem maior esforço para compreensão; logo, haverá, progressivamente, a aquisição de habilidades mais complexas de leitura.

O letramento literário se deu no decorrer de todo o processo, por meio das reflexões que foram compartilhadas acerca dos textos lidos, através da percepção da inter-relação entre eles e, conseqüentemente, durante e após a socialização de

³⁶ Referimo-nos às estratégias de levantamento de hipóteses, perguntas ao texto, inferências, visualização e sumarização.

ideias entre os alunos-leitores e entre estes e a professora-mediadora com a expressão de posicionamentos sobre as leituras.

Baseando-nos na abordagem metodológica das estratégias de leitura proposta por Girotto e Souza (2010) e na sequência básica de Cosson (2016), por meio da mediação nas oficinas de leitura literária, conduzimos os alunos ao aprendizado das seguintes estratégias: estabelecimento de conexões (conexão texto-leitor, texto-texto e texto-mundo); levantamento de hipóteses, realização de perguntas ao texto; inferências; visualização e sumarização para que, ao final das oficinas, ocorresse o compartilhamento das experiências de leitura entre os discentes da própria turma.

A execução das oficinas foi planejada da seguinte forma: Módulo I – introdução; Módulo II - leitura (engloba o ensino das estratégias de levantamento de hipóteses; perguntas ao texto e realização de inferências; conexão; visualização e sumarização) e Módulo III – interpretação com o compartilhamento das experiências de leitura.

A descrição das atividades realizadas durante as oficinas de cada módulo bem como os resultados obtidos e a análise destes serão apresentados, de forma pormenorizada, a seguir.

5.2 Resultados da aplicação da proposta de intervenção

Nesta subseção, apresentamos de forma detalhada como se deu a aplicação da intervenção, além de apresentarmos os resultados obtidos e a discussão destes.

A intervenção teve a duração de dez encontros, no horário dedicado às aulas regulares de Língua Portuguesa, totalizando 24h/a³⁷. As, atividades, como já mencionado anteriormente, foram divididas em módulos: I – introdução, o qual abrangeu os encontros de 1 a 3; em seguida o módulo II – leitura; oficina I – ensino das estratégias de conexão texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, no encontro 4; módulo II – leitura; oficina II – ensino das estratégias de levantamento de hipóteses sobre a obra, inferências e perguntas ao texto (encontros 5, 6 e 7); módulo II – leitura; oficina III – ensino da estratégia de visualização (encontro 6) e módulo II –

³⁷ Encontro 1 (3h/a); Encontro 2 (3h/a); Encontro 3 (1h/a); Encontro 4 (3h/a); Encontro 5 (3h/a); Encontro 6 (2h/a); Encontro 7 (1h/a); Encontro 8 (3h/a); Encontro 9 (2h/a); Encontro 10 (3h/a).

leitura; oficina IV – ensino da estratégia de sumarização (encontros 8 e 9) e módulo III – interpretação (compartilhamento da experiência de leitura, no encontro 10).

Passamos à descrição:

Encontro 1:

Primeiramente, realizamos alguns comentários sobre as narrativas orais, em geral, dizendo aos discentes que, provavelmente, muitos deles já as conheciam, visto que deviam tê-las ouvido de familiares, vizinhos ou amigos. Em seguida, abrimos espaço para que, espontaneamente, compartilhassem as histórias que conheciam. Nesse momento, vários alunos levantaram as mãos com interesse por compartilhar as histórias. Alguns demonstraram certa timidez para levantar-se e contá-las para a turma, mas, depois que explicamos sobre a importância do compartilhamento das narrativas, mudaram de ideia.

Ao longo da contação, outros alunos, resistentes no início, interessaram-se por compartilhar as histórias que sabiam. Alguns, inclusive, perguntaram se ainda haveria tempo para contar outras histórias, porém dissemos que o tempo para o compartilhamento havia esgotado, mas que, se houvesse possibilidade, ao final da aula abriríamos espaço para mais relatos.

Quase todos os alunos narraram histórias acontecidas no interior do Pará, em cidades como Algodual, por exemplo, mas outros em cidades não-identificadas, pois os narradores não sabiam ou não lembravam o nome do lugar.

A maioria das narrativas compartilhadas pelos discentes eram inéditas, desconhecidas, apenas uma aluna pareceu recontar uma narrativa peculiar do folclore paraense, já registrada em alguns livros e amplamente conhecida na região amazônica: “A lenda da princesa”, de Algodual. A menina afirmou que essa história teria acontecido com seu tio. Nessa hora, certos alunos questionaram a colega dizendo que ela estaria contando a história de um livro (seria da obra *Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia*, uma coleção de narrativas de Walcyr Monteiro, pois, no ano anterior, havíamos lido com a turma algumas narrativas da série). Nesse momento, aproveitamos a oportunidade e comentamos com a classe que uma das características das narrativas orais é a quantidade de versões de uma mesma narrativa. Explicamos, então, como isso se dá e o que são versões.

Após o intervalo, exibimos o vídeo; *A lenda da Cobra Grande*³⁸ (2min.23s.) como motivação para a leitura dos textos “Cobra Grande do Murinim”, “A lenda do Norato” e “A cobra do rio Vacilande”. Finalizado o vídeo, fizemos a leitura em voz alta das narrativas supracitadas.

Como percebemos que não seria possível aos alunos contarem mais histórias em virtude da proximidade do término da aula, oferecemos duas opções a eles: na opção 1, os alunos escolheriam dentre as três narrativas lidas uma da qual mais tivessem gostado a fim de produzirem uma recriação escrita; na opção 2, os alunos escreveriam uma narrativa da qual ouviram falar.

Assim, orientamos os discentes a escreverem primeiramente um rascunho no caderno para que em um momento posterior passassem a versão final para a folha com pauta que havíamos entregado. Como acabara o tempo da aula, combinamos com a turma que a produção escrita seria finalizada em casa e que a socialização dos textos seria realizada dois³⁹ dias depois.

Encontro 2:

Neste dia, recebemos na escola os escritores Walcyr Monteiro e Paulo Maués para uma roda de conversa, seguida por sessão de fotografias e autógrafos. Os alunos haviam sido orientados por nós para, previamente, formularem perguntas por escrito para ambos os escritores sobre suas obras, as narrativas orais amazônicas e a carreira como escritor. Alguns poucos alunos formularam as perguntas na hora, visto que a maioria já as tinha trazido prontas de casa, conforme havíamos solicitado.

Como duas turmas estavam reunidas (7^o A e B), houve sorteio das perguntas pelos próprios escritores a fim de que estes conseguissem responder o máximo de questões.

A seguir, demonstramos alguns questionamentos elaborados pelos alunos da turma A:

³⁸ Disponível em <https://youtu.be/-PGD5J9OTq0>>. Acesso em: 03/06/2019;

³⁹ Não seria possível realizar a socialização dos textos dos alunos na aula seguinte em virtude da visita dos escritores Walcyr Monteiro e Paulo Maués à escola. Por este motivo o compartilhamento dos textos produzidos ficou acertado para dois dias após o primeiro encontro.

Quadro 13 - Questionamentos

Para Paulo Maués:

1. “Você acredita nessas coisas de cobra grande?”
2. “Essas cobras ainda existem?”
3. “Teve uma história que te surpreendeu?”
4. “Qual dessas lendas você mais gosta?”
5. “Eu queria saber se o senhor vai fazer mais livros de lendas no futuro?”
6. “Quando você escreveu uma lenda, ficou com medo?”
7. “Vai ter uma próxima edição?”
8. “O que incentivou você a escrever livros de coisas sobrenaturais?”
9. “Você acredita nessas lendas?”
10. “Algumas dessas histórias são reais?”

Para Walcyr Monteiro:

1. “Qual o seu maior sucesso?”
2. “Você está pesquisando (no momento) sobre alguma história?”
3. “Como você se sente quando escreve um livro?”
4. “Você acredita nas lendas que escreve?”
5. “Quantas pessoas, mais ou menos, você entrevistou?”
6. “Quantos livros você já escreveu?”
7. “Qual foi a história mais assustadora que você escreveu?”
8. “Você já viu uma assombração?”
9. “Por que você quis seguir a carreira de escritor?”
10. “Você já sonhava em escrever livros quando era criança?”

Após os escritores responderem a algumas perguntas, foi exibido o filme *Visagem*⁴⁰, de Roger Elarrat. Em seguida, o escritor Paulo Maués fez o sorteio de duas de suas obras⁴¹ entre os alunos. Ao final, foi realizado um *coffee-break*, o qual encerrou-se com uma sessão de fotografias e autógrafos com os autores.

⁴⁰ Curta-metragem, de 11 minutos, produzido e dirigido por Jorge Elarrat, no ano de 2006. O mesmo foi baseado nas narrativas do livro *Visagens e assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro. Disponível no YouTube em <https://youtu.be/0k-jCaH3huk>. Acesso em: 03/06/2019;

⁴¹ As obras sorteadas foram *A loira do banheiro* (2017) e *Festa no cemitério* (2017).

O momento de interação com os escritores foi extremamente proveitoso, uma vez que os alunos puderam esclarecer melhor suas dúvidas sobre as obras dos mesmos, especialmente aquelas lidas em sala de aula, sobre o ofício de escritor, além disso conheceram curiosidades relacionadas às narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica.

É oportuno notar que o autor português José Cardoso Bernardes insistiu, em entrevista recente ao *Jornal I*⁴², na importância de resgatar a pessoalidade do texto, de estreitar os laços entre leitor e escritor, de fazer ver, sobretudo ao adolescente, que, no texto, há a possibilidade de diálogo com outro ser humano:

Hoje como ontem, **o adolescente gosta do diálogo**. Ler um poema é, antes de mais, ouvir a pessoa que o fez. Se o poema é apresentado totalmente separado da pessoa que o concebeu, o adolescente pode ficar com a ideia que está a dialogar com uma coisa fria, inumana e sente-se muito menos implicado. Se lhe mostram o poema como simples repositório das figuras de estilo que o adornam, o jovem leitor pode limitar-se a decorar as figuras de estilo mas, a seguir, esquece o poema. **Se o diálogo ocorrer entre o adolescente e o escritor/pessoa, existe muito mais possibilidade de o poema deixar rasto.** (BERNARDES, 2009, grifo nosso)

De fato, observamos que, progressivamente, os alunos começaram a ampliar seu interesse pelas narrativas orais, passaram a interagir entre si, com o texto, com os autores – uma interação sincera, desinteressada de pontos para a prova. Dessa forma, ao ser criado um clima agradável e ter ocorrido boa recepção da parte dos estudantes, consideramos ter atingido o objetivo de incentivar o desejo pela leitura por meio do contato do leitor com o escritor e a obra literária.

Encontro 3:

Iniciamos a aula perguntando aos alunos quais deles haviam produzido a opção 1 (retextualização da narrativa lida da qual mais gostaram) ou a opção 2 (narrativa que ouviram de um familiar ou conhecido). Em virtude do pouco tempo da aula (cerca de 45 minutos) e em razão de a iniciarmos com atraso⁴³, selecionamos

⁴² Entrevista de José Cardoso Bernardes. “O ensino da literatura corre o risco de desumanização”. *Jornal I*, 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://online.sapo.pt/artigo/658135/jose-cardoso-bernardes-o-ensino-da-literatura-corre-o-risco-de-desumanizacao-?seccao=Mais&fbclid=IwAR3f9O1vaeD0PmGVoeYbQviEurml7qHjeTH9jkVHKE5xMa786BxbwZ3-XBw>. Acesso em: 03/06/2019;

⁴³ Neste dia, tínhamos apenas uma aula de 45 minutos, porém a mesma ficou reduzida a apenas 20, devido ao atraso na entrada dos alunos em sala, já que a aula anterior era de Educação Física (os alunos trocam a roupa usada na quadra pelo uniforme oficial). Tal fato aliado à agitação dos estudantes gerou a redução do tempo da aula.

apenas uma aluna que havia feito a opção 1 e outra que havia produzido a opção 2 para compartilharem seu texto com a turma por meio da leitura em voz alta.

A aluna que optou pela opção 1⁴⁴ escreveu uma retextualização da narrativa “Cobra Grande do Murinim” alternando o foco narrativo no 2º parágrafo ora utilizando a 1ª pessoa (incluindo a si mesma na trama), ora usando verbos e pronomes na 3ª pessoa referindo-se à família e às personagens da narrativa original.

A aluna que produziu a opção 2 leu uma história que falava sobre um bloco de carnaval que passava à meia-noite próximo à casa de parentes em uma cidade do interior do Pará. Após a leitura, comentamos com a turma que há outras versões dessa narrativa e que essa, assim como tantas outras, é bastante difundida fazendo parte do folclore amazônico.

Na sequência, reproduzimos os textos das alunas, a começar pela produção 1.

⁴⁴ Visando ao anonimato das alunas, identificamos os textos apenas como “produção 1” e “produção 2”.

Figura 1 – Produção 1

Muitos acontecimentos ocorridos de crianças que foram raptadas por criaturas encantadas, e que são ocorridos especialmente na Amazônia. Também a registros de ações de vários outros seres, mas vou relatar agora um acontecimento que envolve uma Cobra-Grande.

A minha mãe, Ibêlani, para mim e para o meu irmão, Gabriel, que quando ela foi ao Murimim com o meu pai, Israel, eles encontraram uma meça que batia açai e que tinha três filhas, eu mesma conheci uma delas, a Bruna. Que eu me lembro o meu irmão gostava dela. Também havia uma meça que gostava de uma das meninas, a Bela, e queria que a mãe dela desse a menina para criar. Só que a mulher do açai não queria, e dizia que era pobre, mais conseguia sustentar a sua família.

Então, uma noite, a mulher deixou o seu posto de amassar açai. Então a mulher que queria aquela menina apareceu, e se abaiçou. Duas das crianças estavam só olhando (incluindo a Bruna), e a outra foi lá olhar, e a criança que foi olhar era aquela garota que a mulher queria para ela.

Quando ela chegou lá, a mulher tinha desaparecido e em seu lugar havia uma enorme cobra, que engoliu. A Bruna riu tudo, ela gritou, então o pai dela, o seu José, correu com um terçado, mais já era tarde.

Depois desse acontecimento ninguém mais viu a mulher ou muito menos a criança.

Em seguida, a produção 2.

Figura 2 – Produção 2

Em São Lactano, toda a noite, na casa dos meus parentes, desde o carnaval do ano de 1995 acontece um fato bem aterrorizante, mas também engraçado.

Toda a dia, quando da meia-noite, as pessoas começam a ouvir barulho de tambores andando por todo o quarteirão. Mas tem dia em que ele aparece de surpresa. Todas os meus parentes tem muito medo, por isso, se eles ficarem acordados até tarde, fazem questões de garantir que a casa esteja muito bem trancada, assim como todas os habitantes das proximidades. Tudo isso por medo que esta "banda de carnaval" entre em suas casas.

Um dia, mais ou menos em 2007, a minha prima Náisea, a minha tia Jose e o resto da família do papai (menos nós, porque ainda não tinhamos viajado pra cá) foram para esta casa e a minha prima, não acreditando nesta história gritou bem alto:

- Se tem mesmo esses tais bateristas aí, porque eu não tô ouvindo! Aparto que nem existem!

Quando ela acabou de falar isso a banda fez um barulho tão alto que desde então ela move de medo dessa banda mal arrombrada.

Encontro 4:

Distribuimos pequenos pedaços de papel aos alunos e pedimos a eles que escrevessem tudo o que sabiam sobre a lenda da Mãe D'água a fim de verificarmos os conhecimentos prévios acerca desta narrativa. Quando todos concluíram, lemos as respostas sem identificá-los.

A seguir, trazemos as respostas⁴⁵ dos alunos⁴⁶.

A1 – “eu *já* ouvi falar que ela leva as crianças de dia e ela *epinotisa* as *vitimas*”.

A2 – “Eu nunca ouvi falar”.

A3 – “Eu já ouvi falar da mãe d'água, eu não me lembro se alguém me contou ou se eu vi na televisão, *mais* eu não me lembro de nada mesmo”.

A4 – “Professora eu já ouvi falar *mais* me esqueci e não sei contar a história”.

A5 – “A única história que eu sei da Mãe d'água é justamente esta, porque eu ouvi meus parentes comentarem, numa noite em que eu fui pra casa da titia e *tava* rolando uma roda de lendas”.

A6 – “Eu já ouvi que a mãe D'água *pucha* as pessoas para dentro do mar normalmente *as 12:00 em ponto*”.

A7 – ausente.

A8 – “Meu tio desobedeceu que falaram *pra* ele que depois das 11:00 da *manha* não era para entrar no *igarape*, ele entrou e de repente ele apagou ele não se lembra, *mais* quando ele acordou ele não sabia porque ele *tava* com tanta dor ele foi com a vizinha que ela era muito conhecida por curar ele foi e ela falou que ele foi encantado pela mãe d'água”.

A9 – “professora eu já ouvi falar mas não *seicomtar a Historia*”.

A10 – ausente

A11 – “Meu primo Beto me falou que a mãe da água e uma *mulhe encatada* em forma de sereia”.

A12 – ausente

A13 – “Professora eu *so* sei que quando dava 12:00 ou 18:00 todo mundo saía da água porque diziam que vinha uma cobra com uma cruz na cabeça, *so* isso que eu sei. E que ela assombrava lá”.

⁴⁵ Mantivemos a grafia e a pontuação originais dos alunos a fim de tentar obter maior nível de fidedignidade nas respostas.

⁴⁶ A partir desse momento, adotamos a sigla A1, A2, assim por diante, até o número A31, para identificarmos os discentes.

A14 – “Eu só ouvi falar que as pessoas não podem ficar *apartir* das 6hs da noite na praia, *igarapé* ou piscina”.

A15 – “Eu já ouvi falar *mais* não sei contar porque não me lembro de tudo”.

A16 – “Nunca ouvi essa história e tenho raiva de quem me contar porque depois não vou conseguir dormir”.

A17 – “Não sei explicar a *historia* da Mãe d’água porque nunca me falaram sobre ela”.

A18 – “A minha mãe *so mi* contou que e uma *mosa* que fica *dentro* da água e se *tramforma* em vários animais e em pessoas”.

A19 – “Não sei contar e, não ouvi falar”...

A20 – ausente

A21 – “Não sei”...

A22 – “minha mãe disse que foi sequestrada pela *a mãe da’ agua* e minha vó chorava e meu falecido avô *dise pra* minha vó não chorar porque se ela *chorase* a *mãe da’agua nuca* mas iria *devouve* ela”.

A23 – “A *mãe da agua* diz que quando a gente toma banho de noite no *garape* tem que pedir licença”.

A24 – “Eu sei que nós não podemos ficar no rio, ou na praia ao 12:00 e 18:00hs da tarde”.

A25 – “Ela é a mãe d’água protetora dos *pexes*, botos, etc. Protege os animais *aquaticos*”.

A26 – “A minha vó disse que a *mãe d’agua* aparece nos rios a 06:00 dia e 12:00 eu *so* sei isso”.

A27 – “Eu não sei sobre a *Historia* da mãe da água mas eu já ouvi falar sobre *disso*”.

A28 – “Professora eu *Nunca* ouvi falar”.

A29 – “Eu nunca ouvi falar dessa *historia* mas *ja* ouvi falar sobre a mãe da água!”

A30 – “A *unica* coisa que eu sei sobre a *mãe d’agua* e que não podemos ficar no igarapé as 12:00 e 6:00hrs”.

A31 – “Eu conheço, mas não sei nenhuma história nem lenda eu só vi um filme que falava que ela é poderosa que quando ela ficava brava fazia muitas ondas até *violenta*, o nome do filme é festa da ou na pororoca alguma coisa assim”.

Observamos que pouco mais da metade da turma (quatorze alunos, dos vinte e sete presentes) escreveu versões que conhecia sobre a lenda, porém cinco alunos disseram que nunca haviam escutado nada acerca da narrativa e oito afirmaram apenas ter ouvido falar sobre o título. Em seguida, fizemos a leitura oralizada do conto “A Mãe D’Água do Igarapé de São Joaquim”, de Walcyr Monteiro. Depois, perguntamos aos discentes quais semelhanças e diferenças haviam percebido entre as versões que conheciam e aquela que havíamos lido.

Em relação às semelhanças, os alunos comentaram que a Mãe D’água aparece à beira dos igarapés e rios e encanta as pessoas. Quanto às diferenças, os estudantes tiveram um pouco de dificuldade para percebê-las, contudo os auxiliamos a fazer associações entre as versões; logo alguns disseram que na narrativa lida a Mãe D’água era uma cobra enquanto em outras versões era uma mulher.

Na sequência, tecemos um comentário relacionado ao que fora escrito pelo aluno A16 quando este declarou ficar com medo das narrativas e que, por isso, não demonstrava satisfação por ouvi-las. Em decorrência da observação do aluno, explicamos à turma que essas histórias, além de mexerem com nossas emoções e inspirarem a imaginação, fazem parte da nossa cultura amazônica, o que nos motiva a conhecê-las e valorizá-las.

Após esse momento, explicamos à classe que no ato da leitura precisamos utilizar algumas estratégias para facilitar nossa compreensão do texto. Depois disso, exibimos quatro slides contendo algumas questões norteadoras a fim de orientar os alunos no desenvolvimento das estratégias de conexão texto-leitor, texto-texto, texto-mundo. Assim, lemos com eles os slides e, em seguida, pedimos que se agrupassem em equipes, sendo cinco equipes de cinco alunos e uma equipe de seis a fim de que socializassem ideias sobre as conexões que seriam feitas. Dessa forma, solicitamos primeiramente aos discentes que escrevessem suas respostas na folha, de forma individual, mas que, ao final, socializassem com os componentes da própria equipe suas respostas.

Adiante, apresentamos os slides utilizados.

Figura 3 – Slide 1

ESTRATÉGIA DAS CONEXÕES

CONEXÃO TEXTO-LEITOR

- Você lembra ou já ouviu falar de histórias de pessoas que ficaram “encantadas” por terem “mexido” com seres da floresta ou dos rios?
- Você ou alguém que conhece já teve problemas por desobedecer aos pais?
- Você conhece alguma “experiente” ou “benzedeira”?

CONEXÃO TEXTO-TEXTO

- Você conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre “Mãe d’água” ou sereia? Qual (is) ?
- Conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre cobras ? Qual (is)?
- Lembra de outros textos que falam sobre pessoas encantadas por seres da floresta ou dos rios? Quais?
- Lembra de outros textos nos quais o protagonista corre perigo ao ir para longe dos pais?

Figura 4 – Slide 2

CONEXÃO TEXTO-MUNDO

No início da narrativa, descreve-se o bairro do Souza, em Belém, como uma região de mata, pouco habitada. Hoje em dia, esse local são as ruas vizinhas à Av. Almirante Barroso. Observe as fotos e compare:

Av. Almirante Barroso hoje, século XXI.



Av. Almirante Barroso no século XIX.



Imagem à esquerda – Fonte não identificada

Imagem à direita –

Fonte: <<http://adrielsonfurtado.blogspot.com/2010/04/memorias-da-estrada-de-ferro-de.html>>.

Acesso em: 03/06/2019;

Figura 5 – Slide 3



Fonte: <http://www.portalmatsunaga.xpg.com.br/InicioXX2.html>. Acesso em: 03/06/2019;

Figura 6 – Slide 4

- O que o progresso que veio com a modernização da cidade trouxe como consequências positivas e negativas para essa área da cidade de Belém? Faça uma lista das consequências positivas e negativas.

CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS / CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS

- Na época em que se passou a narrativa (provavelmente no final do século XIX ou início do século XX), as pessoas mais simples procuravam curandeiras porque não tinham acesso aos poucos médicos que existiam na cidade. Pense: por que isso acontecia? É muito diferente do que acontece hoje com a população de baixa renda?
- Quais os possíveis riscos de ser atendido por pessoas que não eram profissionais da medicina?

Passamos, então, ao módulo II – leitura; oficina I – ensino das estratégias de conexão texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, juntamente com a discussão dos resultados.

A primeira parte das atividades consistiu em propor uma série de perguntas, que seriam respondidas por escrito, com o intuito de permitir a reflexão acerca das conexões, a saber:

CONEXÃO TEXTO-LEITOR

1. Você lembra ou já ouviu falar de histórias de pessoas que ficaram “encantadas” por terem “mexido” com seres da floresta ou dos rios?

SIM – 7

NÃO – 20

NÃO SEI – 0

2. Você ou alguém que conhece já teve problemas por desobedecer aos pais?

SIM – 14

NÃO – 11

NÃO SEI – 2

3. Você conhece alguma “experiente” ou “benzedeira”?

SIM – 9

NÃO – 17

NÃO SEI – 1

CONEXÃO TEXTO-TEXTO

1. Você conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre a “Mãe d’água” ou sereia?

Qual (is)?

SIM – 11

NÃO – 16

Lenda da Iara – 7

Filme *Piratas do Caribe* – 3

Respondeu sim, porém não citou o título da obra – 1

1. Conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre cobras? Qual (is)?

SIM 26

NÃO 1

A lenda do Norato. 2

A cobra grande de Belém. 1
 Cobra Grande do Murinim. 6
 Anaconda. 7
 A jiboia negra. 1
 A cobra do rio Urubu. 1
 Adão e Eva. 1
 A cobra do rio Vacilande. 1
 A cobra grande do Tauá. 1
 A cobra encantada. 1
 Um documentário assistido na TV. 1
 Medusa. 1
 A cobra grande do Jutaí. 1
 Respondeu sim, porém não citou o título da obra – 1

2. Lembra de outros textos⁴⁷ que falam sobre pessoas encantadas por seres da floresta ou dos rios? Quais?

SIM – 11

NÃO – 16

A cobra grande encantada ou encantadora. 1

O aluno citou o mesmo texto lido (*A Mãe D'Água do Igarapé de São Joaquim*). 1

Curupira. 1

Saci Pererê. 1

Cobra Grande do Murinim. 2

A lenda da lara. 1

A ponte do galo. 1

A história do boto. 1

Piratas do Caribe. 1

Comadre Fulozinha. 1

“A história em que a cobra *grade* vai e *empinotiza* um caçador para ele entrar na sua boca e a *cobra comer ele*”. 1

⁴⁷ O número de narrativas citadas é superior ao número de alunos que responderam “sim”, em virtude de um dos alunos ter citado duas narrativas.

3. Lembra de outros textos nos quais o protagonista corre perigo ao ir para longe dos pais? Quais?

SIM – 6

NÃO – 21

Chapeuzinho Vermelho. 1

Cobra Grande do Murinim. 1

A narrativa que fala sobre a história de um garoto e o irmão que se perderam ao tentar buscar um gato que havia fugido. 1

Madagascar. 1

A casa monstro. 1

O aluno citou o mesmo texto lido (*A Mãe D'Água do Igarapé de São Joaquim*). 1

Verificamos que na questão 1, da oficina I (“conexão texto-leitor”), embora a maior parte da turma tenha declarado não lembrar ou ter conhecimento de alguém que fora encantado por seres da floresta, dos sete alunos que responderam “sim”, quatro fizeram referência a histórias de pessoas próximas como parentes, amigos de familiares e parentes de conhecidos; um contou uma narrativa assistida na internet; outro uma narrativa sem fonte e um deles não relatou história alguma.

Quanto à questão 2, boa parte dos alunos mostrou identificação com a personagem Anita em relação à desobediência aos pais e no que se refere à questão 3, a grande maioria da turma negou conhecer alguma benzedeira.

No que tange às questões da “conexão texto-texto”, as quais abordam as relações intertextuais realizadas pelos alunos, observamos alguma carência de conexões traçadas pelos discentes entre os textos lidos nas oficinas e os textos lidos anteriormente ou dos quais ouviram falar.

No entanto, apesar dessa constatação, houve alunos que citaram narrativas lidas em nossas aulas no mesmo ano (antes da aplicação da pesquisa) ou no ano anterior, levando-nos a crer que o único contato mais próximo com as narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica possivelmente tenha ocorrido no ambiente escolar, por meio de nosso trabalho com a leitura.

Diante desses resultados iniciais, percebemos o rareamento do contato dos alunos com as narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica no contexto familiar opondo-se à tradição oral de difusão dessas histórias no seio das comunidades.

CONEXÃO TEXTO-MUNDO⁴⁸

1. O que o progresso que veio com a modernização da cidade trouxe como consequências positivas e negativas para essa área da cidade de Belém? Faça uma lista das consequências positivas e negativas.

Consequências positivas

A abertura de mais vias na cidade. 10

Asfaltamento. 9

A cidade ficou mais moderna e bonita. 5

Construção de mais casas. 4

Aumento da população. 1

Aumento do número de hospitais. 5

Aumento do número de vagas nas escolas. 7

Aumento da frota de carros. 3

Aumento do número de comércios. 1

Consequências negativas

Aumento da poluição ambiental. 6

Crescimento da violência. 17

Aumento do número de acidentes de trânsito. 5

Crescimento do número de casos de doenças. 1

Aumento do consumo. 1

Crescimento do número de prédios e redução do número de casas. 1

Excesso do uso da tecnologia. 1

Falta de infraestrutura nas estradas. 1

Redução do número de áreas verdes da cidade. 9

Aumento do preço das mercadorias. 1

2. Na época em que se passou a narrativa (provavelmente no final do século XIX ou início do século XX), as pessoas mais simples procuravam curandeiras porque não tinham acesso aos poucos médicos que existiam na cidade. Pense: Por que isso acontecia?

⁴⁸ O quantitativo de respostas não corresponde fidedignamente ao número de alunos presentes neste dia (27 alunos), visto que a maioria elencou mais de uma consequência positiva e negativa.

Porque essas pessoas tinham poucas condições financeiras, por isso havia muitas dificuldades para pagar pelos serviços médicos. 22

Porque essas pessoas preferiam as benzedeadas. 1

Porque essas pessoas acreditavam estar enfeitadas. 1

Porque havia poucos médicos na época. 2

Não respondeu. 1

É muito diferente do que acontece hoje com a população de baixa renda?

SIM – 4

NÃO – 10

NÃO CONSEGUIU JUSTIFICAR – 13

3. Quais⁴⁹ os possíveis riscos de ser atendido por pessoas que não eram profissionais da medicina?

As pessoas poderiam tratar o caso como uma maldição e não como doença. 1

Morrer por infecções ou por complicações da doença. 23

Erro devido à falta de qualificação das pessoas que realizavam os atendimentos. 7

Não haver cura da doença ou melhora dos sintomas. 1

Não havia riscos. 1

Contrastando com os resultados da “conexão texto-leitor” e “conexão texto-texto”, observamos maior facilidade da turma na realização da “conexão texto-mundo” ao traçar um paralelo entre os eventos da narrativa “A Mãe D’Água do Igarapé de São Joaquim” e a realidade da sociedade belenense contemporânea, relacionando comparativamente os dois momentos sócio-históricos que se referiam à Belém provinciana em oposição à Belém metrópole da Amazônia, no auge da pós-modernidade.

Atribuímos, portanto, à mediação de leitura utilizando as questões norteadoras, um desempenho⁵⁰ satisfatório da turma ao inter-relacionar o conto e a realidade social de duas épocas tão distantes e diferenciadas.

⁴⁹ O número de respostas a essa questão ultrapassou o quantitativo de presentes em razão de vários alunos darem mais de uma justificativa.

⁵⁰ Embora, infelizmente, esse recurso não faça parte da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, não podemos deixar de destacar o auxílio do equipamento datashow, o qual proporcionou a visualização das imagens da Belém antiga e da atual favorecendo o entendimento dos alunos acerca do contexto histórico e social da cidade nos séculos XIX, XX e XXI.

Encontro 5

Inicialmente, mostramos aos alunos duas capas⁵¹ diferentes do livro *Contos Amazônicos* e perguntamos a eles o que estavam visualizando em cada uma. Alguns responderam boto, outros, jacaré, cisne, garça, mas não identificaram a imagem de uma cobra nem de um ribeirinho em uma embarcação desenhados em uma das capas.

Após esse primeiro momento, fizemos um breve comentário sobre o escritor Inglês de Sousa e a temática de suas obras. Na sequência, exibimos um vídeo⁵² de 2 minutos, o qual mostrava apenas o pássaro Acauã cantando na mata para que os alunos pudessem levantar hipóteses preliminares acerca do enredo do conto “Acauã” a partir do título bem como das capas do livro supracitado que foram mostradas no começo da aula. Ademais, o vídeo seria usado como estratégia de motivação para a leitura do conto.

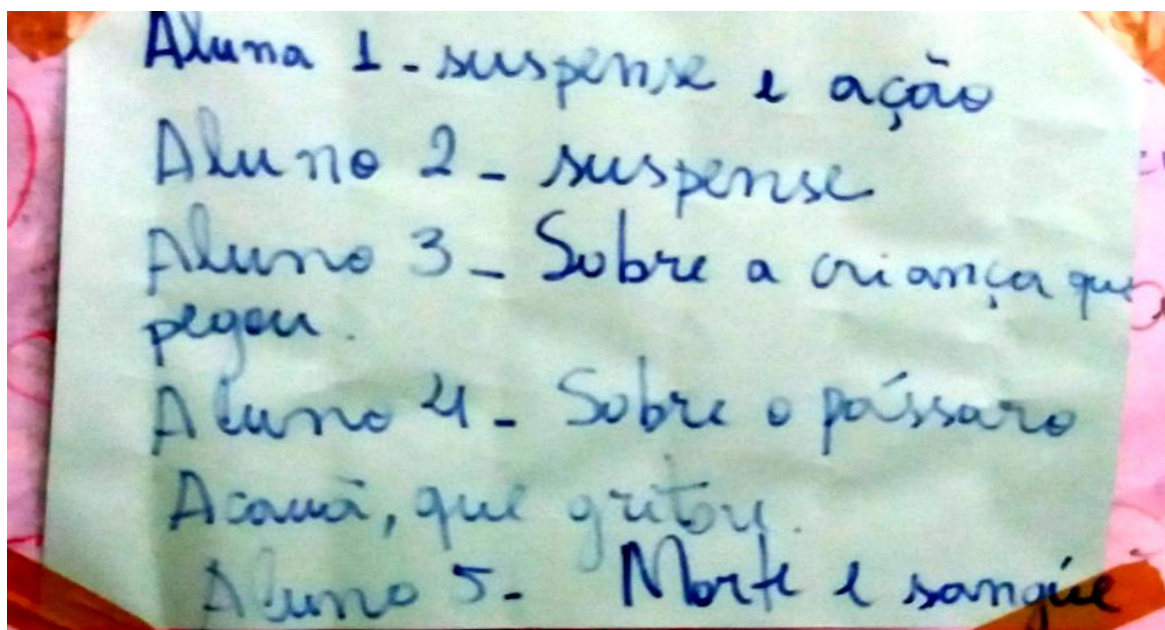
Ao final da exibição do vídeo, fizemos um breve comentário sobre o pássaro; além disso, perguntamos aos alunos qual a opinião deles acerca do que haviam assistido. Alguns disseram que o vídeo era “chato”, outros, que era irritante, porém alguns consideraram o vídeo engraçado e certos alunos supuseram que o pássaro estaria se comunicando. Após isso, perguntamos sobre o que imaginavam que a narrativa trataria. Nessa hora, alguns estudantes levantaram as mãos para responder e, na sequência de quem havia se manifestado primeiro, selecionei cinco alunos, os quais denominei “aluno 1”, “aluno 2”, “aluno 3”, “aluno 4” e “aluno 5”.

Com o intuito de registrar as hipóteses levantadas, colamos uma cartolina no quadro e fomos anotando as respostas, conforme podemos verificar na imagem a seguir.

⁵¹ As imagens relativas às capas da obra *Contos Amazônicos* encontram-se nos Anexos.

⁵² Disponível no YouTube em <https://youtu.be/NYj-h-w94IY>.

Figura 7 – Cartolina



Finalizado o momento inicial de motivação, realizamos a leitura em voz alta do parágrafo 1º ao 15º do conto “Acauã”. Nos trechos de maior suspense, líamos marcando mais a leitura, elevando a voz, enquanto que em outros trechos líamos de forma mais suave.

Ao lermos o trecho que narrava o aparecimento da cobra grande, à noite, no meio da floresta, a maior parte dos alunos nos olhou demonstrando medo, parecendo assustados, alguns riam nervosamente, se remexiam nas cadeiras, parecendo não entender o porquê de aumentarmos o volume da voz.

Quando pausamos a leitura no 15º parágrafo, alguns discentes reclamaram exclamando “Ah...” Aproveitamos, então, para perguntar se haviam sentido medo. Nessa hora, certos alunos afirmaram que sim, outros que não e alguns disseram ter sentido apenas um pouco de medo.

Após voltarmos do intervalo, primeiramente rememoramos o início da narrativa contextualizando a história e mediando as falas dos alunos com perguntas introdutórias como “O que havia acontecido na vida do capitão antes de ele sair para caçar?”, “Onde ele morava?”, “Ele caçava por qual motivo?”, “Com quem ele morava?”.

Assim, por meio de nossa mediação, os estudantes foram falando acerca dos primeiros acontecimentos da trama.

Depois desse primeiro momento, exibimos os slides 1 e 2 sobre as estratégias para a realização de perguntas ao texto e inferências, de acordo como confirmamos por meio das imagens abaixo.

Figura 8 – Slide 1

“Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada” (2ºp – p. 52).
É normal alguém perder-se próximo a sua casa? O que teria acontecido para que o capitão se perdesse? P1

“Também quem lhe mandara sair à caça em sexta-feira?” (5ºp – p. 53).
Por que o narrador falou assim da sexta-feira? P2

Figura 9 – Slide 2

“Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada” (2ºp – p. 52).
É normal alguém perder-se próximo a sua casa? O que teria acontecido para que o capitão se perdesse? P1

Não é normal. Talvez ele tenha sido encantado por algum ser da floresta, por isso se confundiu no caminho. I1

Figura 10 – Slide 3

**“Com a queda, espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:
 - Acauã, acauã!” (13ºp – p. 54)**
Por que foi um “grande pássaro escuro” que voou quando o capitão caiu e não outro pássaro qualquer? P3

Explicamos aos alunos, mostrando os exemplos dos slides, o que eram as perguntas feitas ao texto, as inferências e como deveriam elaborá-las.

Desse modo, os agrupamos em duplas e trios a fim de que, no compartilhamento de ideias com os colegas, pudessem formular perguntas e fazer inferências. Em seguida, entregamos duas folhas: uma de perguntas ao texto e outra de inferências com seis espaços para perguntas e inferências cada.

A turma iniciou a atividade em classe, mas, em virtude do término do tempo da aula, recomendamos aos discentes que concluíssem a atividade em casa e que a mesma fosse entregue na aula posterior na qual também ocorreria a socialização das ideias com a turma.

Observamos que grande parte da turma apresentou dificuldades para entender o que deveriam fazer na atividade, por isso precisamos explicar por mais de uma vez.

Encontro 6

Entregamos aos alunos, individualmente, uma folha A4 para a estratégia da visualização, mas antes pedimos às equipes que socializassem com o restante da turma as perguntas e inferências que haviam começado a fazer na aula anterior. Percebemos, nesse momento, certa resistência de alguns alunos, porém explicamos a importância de se compartilhar nossas experiências de leitura.

Cada grupo, então, começou a ler e justificar suas perguntas e inferências. Em seguida, conversamos com a turma sobre a adequação ou não do que as equipes haviam escrito ou falado. Havia sido formadas onze duplas e dois trios (um aluno fez a atividade individualmente), no entanto, apenas alguns grupos haviam conseguido realizar a atividade escrita, sendo que alguns deles não a concluíram totalmente e outros não a fizeram.

A outra metade da turma, embora não tenha entregado as folhas manuscritas alegando esquecimento ou não ter entendido a atividade, interagiu oralmente.

Atribuimos a não realização por metade da turma da atividade escrita à dificuldade de entendimento do que significa fazer perguntas ao texto e inferências no decorrer da leitura e ao fato de os discentes terem realizado parte da atividade em casa. Tal situação ocorreu apesar de termos explicado e exemplificado essa estratégia na aula anterior utilizando os slides que serviram como “norte” aos alunos. Como sabemos, a partir da experiência docente, certos procedimentos são

aprendidos por um processo de acumulação, exemplificação, testemunho de várias tentativas, erros e acertos dos colegas.

Embora tenham acontecido as adversidades relatadas, consideramos que o ensino da estratégia de levantamento de hipóteses, realização de perguntas ao texto e inferências atingiu seu objetivo satisfatoriamente, posto que, ao longo da socialização das respostas pelas duplas, os alunos começaram a desenvolver maior percepção acerca do que fora lido, começando a enxergar o que se encontrava nas linhas e também entrelinhas do texto. Além disso, os alunos que estavam com maior dificuldade de compreensão começaram a melhorar seu entendimento.

A seguir, apresentamos uma amostra⁵³ de perguntas e inferências elaboradas por um trio e por três duplas⁵⁴ que fizeram a atividade manuscrita e, posteriormente, por alunos que não haviam conseguido fazê-la, mas que participaram oralmente no momento da socialização.

Figura 11 – D1 – P3

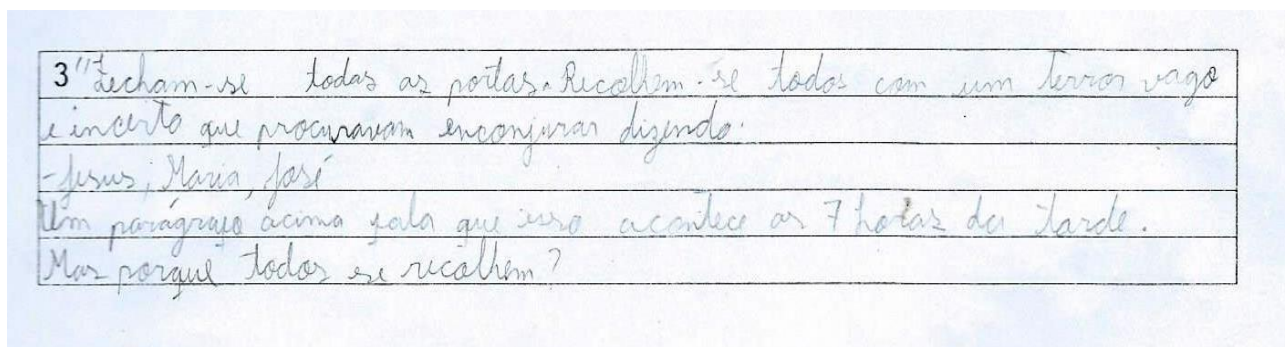
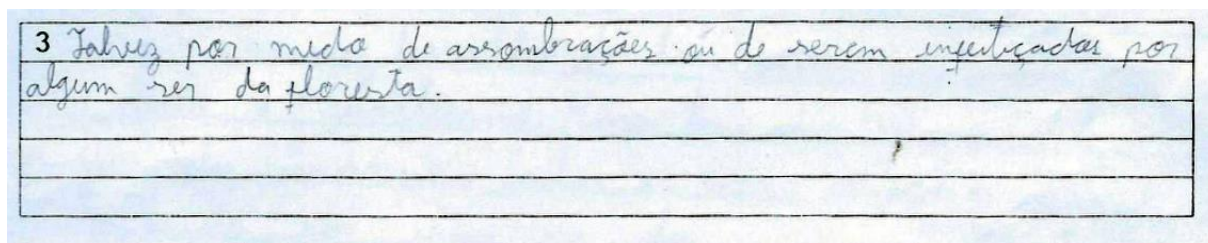


Figura 12 – D1 – I3



⁵³ Em razão da extensa quantidade de dados, preferimos apresentar somente uma amostra de perguntas e inferências realizadas por três duplas e um trio, por escrito, além de colocações feitas oralmente por alguns alunos que não entregaram a atividade manuscrita, mas que foram transcritas por nós neste trabalho.

⁵⁴ Para fins de identificação, denominamos as duplas como D1, D2, D3 e o trio como T1. Em relação às perguntas e inferências, usaremos as iniciais P e I. Logo, as siglas serão D1-P3, D1-I3 e assim sucessivamente.

Figura 13 – D2 – P1

1 Se a história resolve o problema
 Agora por que aparece uma cobra?

Figura 14 – D2 – I1

1 provavelmente o passageiro estava lá
 para consolar sobre a tal cobra

Figura 15 – D3 – P4

4 Por que ele não deixou a criança com
 os vizinhos?

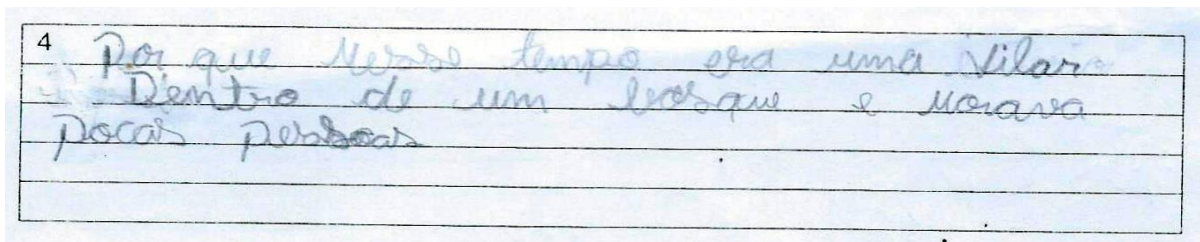
Figura 16 – D3- I4

4 Talvez os barulhos eram o passageiro
 acordar o principal do texto

Figura 17 – T1 – P4

4 Por que as Ruas eram desoladas

Figura 18 – T1 – I4



Como se nota nas imagens, a D1 realizou um questionamento pertinente na P3: “Um parágrafo acima fala que isso acontece às 7 horas da tarde. Mas porque todos se recolhem?” Esta pergunta nos leva a entender que a dupla percebeu o fato incomum de todos os moradores se trancarem em casa tão cedo sentindo terror, conforme relata o conto. Ao ler o trecho, a dupla inferiu que os moradores poderiam temer acontecimentos sobrenaturais no local. Inclusive, uma das componentes da dupla justificou no momento da discussão: “Porque, normalmente, as assombrações aparecem mais na floresta”.

A D2 formulou uma pergunta que contemplou o questionamento inicial de outros alunos da turma, no momento do levantamento de hipóteses, durante o encontro 5, pois alguns afirmaram ter imaginado que a trama se desenrolaria mais em torno da figura do pássaro.

Além disso, a maioria dos discentes não conseguiu traçar uma relação entre aquele e a cobra grande – apenas a D2 fez um paralelo entre os eventos (aparecimento da cobra e o canto do Acauã), conforme vemos na P1 da D2: “Se a história é sobre o pássaro Acauã por que aparece uma cobra?”. A inferência feita pela dupla foi: “provavelmente o pássaro estava lá para *avisalo* sobre a tal cobra”.

Na formulação desta inferência, percebemos que a informação de que o pássaro Acauã seria responsável por “avisar” ou “anunciar” infortúnios iminentes possivelmente se deva à exibição do vídeo sobre o pássaro, no encontro 5, o qual serviu como motivação à leitura dos parágrafos iniciais do conto, munindo a turma de alguns conhecimentos prévios à leitura do texto.

A D3 levantou um questionamento compartilhado por outras duplas, independentemente de estas terem realizado ou não a atividade escrita. A pergunta foi: “Por que ele não deixou a criança com os *visinhos*?”. Ao contrário dos demais grupos analisados na amostra, este não atingiu totalmente o objetivo de realizar uma inferência sobre o trecho que desencadeou o questionamento.

Embora a pergunta tenha sido adequada, a inferência⁵⁵ feita pela dupla mostrou-se incoerente quando relacionada ao questionamento⁵⁶: “Talves os barulhos eram o *passaro acauã* o principal do texto”. Tal assertiva deixou clara uma compreensão peculiar do que seria realizar uma inferência relacionada a um trecho específico, o qual suscitou uma indagação. Quanto à resposta da dupla, parece-nos claro que a “inferência” feita pela mesma assemelha-se mais a uma hipótese⁵⁷.

No momento da socialização, perguntamos à D3 se a mesma havia feito alguma inferência (visto que nós ainda não tivéramos acesso às folhas com as respostas). As alunas nada disseram, apesar de terem respondido por escrito. Nessa hora, então, outros alunos solicitaram a palavra e tentaram elaborar inferências sobre o questionamento da D3. Vejamos:

A16⁵⁸ – “Porque ele não se dava com ninguém”.

A15 – “De repente, ele não confiava nas pessoas. Podiam até levar a menina...”

A24 – “Ele não tinha uma pessoa de confiança”.

A18 – “Ele não tinha dinheiro pra pagar ninguém pra ficar com a filha dele”.

Consideramos bastante produtiva a participação oral dos demais alunos que não haviam realizado a atividade escrita, no entanto observamos que as falas demonstraram, na verdade, não a realização de inferências, e sim levantamento de hipóteses relacionadas ao trecho que gerara a pergunta e que se referia ao motivo de o capitão Jerônimo ter deixado a filha, Aninha, sozinha em casa, uma vez que a menina tinha na época apenas dois anos de idade.

O conto nos dá a informação de que a esposa do capitão havia falecido e, por esse motivo, ele havia sido deixado sozinho com a filha pequena. Não há até o final da narrativa nenhum indicativo de que outras personagens residissem na casa do capitão a não ser, posteriormente, a menina Vitória que fora adotada por ele. Da mesma forma, o texto não traz indícios de que Jerônimo Ferreira não fosse alguém sociável como cogitaram A16, A15 e A24 nem de que este vivesse com dificuldades financeiras, conforme insinuou A18. Ao contrário, mais adiante, no parágrafo 37 (que

⁵⁵ Conceituamos “inferência” como uma percepção do leitor referente a aspectos não claramente explícitos no texto, subentendidos, porém compreensíveis graças ao contexto ou aos conhecimentos prévios do leitor.

⁵⁶ “Por que ele não deixou a criança com os *visinhos*?”.

⁵⁷ Podemos considerar como “hipóteses” as conjecturas realizadas pelo leitor antes e durante a leitura acerca dos eventos ocorridos no texto os quais serão ou não confirmados ao longo da progressão da leitura ou ao seu término.

⁵⁸ A inicial A refere-se a aluno.

ainda não havia sido lido pela turma até então), o narrador declara que o capitão era um homem abastado.

Ampliando a discussão, mais alguns alunos que, inicialmente, não haviam conseguido escrever se posicionaram fazendo perguntas e inferências como constatamos na sequência:

A30 – P – “Por que o capitão Ferreira tinha saído pra caçar?” / I – “Tinha acabado a comida na casa dele”.

A16 – P – “Por que as ruas de Faro eram tão vazias?” / A11 – I – “Porque eles tinham medo de andar por lá”.

Quanto à pergunta feita por A30, chegamos à conclusão de que esta não chega a provocar uma inferência, pois a “resposta” está explícita no 1º parágrafo do conto: “O capitão Jerônimo Ferreira, morador da antiga vila de São João Batista de Faro, voltava de uma caçada a que fora para distrair-se do profundo pesar causado pela morte da mulher”. De qualquer forma, perguntas ao texto tanto revelam dados inferenciais quanto confirmam informações explícitas.

No que tange à pergunta de A16 e a inferência realizada por A11, podemos considerá-las adequadas, em razão de o segundo aluno ter inferido que os moradores da vila de Faro temiam andar pelas ruas desertas do local. Tal inferência é autorizada pelo texto, posto que o narrador, no 3º e 4º parágrafos, declara que os moradores evitavam sair às ruas durante o dia e, principalmente, à noite e recolhiam-se cedo. Em relação à inferência formulada por A11, esta também poderia ser elaborada na forma de pergunta ao texto, visto que o conto não esclarece a razão do aparente medo dos moradores da vila de Faro quando se aproximava a noite.

Ao comentarmos a inferência feita pelo aluno mencionado no parágrafo anterior, questionamos por qual motivo os moradores demonstravam tanto medo de sair pelas ruas do povoado. Nesse momento, A16 respondeu: “Podia ser sexta-feira 13”, então devolvemos a pergunta: “Mas o que tem a ver a sexta-feira 13 com o medo deles?”. Acrescentamos, assim, que o trecho em questão não se referia apenas à sexta-feira 13, mas às ruas “**sempre** desertas” (parágrafo 3º, grifo nosso) do povoado. Em seguida, outra aluna (D18) disse que os moradores tinham medo porque ouviam o canto do Acauã. Desse modo, aproveitamos a fala da aluna e perguntamos à turma se essa informação estava escrita no texto ou se este dava a entender o que a aluna havia afirmado. A turma, então, respondeu negativamente às

duas opções. Em seguida, dissemos aos alunos que é importante distinguir aquilo que está concretamente escrito no texto, o que não está explícito, mas que as pistas permitem inferir e o que não está ali, mas é trazido para a interpretação exclusivamente por nós, por nosso conhecimento de mundo, nossas experiências, outros textos que lemos. Há o que imaginarmos acerca do que o texto vai tratar, o levantamento de hipóteses, que deve ser sempre confrontado com as informações, pistas concretas da obra.

Em relação à pergunta feita por A16 (“Por que as ruas de Faro eram tão vazias?”) a qual gerou uma boa discussão em classe, o T4 elaborou pergunta semelhante: “Por que as *Ruas* eram *deserta*?”. A inferência feita pelo trio foi: “*Por que Nesse tempo era uma Vilar dentro de um Bosque e Morava pocas pessoas*”.

Quanto à pergunta do trio, a consideramos adequada e a inferência, apesar de se diferenciar daquela realizada por A11 (“Porque eles tinham medo de andar por lá”), é aceitável, já que o narrador descreve Faro, no 3º parágrafo, como um povoado “triste e abandonado”, portanto infere-se que o povoado era pouco habitado.

Ao concluirmos o primeiro momento de socialização, exibimos parte de um vídeo⁵⁹ de uma encenação do conto “Acauã” até o trecho em que capitão Jerônimo avista um bebê dentro de uma canoa.

Após o vídeo, fizemos a leitura em voz alta do 16º ao 29º parágrafos. Quando paramos a leitura, alguns alunos reclamaram, mas disse-lhes que iríamos prosseguir na aula seguinte. No mesmo instante, um deles perguntou pela continuação do vídeo, no entanto repetimos a resposta anterior.

Nessa hora, pedimos a eles para que pegassem lápis ou caneta e a folha A4, fechassem os olhos e ouvissem pela segunda vez a leitura do trecho lido anteriormente a fim de imaginar as cenas descritas como se estivessem observando tudo de perto. Percebemos que, em princípio, os alunos estranharam a solicitação para fechar os olhos, porém depois obedeceram ao nosso comando.

Curiosamente, ao final da leitura, uma aluna nos questionou se as personagens Aninha e Vitória estariam vivas até hoje. Nessa ocasião, questionamos a turma se a narrativa apresentava fatos reais ou se os eventos eram apenas ficção e, em coro, os alunos responderam que a história não era real. Explicamos, então, a

⁵⁹ Este vídeo, de 7 min.32s., foi produzido no ano de 2012 e encontra-se disponível no endereço eletrônico <https://youtu.be/Z-ZsYuJl6uU>.

diferença entre as narrativas orais que haviam sido coletadas por pesquisadores e compiladas em livros e as narrativas criadas por um escritor com personagens e ações ficcionais.

Após esse esclarecimento, solicitamos aos alunos⁶⁰ que, primeiramente, resumissem em uma palavra ou numa pequena frase (escrevendo-as na folha) o que sentiram ao ouvir a leitura desse trecho e depois desenhassem na mesma folha as imagens que vieram à mente sobre as cenas do trecho lido.

Ao final, pedimos a eles que colassem as folhas de desenho em um mural feito com papel 40kg e que justificassem para os colegas as razões do sentimento escrito no papel assim como o significado da gravura.

Observamos que a maioria dos alunos ficou sensibilizada com o sofrimento da personagem Aninha e retratou isso por meio do desenho.

Ao explicarem o porquê das imagens visualizadas, ajudamos os alunos a perceberem a importância dos pequenos detalhes do desenho e a riqueza dos significados expressos por ele.

Dentre os sentimentos expressos pelos alunos⁶¹ na folha, elencamos:

indignação 1

raiva 2

curiosidade 4

pena 5

medo 7

tristeza 5

desconforto 1

suspense 2

“Eu ficava olhando na janela da minha casa para a casa das meninas”⁶² 1

A maioria dos alunos desenhou a personagem Aninha com a boca voltada para baixo indicando tristeza; Vitória olhando fixamente para Aninha ou discutindo com o pai ou o capitão às margens do rio pegando o bebê no colo.

⁶⁰ Na turma, há um aluno com deficiência visual, por isso, no momento do desenho, pedimos a ele para que descrevesse em detalhes a cena que havia imaginado a fim de que nós pudéssemos desenhar para ele, uma vez que este necessita de um escriba para a realização das atividades. Porém, apesar de a escola disponibilizar uma auxiliar, a qual faz a função supracitada, neste dia, devido à ausência da mesma, fizemos o desenho e escrevemos auxiliando o aluno na atividade requerida.

⁶¹ Neste dia, não houve alunos ausentes, porém 3 não entregaram o desenho.

⁶² Apenas uma aluna não citou algum sentimento, mas optou por imaginar uma ação.

No que diz respeito à palavra que sintetizava o sentimento de cada um, a maioria dos alunos escreveu ter sentido medo de Vitória ou da cobra e, em segundo lugar, tristeza devido aos sofrimentos de Aninha, além de pena desta ou do capitão.

Encontro 7

Iniciamos a aula lendo mais um trecho do conto, do 30º ao 51º parágrafo. Após, pedimos para que os alunos dissessem quais hipóteses que, embora tenham sido levantadas antes da leitura ou no início dela, não se confirmaram. Alguns afirmaram ter pensado que a narrativa falaria mais sobre o pássaro Acauã. Depois, um deles perguntou se Vitória poderia ser a cobra. Dissemos à turma que era natural do processo levantar muitas hipóteses e que, no decorrer da leitura ou ao final dela, algumas se confirmam, outras não.

Outros alunos declararam ter imaginado que não surgiria a personagem Vitória na trama; alguns, que Vitória e Aninha seriam amigas; que algo ruim aconteceria com Vitória; que se falaria mais sobre a esposa do capitão ou que este iria casar-se novamente.

O encontro encerrou com essa discussão acerca de hipóteses e confirmações

Encontro 8

Antes de retomarmos a leitura, comentamos sobre as relações que fazemos ao ler um texto quando, às vezes, lembramos de outros textos que lemos, de histórias que ouvimos, de um filme ou associamos o que lemos a situações da nossa vida ou da realidade social, por exemplo. Destacamos também a importância de se criar imagens no momento da leitura, ou seja, de imaginar as cenas que estamos lendo a fim de facilitar a compreensão do texto. Nesse momento, chamamos atenção para as próprias experiências que tivemos em sala, durante a leitura das narrativas.

Após esse breve comentário, relemos⁶³ do 30º parágrafo ao 51º, depois lemos o 52º e, em seguida, pausamos a leitura por um momento para que os alunos falassem sobre as inferências e confirmações de hipóteses realizadas acerca do que haviam lido até então.

⁶³ Decidimos repetir a leitura dos parágrafos 30º ao 51º em virtude de alguns alunos terem faltado à aula anterior.

Como provocação à turma, citamos o 47º parágrafo, o qual diz que “a agitação de Vitória era extrema” e perguntamos aos alunos o motivo desse comportamento da personagem.

Dessarte, os alunos inferiram que a garota estaria assim por causa do casamento de Aninha. Questionamos, então, se Vitória queria que Aninha se casasse. A turma respondeu que não. Como continuação, indagamos o porquê de Vitória não ter aceitado o casamento da irmã.

A partir desse momento, os alunos começaram a formular as seguintes respostas: “Vitória queria casar-se primeiro do que Aninha”; “Talvez Vitória quisesse se casar com Ribeirinho, o noivo da irmã”; “Talvez Vitória quisesse se vingar do capitão Jerônimo, pois ele poderia ter feito algo ruim com ela”.

Após as três primeiras falas, ressaltamos novamente a importância de ancorar nossas respostas no que o texto evidencia. Assim, perguntamos aos alunos se o conto dava a entender que o pai havia feito algum mal à Vitória, porém os alunos negaram. Em seguida, um aluno verbalizou uma inferência feita por ele: caso Aninha se casasse, ficaria livre do encantamento feito por Vitória contra ela.

Questionamos se alguém concordava com o colega e a maioria da turma levantou as mãos. Em razão disso, perguntamos se esta informação estava escrita no texto e por que a turma imaginava isso. Assim, muitos disseram que essa informação não estava escrita, no entanto um aluno comentou que Aninha quando criança era robusta, mas que, depois de Vitória entrar na trama, aquela foi ficando “desnutrida”.

Outro discente comentou, ao final, que talvez Vitória fosse a cobra que estivesse sugando as energias de Aninha.

Dissemos, então, que só saberíamos se todas essas ideias se confirmariam após concluirmos a leitura do conto.

Depois dessa pausa para as considerações intermediárias, voltamos à leitura em voz alta do texto até o último parágrafo (71º).

Na volta, após o intervalo, depois de concluída a leitura, reiniciamos a aula comentando acerca das diferenças entre hipóteses e inferências, uma vez que percebemos que alguns alunos ainda estavam confundindo uma e outra.

Em seguida, rememoramos a narrativa juntamente com os alunos e, quando falamos da cena final, na qual Vitória aparece à porta da igreja, alguns fizeram

relação entre os cabelos “de cobra” desta personagem e os cabelos da personagem da mitologia grega, Medusa.

Dessa forma, dissemos a eles que naquele momento, ao final da leitura, podíamos observar a confirmação de algumas hipóteses iniciais bem como de algumas inferências realizadas pela turma, porém de outras, não.

Comentamos, assim, sobre a pressuposição⁶⁴ feita por um dos alunos antes do término da leitura, o qual afirmou que Vitória seria uma cobra. Em seguida, perguntamos se essa ideia se confirmara e a turma respondeu positivamente. Inclusive, comentamos que no 11º parágrafo o narrador diz que os barulhos terríveis escutados pelo capitão Jerônimo na floresta eram os lamentos da cobra grande a qual estava em “laborioso parto”. Curiosamente, após essa cena o homem encontrou a menina Vitória dentro da embarcação.

Na sequência, rememoramos outras personagens das demais narrativas lidas anteriormente, durante a mediação de leitura, posto que algumas eram seres humanos encantados em cobra.

Depois desses primeiros comentários, indagamos aos alunos quais hipóteses iniciais não haviam se confirmado. Um deles, então, disse ter pensado que Aninha morreria, o que não se confirmou. Houve, ainda, discordância sobre a compreensão do desfecho do conto. Alguns concluíram que Aninha havia enlouquecido e outros que ela havia “virado” Acauã. Houve discussão sobre o ponto. Perguntamos que indícios levaram a interpretar a narrativa de uma forma ou de outra, voltamos ao texto, ouvimos os argumentos e, no final, a turma chegou a um consenso de que ela havia sido encantada por Vitória com a sina de se tornar Acauã.

Como se nota, não foi necessária nossa intervenção para oferecer respostas prontas, apenas para estimular o debate entre os leitores para que eles mesmos confirmassem ou não suas percepções acerca do conto.

Finalizados os comentários, concluímos a aula exibindo o último trecho do vídeo iniciado no encontro 6.

⁶⁴ Suposição levantada pelo leitor diante de uma “pista” explícita no texto a qual o leva a presumir alguns fatos.

Encontro 9⁶⁵

A aula foi iniciada com a exibição de um vídeo⁶⁶ narrando a lenda da Cobra Grande, no qual também havia uma interpretação da música *Cobra Grande*, do maestro Waldemar Henrique.

Posteriormente, entregamos uma folha para cada dupla ou trio a fim de que pudessem aplicar a estratégia da sumarização obedecendo ao seguinte comando: “Agora que você já finalizou a leitura de ‘Acauã’, resuma em uma pequena frase **a ideia mais importante de cada bloco de parágrafos**. Cite também um evento que **não seja importante em cada parte**”. Assim, dividimos os blocos de parágrafos do 30º ao 34º (bloco 1), 35º ao 36º (bloco 2), 37º ao 46º (bloco 3), 47º ao 49º (bloco 4), 50º ao 53º (bloco 5), 54º ao 67º (bloco 6), 68º ao 71º (bloco 7).

No momento da realização da atividade, uma das duplas imaginou que deveria fazer perguntas ao texto. Em razão disso, orientamos a mesma a reler cada bloco de parágrafos e escrever, usando as próprias palavras, qual o acontecimento mais importante de cada bloco. Outros alunos apresentaram um pouco de dificuldade quanto ao vocabulário, no entanto demos exemplos práticos usando os mesmos termos desconhecidos para os discentes a fim de que estes inferissem o sentido de cada palavra e a compreensão do trecho lido pudesse ser facilitada.

Ao final da atividade, pedimos às duplas e aos trios que socializassem suas respostas com a turma.

Para maior entendimento e com o intuito de traçar um norte a fim de avaliar a sumarização de cada bloco de parágrafos realizada pelos alunos, organizamos uma “grade” de respostas possíveis, mas não exclusivas, um “gabarito” que listou os eventos mais importantes de cada bloco, conforme veremos a seguir:

30º ao 34º parágrafos (bloco 1)

Aninha foi pedida em casamento pelo fazendeiro do Salé. A jovem aceitou, em princípio, no entanto logo desistiu de casar-se sem nenhuma justificativa.

35º ao 36º parágrafos (bloco 2)

⁶⁵ Estavam presentes trinta alunos nesse dia.

⁶⁶ Vídeo de 3 min.23s. disponível no YouTube no endereço: <https://youtube/57jjAb-TP90>, o qual traz a música de Waldemar Henrique interpretada por André Campelo e Vagner Rosafa no Espetáculo Musical e Audiovisual Lendas Indígenas e Afro-brasileiras para canto e piano, com animações de Suryara Bernardi, Virgílio Vasconcelos e Jovan de Melo, além de narração realizada por Danilo Alencar.

A doença de Aninha se agravou, por isso a vizinhança pensou que a menina estivesse enfeitiçada.

37º ao 46º parágrafos (bloco 3)

O coletor (Ribeirinho) pediu Aninha em casamento, a moça aceitou o convite, mas depois desistiu e o pai a obrigou a casar-se.

47º ao 49º parágrafos (bloco 4)

Vitória ficou agitada e estranha após o anúncio do casamento da irmã e parou de falar com a família.

50º ao 53º parágrafos (bloco 5)

Todos foram à igreja para acompanhar a cerimônia, porém Vitória não havia comparecido ao local até aquele momento para surpresa de todos.

54º ao 67º parágrafos (bloco 6)

No instante em que Aninha iria dizer “sim” ao noivo, Vitória chegou à igreja com aspecto de cobra desaparecendo em seguida. Nesse momento, aquela caiu no chão, chorando, tendo convulsões e gritando repetidamente “Acauã!”.

68º ao 71º parágrafos (bloco 7)

O pássaro Acauã começou a cantar no telhado da igreja enquanto Aninha se debatia no chão, imitando-o.

A seguir, podemos verificar o resultado relativo às respostas dadas pelos alunos. Chamamos, aqui, de adequadas, respostas que contemplam os eventos de maior destaque em cada bloco de parágrafos; inadequadas, aquelas que apresentam ações de pouca relevância em cada trecho; incompletas, as que não conseguem sintetizar na totalidade a ideia principal do bloco e em branco, quando não houve resposta.

Quadro 15 – Resultados das respostas

BLOCOS DO TEXTO (parágrafos)	RESPOSTAS			
	ADEQUADA	INADEQUADA	INCOMPLETA	EM BRANCO
1: 30 ^o ao 34 ^o	20	10	-	-
2: 35 ^o ao 36 ^o	24	06	-	-
3: 37 ^o ao 46 ^o	16	06	08	-
4: 47 ^o ao 49 ^o	26	02	-	02
5: 50 ^o ao 53 ^o	18	02	08	02
6: 54 ^o ao 67 ^o	-	04	21	05
7: 68 ^o ao 71 ^o	17	04	02	07

Ao observarmos os resultados relacionados à sumarização de cada bloco de parágrafos destacando os eventos mais importantes do conto, verificamos que nos blocos 1, 2, 3, 4, 5 e 7 o número de respostas adequadas foi maior do que a soma das respostas inadequadas, incompletas e em branco, porém no bloco 6 não houve resposta adequada, visto que o número de respostas incompletas foi bastante elevado (21) ultrapassando o número de respostas em branco (5) e de respostas inadequadas (4).

Por conseguinte, podemos afirmar que, majoritariamente, a turma obteve resultado satisfatório no que diz respeito à habilidade de destacar os trechos principais de uma narrativa, com dificuldades⁶⁷ apenas em um trecho.

Observamos, ainda, que eventos considerados de “menor importância”, secundários para a narrativa também foram mencionados pelos estudantes, como detalhado em seguida:

⁶⁷ Pudemos observar, ao analisarmos as respostas dos alunos referentes ao bloco 6, que estes, provavelmente, encontraram maior nível de dificuldade para sumarizar as ideias deste trecho em razão de havermos solicitado que os discentes resumissem “em uma pequena frase” a ideia mais importante de cada bloco de parágrafos. Como, neste caso, o bloco era constituído por 14 parágrafos (o maior trecho) é compreensível a dificuldade dos alunos para resumir em apenas uma frase os eventos mais relevantes.

Bloco 1: 30º a 34º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
O trecho em que o capitão Jerônimo fumava seu cigarro.	11
A promessa de vingança do fazendeiro do Salé.	05
O retorno do fazendeiro do Salé para sua terra.	08
Outras respostas ⁶⁸ .	06
Não responderam.	-

Bloco 2: 35º a 36º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
Os comentários sobre a doença de Aninha.	28
Outras respostas.	02
Não responderam.	-

Bloco 3: 37º a 46º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
Aninha ter se trancado no quarto.	12
Outras respostas.	16
Não responderam.	02

⁶⁸ Consideramos “outras respostas” aquelas que tiveram apenas uma ocorrência podendo ou não incluir as inadequadas. Sendo assim, descrevemos de modo explícito no quadro tão somente as respostas adequadas e inadequadas com mais de uma ocorrência.

Bloco 4: 47º a 49º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
Vitória ter deixado de falar com todos da casa.	08
Vitória entrar no quarto e sair dele a todo momento.	16
Outras respostas.	02
Não responderam.	04

Bloco 5: 50º a 53º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
O trecho que fala sobre o início da cerimônia.	04
O fato de Aninha parecer aliviada e contente em razão da ausência da irmã.	06
O fato de Vitória não ter comparecido ao casamento de Aninha.	05
As pessoas comentarem a ausência de Vitória no casamento.	05
Outras respostas.	08
Não responderam.	02

Bloco 6: 54º a 67º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
O momento em que Aninha sossegou.	09
O fato de Aninha ter chorado pela primeira vez.	03

O fato de Aninha ter gritado e caído no chão.	05
Outras respostas.	08
Não responderam.	05

Bloco 7: 68º a 71º parágrafos	
EVENTO	Número de alunos
O silêncio que se fez entre os convidados.	12
Todos compreenderam a desgraça acontecida com Aninha.	07
Outras respostas.	06
Não responderam.	05

Em face desses resultados, constatamos que, nos blocos 1, 3, 5, 6 e 7, as duplas e trios realizaram a sumarização de forma adequada ao identificar os trechos de menor relevância no enredo do conto. Não obstante, observamos que nos blocos 2 e 4 grande parte da turma destacou eventos mais importantes da narrativa em vez dos menos significativos.

No bloco 2, vinte e oito discentes, dos trinta presentes, citaram os comentários sobre a doença de Aninha. Outrossim, no bloco 4, oito estudantes destacaram o fato de Vitória ter deixado de falar com as pessoas da casa e dezesseis alunos declararam o trecho no qual Vitória entrava no quarto e saía dele a todo momento. Quanto ao bloco 4, a soma das duas respostas inadequadas foi maior que a soma das categorias “outras respostas” e “não responderam”.

Isto posto, reiteramos que, quanto às respostas do bloco 2 e 4, a maioria da turma equivocou-se⁶⁹ ao listar entre os eventos de menor destaque ações de maior significância para o conjunto da trama.

⁶⁹ Supomos que o fator determinante para o equívoco nas respostas dos alunos seja a dificuldade que estes apresentaram para listar os eventos de menor relevância no conto. Tal dificuldade seria motivada pela pequena extensão dos blocos 2 e 4, o que traria maior complexidade para que os discentes listassem os eventos de menor destaque em cada trecho.

Nos blocos 5 e 6, igualmente, observamos a ocorrência de respostas inadequadas, porém em menor número, o que consideramos digno de destaque. Nos dois casos, a soma das respostas adequadas ultrapassa o quantitativo das consideradas inadequadas.

Encontro 10

No último encontro, iniciamos a aula destacando a importância da leitura para a vida do ser humano e o porquê de termos ensinado a utilização de estratégias que auxiliam a compreensão leitora. Aproveitamos para relacionar as afirmações com a experiência vivida nos encontros anteriores.

Na sequência, relembramos os alunos sobre os elementos da narrativa usando como exemplo o conto “Acauã”.

Em seguida, dividimos o quadro em duas colunas “Gostei”/“Não gostei” e solicitamos a cada aluno que dissesse do que havia gostado e do que não havia gostado na trama e o porquê da resposta.

Pedimos, da mesma forma, para que cada um ouvisse o colega atentamente respeitando a ideia do outro, além disso que respondesse com autonomia não se deixando influenciar pelas opiniões dos demais, mas que expusesse exatamente o que pensava. Caso concordasse com o posicionamento de algum colega, deveria justificar a razão da concordância. Se houvesse ideias divergentes, estas, igualmente, deveriam ser explicadas.

A seguir, detalhamos as respostas e justificativas dadas pelos alunos.

Quadro 16 – Respostas e justificativas

Gostaram:

- Da adoção de Vitória pelo capitão Jerônimo porque ele demonstrou bondade ao ajudar o bebê e também porque se fosse outra pessoa, provavelmente, não adotaria a criança por desconhecer sua origem.
- Da decisão de Aninha de casar-se com o coletor (Ribeirinho), pois ela gostava desse rapaz e porque a jovem ficaria livre de Vitória.
- Quando o capitão forçou Aninha a casar-se porque ele usou a autoridade de pai.
- Da transformação de Vitória em cobra, pois foi interessante.
- Da parte em que Vitória entrava no quarto e saía dele, pois foi engraçado.
- Quando Aninha desistiu de casar-se com o coletor, porque ela gostava do primeiro pretendente, o fazendeiro do Salé.
- Do momento em que capitão Jerônimo caiu na mata porque se fez um clima de suspense e terror na trama.
- Do noivado dela com o fazendeiro do Salé porque este teria falado primeiramente com a moça, somente depois com o pai dela.

Não gostaram:

- Do trecho final, no qual Aninha comportou-se como Acauã.
- Do fato de o capitão perder-se na floresta, pois, por causa disso, encontrou Vitória.
- De Jerônimo Ferreira ter deixado Aninha solitária em casa a fim de sair para caçar.
- Do pedido de casamento do coletor (Ribeirinho), pois foi esquisito, já que os noivos não se conheciam e porque o rapaz procurou primeiro o pai de Aninha e não a moça.
- De quando Vitória apareceu no casamento transformada em cobra.
- Da mudança de comportamento de Vitória em relação à Aninha.
- Do fato de Vitória não ter morrido no final do conto.
- Da resposta grosseira de Vitória para o pai porque a moça não o respeitava.
- Do trecho em que Vitória ficou pressionando Aninha ao entrar no quarto e sair dele a todo momento.

O quadro, na verdade, serviu como ferramenta para fomentar, mais uma vez, a discussão sobre a narrativa, sobre elementos estruturais das narrativas em geral, sobre as experiências de leitura da turma.

Avaliamos como bastante produtivo o momento do compartilhamento da experiência de leitura dos alunos, uma vez que estes não se restringiram a expor o que lhes agradou ou desagradou no conto lido, mas também puderam justificar suas posições por meio de argumentos. Ademais, tiveram a liberdade para comentar as falas dos colegas, posicionando-se de modo espontâneo. Enfim, como em raras vezes no espaço de sala de aula, ouviram-se as vozes quase sempre abafadas por abordagens e conteúdos.

Em várias oportunidades, aproveitamos o ensejo proporcionado pelo comentário de algum discente para levantar questionamentos à turma sobre alguma situação da realidade com a qual algum evento da narrativa poderia se relacionar.

Assim, inicialmente, dois alunos disseram que gostaram da adoção de Vitória bem como da decisão de Aninha de casar-se com o coletor (Ribeirinho). Após isso, um deles afirmou não ter gostado de Aninha comportar-se como Acauã no fim da trama.

Aproveitando a fala de um dos estudantes, perguntamos às meninas da turma o que achavam de o pai escolher o namorado para a filha assim como capitão Jerônimo havia feito com Aninha.

Logo, duas alunas manifestaram-se dizendo que caso algo semelhante acontecesse consigo se sentiriam mal e não aceitariam aquilo. Após a fala das garotas, um aluno comentou que se a mulher fosse bonita, casaria com ela sem pensar. Por consequência, devido a esse comentário, levantamos a discussão acerca da viabilidade do casamento motivado apenas pela questão estética.

Propusemos, depois, o questionamento: “Será que Aninha, no fundo, amava o coletor ou casou-se só porque foi forçada pelo pai?” e o que teria levado o coletor a escolher Aninha e não Vitória para casar-se. Isto posto, rapidamente, alguns alunos responderam que Aninha não amava o coletor, pois sequer o conhecia.

Sendo assim, perguntamos a eles se já tinham ouvido falar sobre como eram os casamentos no século XIX. Um dos alunos, então, disse que, nessa época, os pais costumavam escolher o pretendente sem consultar a filha. Outro respondeu que quando uma mulher estava grávida de um bebê do sexo feminino, o pai poderia

“prometer” a filha a um menino, filho de algum conhecido, antes mesmo de a criança nascer.

Nesse momento, um dos estudantes questionou se, porventura, a moça casasse com um homem agressivo, esta poderia separar-se dele. Comentamos que não, visto que a sociedade da época seguia rigidamente as regras da Igreja Católica, por isso procurava não desfazer por motivo algum o casamento.

Note-se, a leitura se realizou na medida em que confluía para a vida – a narrativa escorre para as experiências de mundo, para a curiosidade sobre como é ou foi a sociedade; o que se sabe da vida também se derramou no conto literário.

Um aluno, no início, declarou não ter gostado de o capitão ter se perdido na floresta porque acabou encontrando Vitória. Após essa fala, perguntamos à turma se Jerônimo Ferreira poderia ser culpabilizado por ter adotado a menina. Prontamente, a maior parte da turma respondeu que não; no entanto, outro discente pontuou que se o capitão não tivesse adotado a menina de origem desconhecida nenhum mal teria acontecido. Reforçou-se, na discussão, a legitimidade dos múltiplos pontos de vista sobre a narrativa – e sobre a vida.

À vista disso, alguns alunos destacaram que o capitão havia sido encantado, por esse motivo pegou a criança na embarcação e a levou para casa. Um dos estudantes ponderou que o personagem foi bastante corajoso por pegar um bebê sem saber de onde este tinha vindo. Uma das alunas, então, refutou a fala do colega dizendo que Vitória, naquele momento, era apenas um bebê, por isso não poderia fazer algum mal, por conseguinte Jerônimo não poderia deixá-la sozinha na embarcação.

Nesse instante, o mesmo aluno que falara antes da menina fez uma tréplica dizendo que o capitão poderia ter desconfiado de que se tratava de algo ruim, já que na Amazônia se ouvem muitas histórias acerca de seres encantados e também pelo fato de o personagem ter ouvido anteriormente o gemido da cobra grande. Aqui, temos a excelente convocação dos conhecimentos da cultura amazônica como substrato para a compreensão e avaliação dos eventos da narrativa.

Em seguida, uma das alunas reiterou a fala da maioria da turma ao dizer que o capitão só socorreu o bebê porque fora encantado. Outra disse que se algo semelhante acontecesse consigo pegaria o bebê, mas o ofereceria para adoção ou procuraria a mãe da criança.

Nesse momento, nos dirigimos a outro estudante perguntando sobre o que gostara ou não na trama e este afirmou agradar-se de Aninha ter sido forçada pelo pai a casar-se com o coletor. Segundo o aluno, o capitão estaria certo por usar sua autoridade sobre a filha. Assim, perguntamos à turma o que achava da atitude do personagem Jerônimo e se este agira acertadamente. Alguns alunos concordaram com o colega, inclusive algumas meninas (para nossa surpresa), mas a maior parte da turma discordou dele.

Logo, uma das meninas que apoiara a ideia do casamento forçado de Aninha opinou dizendo que o capitão acertara por ter punido a filha, já que a moça estaria brincando com os sentimentos dos rapazes por ser a segunda recusa da jovem a um pedido de casamento. Dessa maneira, Aninha “aprenderia a lição” e não faria mais aquilo. Outra aluna, então, disse que o capitão quis dar uma lição à Vitória, mostrando a ela que quem mandava em Aninha era ele. Porém, uma terceira discente, demonstrando certa empatia pela personagem, disse que era preferível Aninha casar-se logo para ficar livre do sofrimento proporcionado pela irmã.

Perguntamos, em seguida, se algum aluno pensava diferente. Após isso, uma aluna declarou não ter adiantado o casamento de Aninha com o coletor para que esta se livrasse do sofrimento, pois a moça passou mal na hora da cerimônia.

Depois, um aluno comentou que se Aninha não tivesse casado, não ocorreria o encantamento dela em Acauã. Outro, disse que o capitão errou por não ter percebido antes o sofrimento da filha e que esta não estaria abusando dos pretendentes, mas apenas sendo pressionada pela irmã a não aceitar os pedidos de casamento.

Na sequência, um dos alunos declarou ter gostado do momento em que Aninha decidiu ficar noiva do Fazendeiro do Salé porque, segundo o estudante, ela gostava do primeiro pretendente e não do segundo. A fim de comentar a declaração do aluno, questionamos ao restante da turma: “Vocês acham que Aninha era apaixonada pelo primeiro pretendente?” Nesse momento, a maior parte da turma respondeu afirmativamente justificando que o rapaz teria falado⁷⁰ primeiro com ela antes de falar com o pai.

⁷⁰ Grande parte da turma inferiu que o Fazendeiro do Salé teria procurado primeiramente Aninha e depois o pai da jovem, por isso entenderam que esta estaria apaixonada pelo primeiro pretendente e não pelo segundo. .

Uma aluna afirmou ter gostado da transformação de Vitória em cobra, pois foi interessante, segundo ela. Outra menina relatou ter se agradado da parte em que Vitória entrava no quarto e saía dele, por considerar a cena engraçada. Em razão dessa fala, questionamos à turma se aquele trecho havia sido realmente engraçado. A maior parte da turma negou haver graça no trecho porque ou Aninha fora enfeitiçada pela irmã nessa ocasião ou Vitória entrara no quarto para verificar se a irmã estava feliz pelo casamento, aproveitando-se da ocasião para ameaçar a outra, além de “passar energias negativas” para Aninha.

A mesma aluna que declarou ter achado engraçada a cena da entrada de Vitória repetidas vezes no quarto da irmã, disse não ter gostado do pedido de casamento do coletor, visto que o casal não se conhecia.

Outra aluna, assim como alguns colegas já haviam declarado, disse ter gostado do fato de o capitão ter adotado Vitória demonstrando bondade e de não ter se agradado da mudança de comportamento de Vitória em relação à Aninha.

Nos instantes finais da aula, outras justificativas foram explanadas pelos discentes, conforme registramos nos dois quadros anteriores, propiciando, ainda, discussões sobre a provável veracidade dos encantamentos ocorridos na floresta e nos rios narrados por nativos de regiões ribeirinhas bem como sobre respeito e obediência aos pais a partir do comportamento estranho e desafiador da personagem Vitória.

Diante de todo o trabalho de pesquisa realizado e dos resultados obtidos, sentimos enorme contentamento pela constatação de que o objetivo de motivar nossos alunos à leitura por meio das narrativas fantásticas e maravilhosas de temática amazônica foi alcançado.

Outrossim, percebemos que houve aprendizado de como se utilizar determinadas estratégias no intuito de favorecer a compreensão do texto literário porém, ao nosso ver, a principal conquista dos discentes foi o desenvolvimento destes não apenas como leitores mas também como seres humanos que aprenderam a dialogar com a obra, com outros leitores e consigo mesmos, interpretando melhor a si, o outro e a realidade por meio da literatura.

Observamos que, inclusive, houve transformação na dinâmica de relações dentro da sala: alunos antes fechados e inibidos começaram a expressar seus pontos de vista; foi desenvolvida, na turma, a escuta e a defesa de ideias e argumentos, já que vários estudantes replicaram a fala dos colegas.

Devido a isso, ficou clara a necessidade de se realizarem ações que propiciem ao discente uma prática contínua de leitura de obras literárias integrais, vinculadas a momentos de socialização das percepções do antes, durante e após a leitura, da troca de ideias entre leitores do mesmo nível e com leitores mais experientes visando ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos assim como à manutenção do hábito de ler.

Assim, em razão da importância desse trabalho e motivada pelos resultados produtivos, nos propomos a dar sequência às atividades realizadas melhorando nossa prática pedagógica e compartilhando com outros docentes os conhecimentos adquiridos através de nossa pesquisa com o objetivo de proporcionar um efetivo letramento literário aos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os resultados obtidos por meio de nossa pesquisa, discordamos rever a opinião, repetida pelo senso comum da sociedade e, em especial, pela comunidade escolar – pais, estudantes, docentes, corpo técnico – de que os alunos do ensino fundamental II têm aversão pela leitura, não gostam dos livros literários, considerando-os cansativos e desinteressantes.

Pudemos constatar que tal discurso não corresponde à realidade – ou, pelo menos, esta não precisa reproduzir aquele. Adequadamente mediada, planejada desde a seleção dos textos à leitura integral e à possibilidade de compartilhamento, a leitura é apreciada nas salas de aula do ensino fundamental, é capaz de gerar experiências de aprendizado como, provavelmente, poucas outras atividades do currículo possam fazer.

Não há como negarmos, contudo, as dificuldades e desafios enfrentados por alunos e professores no que diz respeito ao trabalho com a leitura literária no ambiente escolar. O quadro negativo, gerando por certa inércia, pelas pressões pelo cumprimento de currículos extensos demais e pouco significativos, pelas carências financeiras – da escola, do aluno, do docente – revela-se explicitamente através dos índices de proficiência leitora dos alunos brasileiros nos exames nacionais e internacionais. Situação essa que nos provoca pesar, mas, ainda que soe desfavorável, a mesma tem gerado em nós motivação para buscarmos soluções a fim de minimizar os efeitos sentidos no chão da educação básica, em especial, na carreira de nossos alunos do ensino fundamental II.

Mesmo que, em nosso país, haja programas de fomento à leitura geridos pelo Governo Federal em parceria com estados e municípios, tal iniciativa, apesar de louvável, não tem sido suficiente por si só para reverter o espectro de fragilidade referente ao letramento literário dos estudantes do ensino fundamental II das escolas públicas brasileiras.

Se faz necessária, portanto, não só uma tomada de atitude das instituições governamentais visando a maiores investimentos na educação a fim de ampliar os programas voltados à promoção da leitura, o acesso ao livro, à proliferação de espaços de leituras realmente funcionais, mas também uma ampliação de programas qualificados de formação de professores e mediadores de leitura capazes de, primeiro, tornarem-se leitores, com repertório amplo e, em seguida,

conhecerem e estarem aptos a usar múltiplas abordagens para formar leitores de literatura.

Para isso, nossa pesquisa apresenta-se como mais uma proposta com o intuito de, em primeiro lugar, melhorar nossa própria docência e, em segundo lugar, auxiliar os colegas professores de Língua Portuguesa e Literatura quanto à promoção do letramento literário através de práticas de mediação e de estratégias de leitura as quais, demonstramos, podem ser eficazes como estímulo na formação de leitores bem como na posterior fidelização destes.

O que propusemos em nossa pesquisa é o desenvolvimento de uma postura promotora e mediadora da leitura da parte do docente para que, além de incentivar o hábito de ler nos alunos, possa levá-los a criar autonomia na escolha do acervo a ser lido, maturidade nas reflexões geradas pelas leituras e não apenas isso, mas também que estimule cada estudante a tornar-se um agente incentivador e multiplicador da leitura na comunidade escolar.

Assim sendo, propomo-nos, antes de tudo, seguir com a prática experimentada no cotidiano escolar, além de promover outras que ampliem o alcance da leitura em sala para a multiplicação de agentes fomentadores de leitura, dentre elas:

1. A formação de grupos de alunos promotores de leitura, os quais sejam responsáveis pela divulgação de obras literárias aos estudantes mais novos por meio de equipes de leitura oralizada com mediação, contação de histórias, teatro e declamação de poesias nos horários vagos ou em eventos voltados à leitura.
2. Promover, valorizar e divulgar a literatura de expressão amazônica por meio de projetos que incentivem a leitura de autores da região bem como através de eventos de promoção à leitura com a participação destes escritores visando à aproximação entre autor e leitor, além da conscientização dos docentes para que se tornem agentes promotores da produção literária da/na Amazônia por meio de oficinas e formações continuadas ofertadas a este público.
3. Ministras oficinas e formações, inicialmente, aos professores do ensino fundamental I⁷¹ das redes municipais e estadual a fim de capacitá-los nas práticas de letramento literário em parceria com o Grupo de estudos e Pesquisa em Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (CNPq), em parceria com IEMCI/PROFLETRAS (UFPA), sob a coordenação das professoras doutoras Isabel Rodrigues e Elizabeth Manfredo.

⁷¹Embora nossa proposta de formação continuada objetive alcançar, fundamentalmente, os professores de língua portuguesa e literatura do ensino fundamental II, *a priori*, visamos à implantação da mesma nas redes municipal e estadual do Pará iniciando pelos professores do ensino fundamental I em razão das dificuldades apresentadas por muitos docentes quanto aos aspectos do letramento literário.

Dessa maneira, ratificamos nosso desejo de que esta pesquisa seja capaz de incitar inquietações que conduzam ao aprimoramento de nossa prática pedagógica assim como das práticas pedagógicas de outros docentes da área da linguagem e propicie acréscimo ao aprendizado de futuros docentes que encontram-se em formação no que diz respeito às ações com foco no letramento literário dos discentes do ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-45.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Letramento Literário e Práticas de Leitura**. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/2, p. 485-490, dez. 2015.
- BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. Porto Alegre: edUFRGS, 1992.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 31.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. 3.ed. São Paulo: Global, 2002.
- CHIAMPI, Irleamar. **O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CORRÊA, Paulo Maués. **Histórias de cobra grande**. Belém: Paka-Tatu, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DAVIS, Lynn; SOUZA, Renata Junqueira de. **Entendendo textos: estratégias para a sala de aula**. *In*: *Leitura: Teoria e Prática*. v. 27, n. 53, nov./2009. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/392>>. Acesso em: 14/06/2018.
- ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARES, Josebel Akel. **O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola.** *In: Revista Cocar.* Belém, v. 7, n. 13, jan./jun. 2013. p. 82-90. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/244>>. Acesso em: 22/08/2018.

FARES, Josse. **Pássaro Junino: cordão e entre-lugar do discurso amazônico.** *In: Asas da Palavra,* n. 7, dez./1997, EdUnama. Disponível em: <<https://passarotucano.files.wordpress.com/2010/05/josse-fares-passaro-junino-cordao-e-entre-lugar-do-discurso-amazonico.doc>>. Acesso em: 22/08/2018.

FARES, Josse; NUNES, Paulo. **Pedras de encantaria.** Belém: UNAMA, 2001.

FARIAS, Cristiane do Socorro Gonçalves Farias. **A literatura amazônica em sala de aula.** *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 3.,* Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/cnlf03/017.pdf>. Acesso em: 22/08/2018.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Literatura brasileira de expressão amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica?** *In: Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras.* João Pessoa, v. 6, n. 2/1, jun./dez. 2004. p. 111-116. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3239>>. Acesso em: 22/08/2018.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção.** Universidade Federal do Paraná Letras. Curitiba (37) 265-285 - 19BB - UFPR 265. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243>>. Acesso em: 20/03/2018.

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

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. *In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação.* São Paulo: Cortez, 2008. p. 179-208.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, Renata Junqueira de et al (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GOLDER, Christophe. **O literário e o popular: reflexão terminológica a partir do corpus do projeto IFNOPAP.** *In: Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA.* Belém, n. 10, p. 63-76, jul./dez., 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/2957/3430>>. Acesso em: 22/08/2018.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

<<https://www.qedu.org.br/escola/11795-emef-doutor-benedito-maia/sobre>>. Acesso em: 17/05/2018.

IONLINE. Entrevista de José Cardoso Bernardes. “**O ensino da literatura corre o risco de desumanização**”. *Jornal I*, 15 de maio de 2019. Disponível em: <<https://ionline.sapo.pt/artigo/658135/jose-cardoso-bernardes-o-ensino-da-literatura-corre-o-risco-de-desumanizacao-?seccao=Mais&fbclid=IwAR3f9O1vaeD0PmGVoeYbQviEurml7qHjeTH9jkVHKE5xMa786BxbwZ3-XBw>>. Acesso em: 04/06/2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2016.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: JAUSS, Hans Robert et al. *In*: **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert et al. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem**. *In*: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, 2006, p. 177-185, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18819203>>. Acesso em: 11/04/2018, 16: 57.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

LARÊDO, Salomão. **Estrebushismo na literatura do Pará**. Disponível em: <<http://cametaforas.blogspot.com/2007/11/estrebushismo-na-literatura-do-par.html>>. Acesso em 16/08/2018, 19:36.

LIMA, Luiz da Costa, Prefácio à segunda edição. *In*: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-34.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Mundamazônico: do local ao global**. *In*: Revista Sentidos da Cultura. Belém, v. 1, n. 1, jul./dez. 2014. p. 31-40. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/download/352/329>>. Acesso em: 16/08/2018, 19:02.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

MD FILMES. **Contos Amazônicos - Acauã - JPA**. Disponível em: <<https://youtu.be/Z-ZsYuJI6uU>>. Acesso em: 04/06/2019.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e assombrações de Belém**. 6.ed. Belém: Cromos Editora, 2012.

NUNES, Paulo. **Literatura Paraense Existe?**. Disponível em: <http://escritoresap.blogspot.com/search/label/Paulo%20Nunes>>. Acesso em: 22/08/2018.

OSVALDO SCALABRINI. O canto da acauã, Herpetotheres cachinnans, falconídeos, Laughing falcon, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://youtu.be/NYj-hw94IY>>. Acesso em: 04/06/2019.

PANTOJA, Edilson. **Não existe uma literatura paraense?!**. Disponível em: <<<https://pt.scribd.com/document/162328255/NAO-EXISTE-UMA-LITERATURA-PARAENSE-Edilson-Pantoja>>. Acesso em 16/08/2018.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROGER ELARRAT. **Visagem!** Disponível em: <<https://youtu.be/0k-jCaH3huk>>. Acesso em: 04/06/2019.

ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade.

In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 151-164.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia; DE REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 17-33.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. *In:* ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013c. p. 191-208.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escolar**. Publicação: Série Idéias. n.5. São Paulo: FDE, 1988. Páginas: 63-70. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>. Acesso em: 14/02/2018.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. **Proposta norte-americana de estratégias de leitura e sua apropriação em contexto brasileiro**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf. Acesso em 02/04/2018.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDER, Christophe. (Orgs.). **Belém Conta**. Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará, 1995.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. 3.ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 25/02/2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. *In:* Álabe 4, dezembro 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>>. Acesso em: 28/03/2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VICTOR VICTÓRIO - OUTRAS PALAVRAS. **Outras Palavras: Entrevista com Walcyr Monteiro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oRGqPKBa0uc>>. Acesso em: 04/06/2019.

ZAPONNE, Mirian Hisae Yaegashi. Y. Estética da Recepção. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). 2. ed. **Teoria Literária: abordagens teóricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM; 2009, p. 153-162.

ZHUMTOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZHUMTOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. 1.ed. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE

Bom dia, querido (a)!

Você vai responder a esse questionário que traz algumas perguntas sobre leitura. Responda a verdade e o que você realmente pensa, pois sua sinceridade é fundamental! Vamos lá?

A. Dados pessoais:

Nome Completo: _____

Sexo: FEM. () MASC. ()

Idade: _____

Série: _____

Escola: _____

B. Formação:

1. Escolaridade do pai:

Analfabeto () Ensino Médio () Não sei informar ()

Ensino Fundamental I (até o 5º ano) () Graduação ()

Ensino Fundamental II (até o 9º ano) () Pós-Graduação ()

2. Profissão do pai: _____

Não sei informar ()

3. Escolaridade da mãe:

Analfabeto () Ensino Médio () Não sei informar ()

Ensino Fundamental I (até o 5º ano) () Graduação ()

Ensino Fundamental II (até o 9º ano) () Pós-Graduação ()

4. Profissão da mãe: _____

Não sei informar ()

5. Escolaridade do (a) responsável:

Analfabeto () Ensino Médio () Não sei informar ()

Ensino Fundamental I (até o 5º ano) () Graduação ()

Ensino Fundamental II (até o 9º ano) () Pós-Graduação()

6. Profissão do (a) responsável: _____

Não sei informar ()

7. Você foi alfabetizado:

Na escola () Em casa () Outros ()

8. Você costuma ler em sua casa? O quê?

9. Seus pais ou responsáveis costumam ler? O quê?

10. Você gosta de ler? Se não gosta, por que não? Se gosta, por que sim?

11. Seus pais costumam comprar livros para você? Eles compram só porque querem ou você pede a eles?

12. Você já leu algum livro inteiro ou quase todo? Qual?

13 Você consegue ler quantos livros inteiros por ano?

14 No momento, você está lendo algum livro? Qual é?

15. Que tipo de livro, de história, chama mais sua atenção para a leitura?

16. Mesmo se não gosta muito de ler, você já leu algum livro? Qual? Você gostou? Por quê?

17. Por que você prefere ler esse (s) tipo (s) de história (s) que respondeu na questão 15?

18. Você gosta de narrativas que falem sobre lendas e aparições da Amazônia? Por quê?

19. Você ouve seus familiares, amigos e vizinhos contarem histórias de lendas e aparições? O que você acha dessas histórias?

20. Você gosta quando os professores leem textos que falam sobre lendas e aparições em sala de aula? Por quê?

21. Na sua opinião, o que o professor deve fazer nas aulas de leitura?

22. Você têm dificuldades para entender as histórias dos textos que lê? O que você acha difícil quando lê?

23. O que, na sua opinião, o professor pode fazer para ajudar os alunos que não estão entendendo as histórias lidas?

APÊNDICE B – SLIDES USADOS PARA O ENSINO DA ESTRATÉGIA DAS CONEXÕES

Slide 1

ESTRATÉGIA DAS CONEXÕES

CONEXÃO TEXTO-LEITOR

- Você lembra ou já ouviu falar de histórias de pessoas que ficaram “encantadas” por terem “mexido” com seres da floresta?
- Você ou alguém que conhece já teve problemas por desobedecer aos pais?
- Você conhece alguma “experiente” ou “benzedeira”?

CONEXÃO TEXTO-TEXTO

- Você conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre “Mãe d’água” ou sereia? Qual (is) ?
- Conhece outro (s) texto (s) que fala (m) sobre cobras ? Qual (is)?
- Lembra de outros textos que falam sobre pessoas encantadas por seres da floresta? Quais?
- Lembra de outros textos nos quais o protagonista corre perigo ao ir para longe dos pais?

Slide 2

CONEXÃO TEXTO-MUNDO

No início da narrativa, descreve-se o bairro do Souza, em Belém, como uma região de mata, pouco habitada. Hoje em dia, esse local são as ruas vizinhas à Av. Almirante Barroso. Observe as fotos e compare:

Av. Almirante Barroso hoje, século XXI.



Av. Almirante Barroso no século XIX.



Imagem à esquerda – Fonte não identificada

Imagem à direita – Fonte:

<http://adrielsonfurtado.blogspot.com/2010/04/memorias-da-estrada-de-ferro-de.html>

Slide 3



Imagem

Slide 4

- O que o progresso que veio com a modernização da cidade trouxe como consequências positivas e negativas para essa área da cidade de Belém? Faça uma lista das consequências positivas e negativas.

CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS / CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS

- Na época em que se passou a narrativa (provavelmente no final do século XIX ou início do século XX), as pessoas mais simples procuravam curandeiras porque não tinham acesso aos poucos médicos que existiam na cidade. Pense: por que isso acontecia? É muito diferente do que acontece hoje com a população de baixa renda?
- Quais os possíveis riscos de ser atendido por pessoas que não eram profissionais da medicina?

APÊNDICE C – SLIDES USADOS PARA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS

Slide 1 slide 2

“Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada” (2ºp – p. 52).

É normal alguém perder-se próximo a sua casa? O que teria acontecido para que o capitão se perdesse? P1

“Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada” (2ºp – p. 52).

É normal alguém perder-se próximo a sua casa? O que teria acontecido para que o capitão se perdesse? P1

“Também quem lhe mandara sair à caça em sexta-feira?” (5ºp – p. 53).

Por que o narrador falou assim da sexta-feira? P2

Não é normal. Talvez ele tenha sido encantado por algum ser da floresta, por isso se confundiu no caminho. I1

Slide 3

“Com a queda, espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:

- Acauã, acauã! ” (13ºp – p. 54)

Por que foi um “grande pássaro escuro” que voou quando o capitão caiu e não outro pássaro qualquer? P3

ANEXO A – TEXTOS SELECIONADOS PARA AS OFICINAS DE LEITURA

TEXTO I

“A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim”

Há muitos anos atrás, o Bairro do Souza e áreas adjacentes eram considerados locais campestres e que serviam a pic-nics e fins de semana “fora da cidade”. Quase todo coberto de mata, em alguns trechos semi-íngens, tinha a cortá-lo apenas a Avenida Tito Franco (atualmente Almirante Barroso), àquela altura conhecida popularmente como Estrada do Souza.

Alguns poucos casebres o pontilhavam, indicando as raras pessoas que ali habitavam, cuja maior parte era constituída de carvoeiros e lavadeiras.

Numa das poucas casas existentes residia D. Anita, a nossa informante, que àquela altura era ainda mocinha.

Quadra invernosa, dessas que é uma das raras ocasiões em que o paraense sente frio. Apesar disto, as pessoas de sua casa deveriam lavar roupa e “bater” algumas redes no Igarapé de São Joaquim, afluente do Igarapé do Uma. Anita acompanhou-as, seguindo por uma trilha no mato. Os ramos das árvores e arbustos batiam-lhes nas roupas, molhando-as; seus pés afundavam, ora nas folhas encharcadas, ora na lama, provocando reclamações das mais velhas. Para Anita, sua irmã e suas colegas da mesma idade era até um divertimento.

Quando chegaram ao Igarapé, enquanto as senhoras cuidavam da roupa, Anita e suas colegas adentraram o mato à procura de flores silvestres. E nesta brincadeira demoraram algum tempo.

Ao regressarem, uma das senhoras perguntou:

- Ó Anita, por onde andaste? E para que queres essas flores?

Anita gracejou: - Estou andando pelo mato para colher flores para a Mãe d’Água deste Igarapé. A senhora não sabe que hoje é aniversário dela? E o que lhe ofertarei, senão as flores?

E ato contínuo subiu o Igarapé até a cabeceira. Ali, arremedando um ritual, levantou as flores silvestres em atitude de oferenda.

- Mãe d’Água, trouxe-lhe estas flores como presente...Dizendo isto, jogou-as no Igarapé. As flores acompanharam a correnteza, e as mocinhas – agora apenas Anita e sua irmã – seguiram-nas. Na brincadeira, correndo sempre pelo leito do

Igarapé, Anita acabou caindo. Neste trecho, a corrente um pouco mais forte obrigou Anita a se debater com as águas, até conseguir acocorar-se. As senhoras, que a tudo assistiram, mandaram que saísse imediatamente de dentro d'água.

Ao levantar-se, parou. E permaneceu estática. Olhava, sem conseguir tirar a vista, para um determinado ponto do Igarapé. Ali estava uma cobra coral, vermelha, com os traços brancos e pretos como todas as cobras corais, só que, em cima da cabeça, ela tinha...uma cruz branca!

Enquanto Anita se recuperava e procurava sair do Igarapé, sua irmã soltava um grito. Olharam-na. Uma folha das árvores próximas caíra sobre sua cabeça, porém a moça queixava-se que havia sido atingida por violenta pedrada.

- Não foi, não! Foi apenas a folha que te tocou a cabeça.

- Vocês viram que eu gritei. Se tivesse sido uma folha de árvore, não teria doído tanto!

- Que nada! Além do mais, quem iria te jogar uma pedra? E por quê? Não tem ninguém aqui!

- O certo é que fui atingida na cabeça e por alguma coisa bastante pesada...O que terá sido?

- Foi impressão. Vamos embora, que já terminamos o que viemos fazer.

E puseram-se a caminho. Durante o regresso, as senhoras chamaram a atenção das mocinhas para não brincarem da maneira que haviam feito.

- A gente não deve nunca mexer com estas coisas. Cada lugar tem seu dono e, se a gente respeita, está tudo bem. Mas, se irritá-los, eles podem muito bem malinar. Tu, Anita, não tinhas nada que estar com aquela história de aniversário da Mãe d'Água do Igarapé. E ainda vai se pôr a dar flores, fazendo graça. Queira Deus nada te aconteça...! Aquela cobra coral com a cruz branca na cabeça bem pode ser um aviso. Nunca mais faz isto, viu?

Mas Anita não respondeu. Ela já não se sentia bem, o corpo parecia que estava ardendo. E estava mesmo. Ao chegar em casa, tanto ela como a irmã estavam com febre alta.

Após a ingestão de remédios caseiros, ela e a irmã dormiram. Altas horas da noite acordaram sobressaltadas, sentiram-se esquisitas e, sem saber por que, estavam com medo. Era aquela estranha sensação de estarem sendo observadas.

Olharam ao redor. Nada viram; porém, quando suas vistas alcançaram o telhado, viram duas enormes cobras que, fitando-as, escorregavam para as redes em que estavam. O ecoar de seus gritos quebrou o silêncio noturno.

Seus familiares acorreram. Uma lamparina foi providenciado, porém não encontraram as cobras e nem mesmo as viram.

Anita e a irmã tiveram que ir a “experientes” até que uma finalmente as curou: tinham ficado assombradas pela Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim...

E, desde aí, Anita passou a respeitar não somente a Mãe d’Água daquele Igarapé, como também a todos os “donos” dos demais igarapés, furos, paranás, rios, lagos e de outros acidentes geográficos da Amazônia.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e assombrações de Belém**. Belém: Cromos Editora, 2012.

TEXTO II

“Cobra Grande do Murinim”

Relatos a respeito de raptos de crianças por seres encantados são muito frequentes na Amazônia. Há registros da ação do Curupira, do Anhangá, dos chamados habitantes do fundo ou Caruanas, mas aqui vou apresentar um depoimento em torno da ação de uma Cobra.

Quem me contou o que segue foi Roseane Pereira de Sousa, 35 anos, natural de Murinim, distrito do município de Benevides, pedagoga e professora de educação infantil na rede municipal em sua localidade:

A minha mãe, Sofia, contava que, eu acho que no Murinim mesmo, tinha uma senhora amassadora de açaí que tinha três filhas. Também tinha uma senhora que gostava de uma das meninas e queria que a mulher desse a filha pra ela. Só que a mulher do açaí não queria, dizia que era pobre, mas conseguia sustentar sua família.

Então, certa noite, a mulher deixou os seus alguidares de amassar açaí emborcados. Então a dita mulher que queria a menina apareceu, emborcou o alguidar na cabeça e se abaixou. Duas das crianças estavam olhando, e uma delas, justamente a cobiçada, correu pra ver se a mulher estava debaixo do alguidar.

Quando ela chegou lá, a mulher não estava, no seu lugar tinha uma cobra imensa, que engoliu a criança na hora. A outra criança ficou olhando e viu tudo. Ela gritou, e o pai correu com um terçado, mas não conseguiu mais ver a cobra.

O pessoal de lá dizia que a cobra era a mulher. Depois disso, ninguém mais viu a mulher, muito menos a criança.

Ao contrário do que ocorre em tantas outras histórias, nesta não foi referido o destino da menina, se ela serviu simplesmente de comida para a Cobra ou se também acabou se encantando em Cobra Grande.

CORRÊA, Paulo Maués. **Histórias de cobra grande**. Belém: Paka-Tatu, 2016.

TEXTO III

“A cobra do rio Vacilande”

Ele morava na beira de um rio. O nome desse rio era Vacilande. Lá tinha um engenho grande [devia ser]. Ele ainda era rapaz solteiro nesse tempo.

Lá no Amazonas, esses rios são estreitos, mas são fundos, não têm [] onda, assim pra... É parado, né? E esses rios parados são os rios mais perigosos. Parece que existe pedra, jacaré, cobra-grande. E nesse tempo tinha, tinha um marreteiro que trabalhava com canoa, ambulante, vendia de tudo. O meu avô gostava de fumar tabaco de [corda], e nesse dia o...Era seis da manhã, umas seis horas da manhã. O marreteiro estava vendendo tabaco pró meu avô, né? Quando ouviram um grito do rio. Grito! Grito! Tinha uma outra família que morava muito mais acima deles, do outro lado do rio e cortavam seringa daqui pra baixo mais, né? Aí, ele foi ver, né? Ele disse:

- Olha, seu, (o nome do meu avô era Joaquim.) Seu Joaquim...Olha...Parece que é muito alagada.

- Alagada! Aqui nesse rio, nessa hora! Rio morto que não tem onda, né?

- É, alagada.

Aí, deixou lá e foi olhar, né? Embarcou na canoa dele. Realmente era muito alagado. Ele...Esse velho cortava seringa, mais um filho rapaz de 14 anos. Pra lá, pro Amazonas, as canoas são todas de quilha. O remo é na frente. Desde Abaeté já começa se assim. E... Ele ia mais o filho e dois cachorros. Ia cortar seringa, né?

Passando o porto da casa do meu avô, mais na frente, tinha um...Aquilo como é que é? Anhangal grande. Antes de chegar na beira do igarapé, do rio, pra saltarem, um negócio puxou a canoa deles assim, pro fundo. O menino ia sentado no banco do meio, e o velho na frente, remando, quando aquele negócio afundou a canoa deles assim pra baixo; os cachorros saíram nadando logo.

O velho estava vestido com aquela mescla grossa. Ele só via aquele negócio, aquele redemoinho puxar ele. A canoa afundou e saiu também, boiou. E o menino desapareceu. Aquele redemoinho puxava o velho pro fundo. Quando ele chegava lá embaixo, ele vinha pra cima de novo. Quando ele boiava, ele gritava, né? Até que, numa das vezes, o marreteiro se aproximou, né?, quando o velho boiou. Ele meteu a mão, pegou ele pelo cabelo e embarcou na canoa. Aí:

- Aí, como foi que aconteceu?

Ele contou:

- Um negócio puxou a canoa pro fundo e o rapaz desapareceu. O marreteiro cismou logo. Disse:

- Foi cobra que comeu ele! [Disse que tinha certeza.]

Aí, levaram ele pra casa do meu avô. Lá, avisaram a vizinhança toda; veio aquele pessoal tudo com a canoa. A maré estava vazando, estava baixando. Aí, começaram a jogar, pescar [] aquele [] busca-vida, que chamam, né? Pelejaram, pelejaram...Não conseguiram!

Lá, mais longe tinha um velho que rezava [responso] Santo Antônio. Aí, foram buscar o velho. O velho veio, trouxe uma cuia – cuiapitinga, que chamam – com uma vela. Aí, pingou aquela vela na cuia e soltou na maré. A cuia saiu assim um pouquinho no rumo da maré. Depois ela voltou. Voltou contra a maré e subiu rio acima. Foi embora. E o pessoal acompanhando. Lá mais acima, uns...Um bocado mais longe, né, tinha uma parte do rio que era mais funda: lá, a cuia parou. O velho disse:

- Olhe! É aqui que está o seu filho!

Disse pro homem, né:

- Aqui está o seu filho. Ele está na barriga do bicho. Esse bicho pode ser uma cobra. Comeu ele.

Ninguém acreditou, porque...Como que aquilo ia acontecer? Nunca tinha acontecido essas coisas, né? Quem dizia que ali tinha uma cobra?

Continuaram a procurar. Com três dias depois, encontraram o [] cadáver boiando no anhangal, encostado, assim, na beira, totalmente deformado. Tinha sido vomitado da barriga do bicho. Não tinha pele nem cabelo. Não tinha nada, só aquele toro.

Aí, chamaram a Polícia; a Polícia veio, examinou tudo direitinho:

- É, foi o bicho que comeu.

Meu avô viu, né? Pegou, chamou os filhos – dois filhos que ele tinha, meu pai mais um outro – disse:

- Olha, meninos...Esse rapaz...Foi a cobra que engoliu. Porque a cobra não fica com o cristão dentro dela: ela engole, mas, quando é depois, ela vomita. A partir de agora vocês tenham bastante cuidado, que esse bicho vai ficar bravo: depois que ela come uma pessoa, ela fica muito brava, fica feroz mesmo.

E, realmente, aconteceu. Meu pai contava que não se podia andar de noite naquele rio. De dia, tudo bem. Mas de noite, era sair, ela atacar.

Pesquisadora: Cláudia Macêdo

Informante: Agenor Matos

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDBERGER, Christophe. (Orgs.). **Belém Conta**. Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará, 1995.

TEXTO IV

“A lenda do Norato”

“Encantou todo o mundo...”

O Norato, era, era, segundo a lenda, era um rapaz que também era encantado numa cobra-grande, e que, no Amazonas, ele teve uma briga muito grande com outra cobra e, essa cobra furou o olho dele; ele era cego dum lado.

Então ele, ele muitas vezes apareceu em festas, ele se...Como é que se diz? Ele se transformava em pessoa e ia na festa, dançava, brincava durante a noite, mas não sabiam quem era e, quando procuravam, certa hora, ele desaparecia sem dar aviso, sem deixar vestígio. E quando foi uma ocasião, aqui no ponta, aqui num lugar denominado Maúba, aqui no rio de Igarapé, no município de Igarapé-Miri, ele chegou uma noite na festa e namorou duma, duma... Da filha do dono da casa, mas o namoro foi muito que eles...Ele esqueceu-se do horário que ele tinha que desaparecer. Quando ele se lembrou que ele tinha que sair, já as pessoas estavam se arrumando, embarcando gente, era madrugada...Embarcando. Aí, ele pediu pra ela que arranjasse um quarto pra ele dormir, que não dava pra ele sair. Aí, ele... É. Arranjaram um quarto pra ele na casa grande. Arranjaram um quarto. Ele pediu para trancar o quarto, mas pra ninguém olhar, ninguém tocasse ali, deixasse ele só quando ele fosse pra se acordar mesmo que ele...E a festa foi e, de manhã, todo mundo saiu pra suas casas e ficaram lá o dono da casa e a moça que namorou com ele. Esta, crente que ele está no quarto, mas não pôde suportar a curiosidade e entendeu de ir olhar e, quando ela olhou pelo buraco da casa, dentro o que dava o tamanho do quarto era uma cobra, uma monstra duma cobra lá...Que estava dentro do quarto. Aí, ele deu aquele berro. Aí, foi então um estouro que deu; arriou com a casa, com o povo, com tudo pro fundo. Quer dizer: encantou todo o mundo.

Aí, as pessoas antigas contavam que naquele local, quando seis horas da tarde, no dia que se completava ano aquela festa que celebravam lá...Podiam ir lá que ouviam, ouviam cantiga de galo...Movimento lá...Tudo. Era comum ver ele lá.

Pesquisador: Adnaldo Souza

Informante: Plácido Pereira

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDER, Christophe. (Orgs.). **Belém Conta**. Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará, 1995.

TEXTO V

“Acauã”

O capitão Jerônimo Ferreira, morador da antiga vila de São João Batista de Faro, voltava de uma caçada, a que fora para distrair-se do profundo pesar causado pela morte da mulher, que o deixara subitamente só com uma filhinha de dois anos de idade.

Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada.

Felizmente, a sua habitação era a primeira, ao entrar na povoação pelo lado de cima, por onde vinha caminhando, e por isso não o impressionaram muito o silêncio e a solidão que a modo se tornavam mais profundos à medida que se aproximava da vila. Ele já estava habituado à melancolia de Faro, talvez o mais triste e abandonado dos povoados do vale do Amazonas, posto que se mire nas águas do Nhamundá, o mais belo curso de água de toda a região. Faro é sempre deserta. A menos que seja algum dia de festa, em que a gente das vizinhas fazendas venha ao povoado, quase não se encontra viva alma nas ruas. Mas se isso acontece à luz do sol, às horas de trabalho e de passeio, à noite a solidão aumenta. As ruas, quando não sai a lua, são de uma escuridão pavorosa. Desde às 7 horas da tarde, só se ouve na povoação o pio agoureiro do murucututu ou o lúgubre uivar de algum cão vagabundo, apostando queixumes com as águas múrmuras do rio.

Feçam-se todas as portas. Recolhem-se todos, com um terror vago e incerto que procuram esconjurar, invocando:

- Jesus, Maria, José!

Vinha, pois, caminhando o capitão Jerônimo a solitária estrada, pensando no bom agasalho da sua fresca rede de algodão trançado e lastimando-se de não chegar a tempo de encontrar o sorriso encantador da filha, que já estaria dormindo. Da caçada nada trazia, fora um dia infeliz, nada pudera encontrar, nem ave nem bicho, e ainda em cima perdera-se e chegava tarde, faminto e cansado. Também quem lhe mandara sair à caça em sexta-feira? Sim, era uma sexta-feira, e quando, depois de uma noite de insônia, resolvera-se a tomar a espingarda e a partir para a caça, não se lembrara que estava em um dia por todos conhecido como aziago, e especialmente temido em Faro, sobre que pesa o fado de terríveis malefícios.

Com esses pensamentos, o capitão começou a achar o caminho muito comprido, por lhe parecer que já havia muito passara o marco da jurisdição da vila. Levantou os olhos para o céu, a ver se se orientava pelas estrelas sobre o tempo decorrido. Mas não viu estrelas. Tendo andado muito tempo por baixo do arvoredo não notara que o tempo se transtornava, e achou-se de repente em uma dessas terríveis noites do Amazonas, em que o céu parece ameaçar a terra com todo o furor da sua cólera divina.

Súbito o clarão vivo de um relâmpago, rasgando o céu, mostrou o caçador, que se achava a pequena distância da vila, cujas casas, caiadas de branco, lhe apareceram numa visão efêmera. Mas pareceu-lhe que errara de novo o caminho, pois não vira a sua casinha abençoada, que devia ser a primeira a avistar. Com poucos passos mais achou-se em uma rua, mas não era a sua. Parou e pôs o ouvido à escuta, abrindo também os olhos para não perder a orientação de um novo relâmpago.

Nenhuma voz humana se fazia ouvir em toda a vila; nenhuma luz se via; nada que indicasse a existência de um ser vivente em toda a redondeza. Faro parecia morta.

Trovões furibundos começaram a atroar os ares. Relâmpagos amiudavam-se, inundando de luz rápida e viva as matas e os grupos de habitações, que logo depois ficavam mais sombrios.

Raios caíram com fragor enorme, prostrando cedros grandes, velhos de cem anos. O capitão Jerônimo não podia mais dar um passo, nem já sabia onde estava. Mas tudo isso não era nada. Do fundo do rio, das profundezas da lagoa formada pelo Nhamundá, levantava-se um ruído que foi crescendo, crescendo e se tornou um clamor horrível, insano, uma voz sem nome que dominava todos os ruídos da tempestade. Era um clamor só comparável ao brado imenso que hão de soltar os condenados no dia do juízo final.

Os cabelos do capitão Ferreira puseram-se de pé e duros como estacas. Ele bem sabia o que aquilo era. Aquela voz era a voz da cobra grande, da colossal sucuriju, que reside no fundo dos rios e dos lagos. Eram os lamentos do monstro em laborioso parto.

O capitão levou a mão à testa para benzer-se, mas os dedos trêmulos de medo não conseguiram fazer o sinal da cruz. Invocando o santo do seu nome, Jerônimo Ferreira deitou a correr na direção em que supunha dever estar a sua

desejada casa. Mas a voz, a terrível voz, aumentava de volume. Cresceu mais, cresceu tanto afinal, que os ouvidos do capitão zumbiram, tremeram-lhe as pernas e caiu no limiar de uma porta.

Com a queda, espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:

- Acauã, acauã!

Muito tempo esteve o capitão caído sem sentidos. Quando tornou a si, a noite estava ainda escura, mas a tempestade cessara. Um silêncio tumular reinava. Jerônimo, procurando orientar-se, olhou para a lagoa e viu que a superfície das águas tinha um brilho estranho, como se a tivessem untado de fósforo. Deixou errar o olhar sobre a toalha do rio, e um objeto estranho, afetando a forma de uma canoa, chamou-lhe a atenção. O objeto vinha impelido por uma força desconhecida em direção à praia, para o lado em que se achava Jerônimo. Este, tomado de uma curiosidade incrível, adiantou-se, meteu os pés na água e puxou para si o estranho objeto. Era com efeito uma pequena canoa, e no fundo dela estava uma criança que parecia dormir. O capitão tomou-a nos braços. Nesse momento, rompeu o sol por entre os aningais de uma ilha vizinha, cantaram os galos da vila, ladraram os cães, correu rápido o rio, perdendo o brilho desusado. Abriam-se algumas portas. À luz da manhã, o capitão Jerônimo Ferreira reconheceu que caíra desmaiado justamente no limiar da sua casa.

No dia seguinte, toda a vila de Faro dizia que o capitão adotara uma linda criança, achada à beira do rio, e que se dispunha a criá-la, como própria, junto com a sua legítima Aninha. Tratada efetivamente como filha da casa, cresceu a estranha criança, que foi batizada com o nome de Vitória.

Educada da mesma forma que Aninha, participava da mesa, dos carinhos e afagos do capitão, esquecido do modo como a recebera.

Era ambas moças bonitas aos 14 anos, mas tinham tipo diferente.

Ana fora uma criança robusta e sã, era agora franzina e pálida. Os anelados cabelos castanhos caíam-lhe sobre as alvas e magras espáduas. Os olhos tinham uma languidez doentia. A boca andava sempre contraída, em uma constante vontade de chorar. Raras rugas divisavam-se-lhe nos cantos da boca e na fronte baixa, algum tanto cavada. Sem que nunca a tivessem visto verter uma lágrima, Aninha tinha um ar tristonho, que a todos impressionava, e se ia tornando cada dia mais visível.

Na vila, dizia toda a gente:

- Como está magra e abatida a Aninha Ferreira, que prometia ser robusta e alegre!

Vitória era alta e magra, de compleição forte, com músculos de aço. A tez era morena, quase escura, as sobrancelhas negras e arqueadas; o queixo, fino e pontudo; as narinas, dilatadas; os olhos negros, rasgados, de um brilho estranho. Apesar da incontestável formosura, tinha alguma coisa de masculino nas feições e nos modos. A boca, ornada de magníficos dentes, tinha um sorriso de gelo. Fitava com arrogância os homens até obrigá-los a baixar os olhos.

As duas companheiras afetavam a maior intimidade e ternura recíproca, mas o observador atento notaria que Aninha evitava a companhia da outra, ao passo que esta não a deixava. A filha do Jerônimo era meiga para com a companheira, mas havia nessa meiguice em certo acanhamento, uma espécie de sofrimento, uma repulsão, alguma coisa como um terror vago, quando a outra lhe cravava nos olhos dúbios e amortecidos os seus grandes olhos negros.

Nas relações de todos os dias, a voz da filha da casa era mal segura e trêmula; a de Vitória, áspera e dura. Aninha, ao pé de Vitória parecia uma escrava junto da senhora.

Tudo, porém, correu sem novidade, até o dia em que completaram 15 anos, pois se dizia que eram da mesma idade. Desse dia em diante, Jerônimo Ferreira começou a notar que a sua filha adotiva ausentava-se da casa frequentemente, em horas impróprias e suspeitas, sem nunca querer dizer por onde andava. Ao mesmo tempo que isso sucedia, Aninha ficava mais fraca e abatida. Não falava, não sorria, dois círculos arroxeados salientavam-lhe a morbidez dos grandes olhos pardos. Uma espécie de cansaço geral dos órgãos parecia que lhe ia tirando pouco a pouco a energia da vida.

Quando o pai chegava-se a ela e lhe perguntava carinhosamente: “Que tens, Aninha?”, a menina, olhando assustada para os cantos, respondia em voz cortada de soluços: “Nada, papai”.

A outra, quando Jerônimo a repreendia pelas inexplicáveis ausências, dizia com altivez e pronunciado desdém: “E que tem vosmecê com isso?”.

Em julho desse mesmo ano o filho de um fazendeiro do Salé, que viera passar o São João em faro, namorou-se da filha de Jerônimo e pediu-a em

casamento. O rapaz era bem-apessoado, tinha alguma coisa de seu e gozava de reputação de sério. Pai e filha anuíram gostosamente ao pedido e trataram dos preparativos do noivado. Um vago sorriso iluminava as feições delicadas de Aninha. Mas um dia que o capitão Jerônimo fumava tranquilamente o seu cigarro de tauari à porta da rua, olhando para as águas serenas do Nhamundá, a Aninha veio se aproximando dele, a passos trôpegos, hesitante e trêmula, e, como se cedesse a uma ordem irresistível, disse, balbuciando, que não queria mais casar.

- Por quê? – foi a palavra que veio naturalmente aos lábios do pai, tomado de surpresa.

Por nada, porque não queria. E, juntando as mãos, a pobre menina pediu com tal expressão de sentimento, que o pai, enleado, confuso, dolorosamente agitado por um pressentimento negro, aquiesceu, vivamente contrariado.

- Pois não falemos mais nisso.

Em Faro não se falou em outra coisa durante muito tempo, senão na inconstância da Aninha Ferreira. Somente Vitória nada dizia. O fazendeiro do Salé voltou para as suas terras, prometendo vingar-se da desfeita que lhe haviam feito.

E a desconhecida moléstia de Aninha se agravava, a ponto de impressionar seriamente o capitão Jerônimo e toda a gente da vila.

“Aquilo é paixão recalcada”, diziam alguns. Mas a opinião mais aceita era que a filha do Ferreira estava enfeitiçada.

No ano seguinte, o coletor apresentou-se pretendente à filha do abastado Jerônimo Ferreira.

- Olhe, seu Ribeirinho – disse-lhe o capitão - é se ela muito bem quiser, porque não a quero obrigar. Mas eu já lhe dou uma resposta nesta meia hora.

Foi ter com a filha e achou-a nas melhores disposições para o casamento. Mandou chamar o coletor, que se retirara discretamente, e disse-lhe muito contente:

- Toque lá, seu Ribeirinho, é negócio arranjado.

Mas daí alguns dias, Aninha foi dizer ao pai que não queria casar com o Ribeirinho.

O pai deu um pulo da rede em que se deitara havia minutos para dormir a sesta.

- Temos tolice?

E como a moça dissesse que nada era, nada tinha, mas não queria casar, terminou em voz de quem manda:

- Pois agora há de casar que o quero eu.

Aninha foi para o seu quarto e lá ficou encerrada até o dia do casamento, sem que nem pedidos nem ameaças a obrigassem a sair.

Entretanto, a agitação de Vitória era extrema.

Entrava a todo momento no quarto da companheira e saía logo depois com as feições contraídas pela ira.

Ausentava-se da casa durante muitas horas, metia-se pelos matos, dando gargalhadas que assustavam os passarinhos. Já não dirigia a palavra a seu protetor nem a pessoa alguma da casa.

Chegou, porém, o dia da celebração do casamento. Os noivos, acompanhados pelo capitão, pelos padrinhos e por quase toda a população da vila, dirigiram-se para a matriz. Notava-se com espanto a ausência da irmã adotiva da noiva. Desaparecera, e por maiores que fossem os esforços tentados para a encontrar, não lhe puderam descobrir o paradeiro. Toda a gente indagava surpresa:

- Onde estará Vitória? Como não vem assistir ao casamento da Aninha?

O capitão franzia o sobrolho, mas a filha parecia aliviada e contente.

Afinal, como ia ficando tarde, o cortejo penetrou na matriz, e deu-se começo à cerimônia.

Mais eis que, na ocasião em que o vigário lhe perguntava se casava por seu gosto, a noiva põe-se a tremer como varas verdes, com o olhar fixo na porta lateral da sacristia.

O pai, ansioso, acompanhou a direção daquele olhar e ficou com o coração do tamanho de um grão de milho.

De pé, à porta da sacristia, hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra, Vitória, a sua filha adotiva, fixava em Aninha um olhar horrível, olhar de demônio, olhar frio que parecia querer pregá-la imóvel no chão. A boca entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente. Um leve fumo azulado saía-lhe da boca e ia subindo até o teto da igreja. Era um espetáculo sem nome!

Aninha soltou um grito de agonia e caiu com estrondo sobre os degraus do altar. Uma confusão fez-se entre os assistentes. Todos queriam acudir-lhe, mas não sabiam o que fazer. Só o capitão Jerônimo, em cuja memória aparecia de súbito a lembrança da noite em que encontrara a estranha criança, não podia despegar os

olhos da pessoa de Vitória, até que esta, dando um horrível brado, desapareceu, sem se saber como.

Voltou-se então para a filha e uma comoção profunda abalou-lhe o coração. A pobre noiva, toda vestida de branco, deitada sobre os degraus do altar-mor, estava hirta e pálida. Dois grandes fios de lágrimas, como contas de um colar desfeito, corriam-lhe pela face. E ela nunca chorara, nunca desde que nascera se lhe vira uma lágrima nos olhos!

-Lágrimas! – exclamou o capitão, ajoelhando aos pés da filha.

-Lágrimas! – clamou a multidão, tomada de espanto. Então convulsões terríveis se apoderaram do corpo de Aninha. Retorcia-se como se fora de borracha. O seio agitava-se dolorosamente. Os dentes rangiam em fúria. Arrancava com as mãos os lindos cabelos. Os pés batiam no soalho. Os olhos reviravam-se nas órbitas, escondendo a pupila. Toda ela se maltratava, rolando como uma frenética, uivando dolorosamente.

Todos os que assistiam a essa cena estavam comovidos. O pai, debruçado sobre o corpo da filha, chorava como uma criança.

De repente a moça pareceu sossegar um pouco, mas não foi senão o princípio de uma nova crise. Inteiriçou-se. Ficou imóvel. Encolheu depois os braços, dobrou-os a modo de asas de pássaro, bateu-os por vezes nas ilhargas, e, entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que nada tinha de humano, um grito que ecoou lugubrememente pela igreja:

- Acauã!

- Jesus! – bradaram todos, caindo de joelhos.

E a moça, cerrando os olhos, como em êxtase, com o corpo imóvel, à exceção dos braços, continuou aquele canto lúgubre:

- Acauã! Acauã!

Por cima do telhado, uma voz respondeu à de Aninha:

- Acauã! Acauã!

Um silêncio tumular reinou entre os assistentes. Todos compreendiam a horrível desgraça.

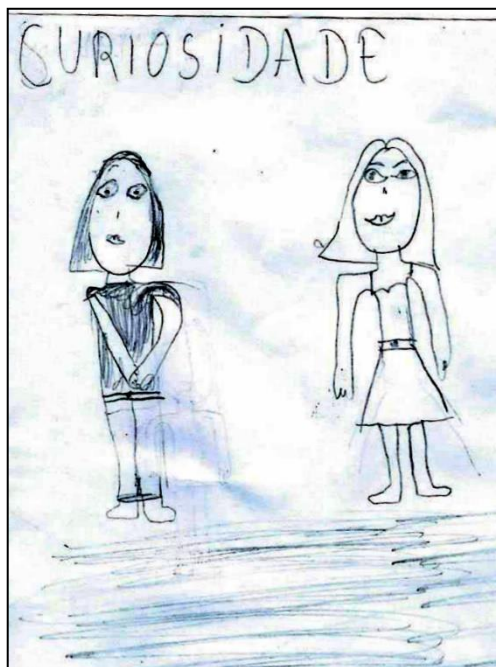
Era o Acauã!

ANEXO B – CAPAS DE DUAS EDIÇÕES DIFERENTES DA OBRA *CONTOS AMAZÔNICOS*, DE INGLÊS DE SOUSA, APRESENTADAS AOS ALUNOS



ANEXO C - AMOSTRAS DAS PRODUÇÕES DE DUAS ALUNAS

Figura 1 – Desenho produzido pela aluna A5 durante o ensino da estratégia de visualização.



TRISTEZA.

Figura 2 – Desenho produzido pela aluna A24 durante o ensino da estratégia de visualização.

