



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

ADENILZA NUNES SOARES DA SILVA

***ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL***

**BELÉM-PARÁ
2020**

**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)

S676z Soares da Silva, Adenilza Nunes
ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS : CONTRIBUIÇÕES
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL / Adenilza Nunes Soares da Silva. — 2020. 193 f.
: il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima do Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em
Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Ensino . 2. Letramento literário . 3. Leitura literária . 4. Maria
Lúcia Medeiros . 5. Zeus ou a menina e os óculos . I. Título.

ADENILZA NUNES SOARES DA SILVA

ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

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

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

BELÉM-PARÁ
2020

ADENILZA NUNES SOARES DA SILVA

ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

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

Data da defesa: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (PPGL- UFT - Porto Nacional)
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Marli Tereza Furtado (UFPA)
Membro Interno

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (UFPA)
Membro Suplente

A meus irmãos, meus seis tesouros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o ser supremo em quem confio, por sua infinita bondade e misericórdia e por me conceder força nos momentos de fraqueza.

À minha mãe, Raimunda, e a meu pai, Nilson (*in memoriam*), por tão cedo terem me ensinado o quanto é fundamental ter autonomia na vida.

Aos meus irmãos, Adenilson, Nilma, Neto, Tety, Nira e Adielson, por serem a força que me impulsiona para frente e por me ampararem nos momentos de dificuldades, minhas retaguardas sempre.

Ao meu amado esposo, Júlio Roberto, por me apoiar integralmente na minha realização profissional, por caminhar ao meu lado, por acreditar em mim e por manter vivo o desejo de caminhar.

À minha sogra, D. Fátima, pelo apoio em todos os momentos difíceis, por todas as palavras de sabedoria e por todos os abraços de amparo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento, pela tão doce disponibilidade e humildade, por atuar confiando em minhas possibilidades e por compartilhar a sua sabedoria sem a qual não seria possível a construção deste trabalho.

Aos coordenadores do PROFLETRAS/ UFPA por possibilitarem o bom andamento do curso.

Aos professores do PROFLETRAS/UFPA: Prof.^a Dr.^a Isabel Rodrigues, Prof. Dr.

Alcides Lima, Prof. Dr. Marcos André Cunha, Prof. Dr. Thomas Fairchild, Prof.^a Dr.^a

Iaci Abdon, Prof. Dr. Fernando Maués, Prof.^a Dr.^a Marli Furtado, Prof. Dr. Sílvio Holanda e Prof.^a Dr.^a Márcia Ohuschi, pela partilha de conhecimentos.

À Prof.^a Dr.^a Marli Furtado e ao Prof. Dr. Fernando Maués pelas valiosas contribuições diante da qualificação deste projeto de Mestrado.

À CAPES pela possibilidade de aperfeiçoamento de meus estudos graças à concessão da bolsa.

À SEMED de São Miguel do Guamá pela concessão da Licença para Aprimoramento de Estudos.

Às irmãs diretoras da EMEF Externato Santo Antonio Maria Zaccaria por toda a compreensão, pela oportunidade, pela confiança e pela liberdade para ministrar as aulas de leitura literária.

Aos meus colegas professores da família Externato, Letícia, Batista, Diane, Antônia, Franklin, e em especial à Merivânia e ao Paulo, pelo carinho e pelas palavras de sabedoria.

Às queridas amigas D. Iracema e Lana por todo apoio e solidariedade a mim concedidos.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, pessoas fascinantes, que compartilharam comigo diversas leituras do mundo e de palavras.

E, finalmente, aos meus queridos alunos do 7º ano por se motivarem a buscar caminhos para a prática de leitura, a vocês um obrigado especial.

Para poder definir o leitor, diria Macedonio, primeiro é preciso saber encontrá-lo. Ou seja, nomeá-lo, individualizá-lo, contar sua história. A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, retira-o da prática múltipla e anônima, torna-o visível num contexto preciso, faz com que passe a ser parte integrante de uma narração específica.

Ricardo Piglia

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “*Zeus ou a menina e os óculos, de Maria Lúcia Medeiros: contribuições para o letramento literário no Ensino Fundamental*”, é resultado de reflexões acerca do ensino da leitura literária no ambiente escolar e tem por finalidade o desenvolvimento de leitura de literatura, bem como a análise dos resultados das atividades em sala de aula, por meio de uma proposta direcionada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Externato Santo Antonio Maria Zaccaria, localizada no município de São Miguel do Guamá-PA. Para tanto, foi escolhido o livro de contos *Zeus ou a menina e os óculos* (1988) da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Por meio de uma metodologia composta por quatro módulos (motivação, introdução, leitura e interpretação), baseada na obra de Cosson (2009), foi possível garantir a participação ativa dos alunos nas discussões relacionadas a leituras de quatro contos da obra escolhida. Das mediações feitas em sala de aula, obtivemos como resultado comentários orais e produção escrita feitos pelos alunos, que se identificaram com o conteúdo narrado chegando assim à interpretação. As discussões teóricas atreladas a essa proposta do PROFLETRAS envolvem a formação de leitura literária e letramento literário de professor e aluno, as quais servirão de reflexões sobre a prática docente. Diante disso, a argumentação traz os estudos de AZEVEDO (1986), ZILBERMAN (1991), LAJOLO (1996), CANDIDO (2011) e COSSON (2014), entre outros, a fim de contribuir para que as atividades com a leitura de textos literários auxiliem o professor na formação de leitores.

Palavras-chave: Ensino, Letramento Literário, Leitura literária, Maria Lúcia Medeiros, Zeus ou a menina e os óculos.

ABSTRACT

This work has as theme: “Zeus ou a menina e os óculos, of Maria Lúcia Medeiros: contributions to Literary Literacy in junior high school”. The work’s aim is to develop literatures Reading in the school environment. There are results of analysis with reflections about literary reading teaching. These analysis was proposal through classroom activities to students in the 7st grade of junior high school of Externato Santo Antônio Maria Zaccaria School in the São Miguel do Guamá city, state of Pará. For this purpose, the short stories book “Zeus ou a menina e os óculos” was chosen by means of methodology elaborated four modules (motivation, introduction, reading and interpretation). This methodology be based on the work of Cosson (2009), it was possible ensured the active participation of students in discussions related readings of four short stories of the chosen work. During the mediation process in classroom, we obtained as results: oral comments and written productions made by the students who identified themselves with narrated content therefore they reach interpretation. The theoretical discourses linked this proposal PROFLETRAS involve the formation Literary Literacy and literary reading of teacher and student. This formation will serve as reflections about teaching practice. Therefore, the argument presents AZEVEDO (1986), ZILBERMAN (1991), LAJOLO (1996), CANDIDO (2011) and COSSON (2014) studies, among other. This studies contribute to activities with literary texts reading that assist the teacher in training of readers.

Keywords: Teaching, Literary Literacy, Literary Reading, Maria Lúcia Medeiros, Zeus ou a menina e os óculos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA: HOUVE UM COMEÇO	18
2.1 A origem da educação no Brasil e a discussão sobre o ensino de literatura	19
2.2. Os livros de literatura na Escola	27
2.3 O direito à leitura das obras literárias no Ensino Fundamental	31
2.4 Leitura de obras literárias mediada pelo professor em sala de aula	36
3 PROPOSTA DE LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	41
3.1 Perfil da escola	41
3.2. Perfil dos alunos	43
3.3 A Metodologia	45
3.4 As especificidades da pesquisa-ação	45
3.5 A sequência básica de Rildo Cosson com vista ao letramento literário	46
3.6 Análise do Questionário diagnóstico de leitura	49
4 LEITURA DA OBRA “ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS”: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	63
4.1 Minhas leituras para a execução do projeto de intervenção	63
4.1.1 Maria Lúcia Medeiros: um recorte da vida e da obra da autora do livro Zeus ou a menina e os óculos	63
4.1.2 Um estudo do conto <i>Zeus ou a menina e os óculos</i>, de Maria Lúcia Medeiros	70
4.1.3 Um estudo do conto <i>Era uma vez</i>, de Maria Lúcia Medeiros	73
4.1.4 Um Estudo do conto <i>Caminhos de São Tiago</i>, de Maria Lúcia Medeiros	77
4.1.5 Um estudo do conto <i>Marcel</i>, de Maria Lúcia Medeiros	83
4.2 Execução do Projeto de Intervenção	86
4.2.1 Aula 1: Leitura do conto <i>Zeus ou a menina e os óculos</i> em sala de aula	86
4.2.2 Aula 2: Leitura do conto <i>Era uma vez</i> em sala de aula	97
4.2.3 Aula 3: Leitura do conto <i>Caminhos de São Tiago</i> em sala de aula	111
4.2.4 Aula 4: Leitura do conto <i>Marcel</i> em sala de aula	129
4.2.5 Atividade final realizada com os alunos	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	151
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

Grande parte deste trabalho foi motivada pela minha própria experiência de vida enquanto leitora. Não que eu tenha lido bastante, pelo contrário. Muitas vezes senti que a falta de leitura me atrapalhou em muitos aspectos. Não li nenhum livro durante meu Ensino Fundamental, e, no meu Ensino Médio, eu não sabia o que era literatura. Somente durante o curso de Letras foi que o desejo de conhecer esse mundo da arte foi sendo desabrochado. Desse modo, possuo a história de uma não-leitora. Não quero que meus alunos passem por mim no Ensino Fundamental carregando esta mesma sensação, por ter sido negado a eles momentos de leitura de livros.

Aprendi a ler e a escrever aos dez anos de idade, minha família, típica do interior, não possuía condições financeiras favoráveis para mandar os filhos à Cidade para serem alfabetizados. O meu primeiro contato com as letras foi num lugarejo calmo, com carroças de bois, muitas plantações, roças de mandioca e, de fato, distante da cidade. Naquela época, um tio meu por parte materna, que havia estudado até o Segundo Grau, passou a usar os próprios livros didáticos, nos quais tinha estudado, para ler historinhas para mim e para meus primos. Foi esse tio quem primeiro idealizou uma escola naquele lugar, pois tinha consciência de que os sobrinhos precisavam ser escolarizados.

Fui matriculada pela primeira vez numa escola de Primeiro Grau, no início do ano de 1996. Eu, juntamente com meus pais e irmãos, fui morar na cidade de Cameté na região Nordeste do Pará. Tenho poucas recordações daquela escola, pois estudei lá por um semestre, apenas. Na metade daquele ano, minha família mudou-se para Barcarena, outro município do Nordeste paraense, foi quando comecei a decifrar algumas palavras, movida pelas figuras que via, arriscava-me a ler as pequenas histórias trazidas pelo livro didático.

Em meio a tudo isso, recordo um fato: meu pai, mesmo com pouca escolaridade, tendo em vista que estudou até a 8ª série da Educação Básica, constantemente ia me corrigindo na “leitura”, ele dizia que não estava escrito nada daquilo que eu pronunciava. Na realidade, eu tentava reproduzir as histórias que a professora lia em sala de aula, especialmente as fábulas como “A tartaruga e a Lebre”, “A raposa e as Uvas” etc. Em casa, possuíamos um único livro de narrativas: *Histórias da Velha Totônia* (1936) de José Lins do Rego.

Eu considerava aquelas histórias belas. Trago na memória a narrativa de uma pobre princesa que foi agraciada com três vestidos: “um vestido da cor do campo com todas as suas florezinhas”, “um vestido da cor do mar com todos os peixinhos”, “um vestido da cor do céu

com todas as estrelas”¹. Na minha inocência, eu imaginava aquelas cenas como algo real e perguntava ao meu pai: “Como é possível?” Ele ia me explicando que se tratava de uma história “inventada”. Por muitos anos aquele livro querido se fez presente em nossa casa, acredito que, de alguma forma, a leitura daquelas narrativas ajudou em minha primeira formação, e, também na de meus irmãos.

No decorrer do meu Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série não tive nenhum momento de encontro com obras literárias que possa ter sido guardado na memória, da mesma forma no desenrolar do curso do Ensino Médio Normal (antigo Magistério), pois, não se ofertava a disciplina Literatura. Porém, as leituras obrigatórias dos programas da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e, posteriormente, o curso de Letras colocaram-se diante de mim como uma escapatória dessa ausência de leitura.

A minha docência na rede pública de ensino começou no ano 2012. Eu já tinha alguma experiência de sala de aula anteriormente iniciada com turmas de cursinho pré-vestibular, nas quais ministrava aulas da disciplina Literatura, visto que, a paixão e a dedicação na leitura das obras solicitadas chegaram ao ponto de poder contribuir com novos candidatos ao vestibular. Vivi a leitura de obras como *Amor de Perdição* (1862) de Camilo Castelo Branco, *O Alienista* (1882) de Machado de Assis, *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos, *O Juiz de paz da roça* (1838) de Martins Pena, etc., bem como poemas de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves, dos quais aprendi a gostar.

Na atuação no Ensino Fundamental Anos Finais, minha primeira tentativa de realizar a leitura literária em sala de aula foi com o romance *Iracema* (1865) de José de Alencar, todavia, os gestos de desmotivação que os alunos demonstraram, fizeram-me desistir daquela missão. Porém, não desisti de acreditar que a leitura de textos literários pode ser boa ferramenta para o desenvolvimento pessoal do educando.

Enquanto professora, o contato com alunos de 6º e 7º anos, percebi a dificuldade deles com relação à leitura, escrita e interpretação de textos de todo gênero, o que para mim foi uma oportunidade de proporcionar a eles o contato com livros literários, de modo que, de posse do universo desse segmento da arte, eles puderam se sentir mais capazes para desenvolver as atividades escolares, bem como, na “descoberta de dimensões incógnitas do mundo” (TODOROV, 2009, p. 23) que só a literatura pode proporcionar.

¹ A narrativa a qual faço referência intitula-se *A cobra que era uma princesa* contida no livro *Histórias da Velha Totônia* de autoria de José Lins do Rego. In.: REGO, José Lins do. *Histórias da Velha Totônia*. 18ª edição. Editora José Olympio. Rio de Janeiro, 2007. (p. 23 a 41)

Querer partilhar com os alunos a leitura de obras literárias tornou-se para mim uma inquietação, a qual foi trazida para o curso de Mestrado do PROFLETRAS/UFPA, tão logo se deu minha aprovação. Sendo assim, este projeto de intervenção tem por objetivo proporcionar a alunos do Ensino Fundamental Anos Finais a leitura de obras literárias e contribuir para que esses aprendizes sejam capazes de construir sentidos para textos nessa área do conhecimento.

Como público alvo foi escolhida uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Inicialmente, foi adotado um questionário de sondagem para melhor conhecer o perfil dos alunos. Propusemos nessa diagnose a verificação do que os alunos da turma escolhida conheciam sobre leitura de livros de ficção. Adotamos um questionário composto por dez perguntas objetivas e subjetivas, dentre as quais foram definidos títulos de livros e nomes de autores que julgávamos que eles poderiam conhecer. Constatou-se que eles já tinham uma noção sobre alguns títulos de livros diversos. Também se verificou que eles tinham uma base de nomes de alguns autores e de algumas obras.

Apuramos pela pesquisa inicial que a maior parte dos alunos tinha interesse em ler, pelos títulos apresentados, dois livros: *O diário de Anne Frank*² (1947) de Anne Frank e *O Ladrão de Raios*³ (2008) de Rick Riordan. Sendo assim, adotamos o primeiro para que se realizassem as atividades de leitura de textos literários. Porém, deparamo-nos com grande empecilho: poucos alunos adquiriram o livro, e os poucos que compraram a obra demoraram muito tempo. Dessa forma, resolvi providenciar para os alunos cópias do livro, que iam sendo entregues aos estudantes por pequenas partes. Mas, visto se tratar de uma turma formada por trinta e seis (36) alunos, o custo dos capítulos a ser fotocopiados se tornou insustentável, pelo valor que eu teria que pagar.

Mediante o exposto, conversei com os alunos e adotamos a obra “*Zeus ou a menina e os olhos*” (1988), da contista paraense Maria Lúcia Medeiros. Para a formação do leitor, consideramos que esta obra responderia melhor nossos anseios, por se tratar de uma coletânea de contos curtos que viabilizaria nossa prática de ensino. Além disso, a temática de alguns textos poderia ser de grande contribuição para o aprendizado dos alunos. Realizamos um estudo de toda a obra e assim selecionamos quatro (04) contos para serem estudado durante as aulas de leitura.

² O título original do livro é *Het Achterhuis* – lançado em Amsterdã no ano 1947. É um livro popularmente conhecido, já foi publicado em mais de 40 países e traduzido em mais de 70 idiomas.

³ O título é uma versão da obra original *The Lightning Thief* (2005) escrita pelo autor americano Rick Riordan. Trata-se de um livro juvenil de aventura e mitologia grega traduzido por Ricardo Gouveia, lançado pela Editora Intrínseca, no ano de 2008, composto por 400 páginas. O livro já foi adaptado para o cinema e é um dos *Best-seller* mais apreciados pelos jovens.

Os contos presentes na obra trazem em suas narrativas histórias de crianças-protagonistas diante de descobertas sobre o mundo e o sofrimento causado por essas experimentações. As narrativas escolhidas foram: “Zeus ou a menina e os óculos”, “Era uma vez”, “Caminhos de São Tiago” e “Marcel”, em quais há histórias que retratam situações de sonho, de solidão, de dor e de mistérios. Também, acreditou-se que trabalhar com a obra de Maria Lúcia Medeiros seria muito proveitoso, porque contribuiria para o conhecimento de uma autora do Pará, que os alunos não conheciam, bem como os discentes teriam a oportunidade de conhecer os enredos das obras sobre antigos hábitos, crenças, ambientes sociais etc. de nossa sociedade presentes nos contos. Sendo assim, deixamos para outro momento oportuno a preferência dos alunos.

Para o desenvolvimento das atividades de leitura literária, consideramos a metodologia da Sequência Básica proposta por Rildo Cosson (2009) e o método da Pesquisa-ação descrita por Michel Thiollent (2011).

De acordo com Cosson (2009), a Sequência Básica para a leitura de textos de literatura acontece por meio de quatro “passos” dentro do processo de letramento literário, a saber: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Interpretação”. Quanto ao método da “Pesquisa-ação” esta é considerada como uma estratégia de pesquisa que “pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Nessa perspectiva, a intervenção aconteceu com a participação ativa do professor e dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Em se tratando do conto, em geral, é uma narrativa curta. Segundo Massaud Moises (1978), ele é matriz da novela e do romance, sendo unívoco quanto a seu ângulo dramático que se constitui de apenas “uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISES 1978, p. 40). Dado ao caráter da unicidade, as personagens transitam num espaço restrito, de onde se observa apenas uma unidade de tempo e o narrador se dispõe para a formulação de um único drama, sob o foco narrativo da terceira ou da primeira pessoa.

Todavia, nos novos tempos, “o caráter de unidade de vida e conseqüentemente, da obra, vai se perdendo” (GOTLIB, 2003, p. 29-30), e se acentua nesta o caráter da *fragmentação*. Assim sendo, o enredo evolui e dilui-se em *feelings*, assumindo um caráter de enredo “sem ação principal” e “os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros” (GOTLIB, 2003, p. 29-30), dessa forma, o enredo passa a ser uma aventura da mente. Trata-se de uma mudança não na estrutura, mas na técnica adotada pelos contistas modernos.

Quanto à obra escolhida para nosso projeto de intervenção, configura-se como uma narrativa incorporada dessa nova técnica, adequando-se ao que Alfredo Bosi (1989) chama de Conto Brasileiro Contemporâneo. Nesse sentido, os contos de Maria Lúcia Medeiros também assumem a variedade temática adotada pelos contistas moderno, no sentido de representar “as situações vividas pelo homem contemporâneo” (BOSI, 1989, p. 7), em quais se coloca o narrador frente ao “fluxo da experiência” (BOSI, 1989, p. 7). Assim, com base nas proposições de Bosi (1989), existe na ação dramática dos contos selecionados a relação com o passado trazido pela memória do narrador que produz um intimismo de novas situações.

Além disso, os contos de Maria Lúcia Medeiros, pelas possibilidades de interpretação, podem ser analisados sob múltiplos aspectos, que vão desde os significados em linguagem amplamente conotativa até ao uso de certos simbolismos. Observa-se que na obra “*Zeus ou a menina e os óculos*” (1988), a contista valeu-se de vários recursos narrativos, de modo que a prosa, envolta em fantasia, traz reflexão da sociedade de seu tempo e da contemporaneidade.

Em se tratando da produção deste projeto, trazemos para o aporte teórico dessa discussão, os estudos empreendidos por Fernando de Azevedo (1986), Antonio Candido (1986, 2011), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), Rildo Cosson (2009, 2014) e Carlos Ceia (2002), entre outros. Também, consideramos os documentos oficiais sobre os princípios de ensino da literatura descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), os quais contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela com vista à formação do aluno para atuação em atividades do dia a dia.

A organização de nosso trabalho se dá em cinco seções. Na “Introdução”, trazemos a nossa experiência pessoal com relação à leitura de literatura; discorremos sobre nosso objetivo e metodologia e apresentamos o aporte teórico de nosso projeto de pesquisa e intervenção.

Na segunda seção, “O ensino da literatura na escola: houve um começo”, desenvolvemos a discussão sobre o ensino de literatura na escola fazendo uma retrospectiva do desenvolvimento de ensino literário no Brasil. Na terceira seção, “Proposta de leitura de obras literárias para o ensino fundamental anos finais”, apresentamos uma proposta de leitura de obras literárias baseada no letramento literário. A quarta seção, “Leitura da obra “*Zeus ou a menina e os óculos*”: uma proposta para o ensino fundamental anos finais”, está dividida em duas partes, na primeira, temos as minhas leituras para a implementação do projeto de intervenção, na segunda, temos os resultados da execução do projeto de intervenção em que analisamos a experiência de leitura literária em sala de aula, para isso, observamos as falas dos alunos e os registros feitos em diários de leitura, em que consideramos as habilidades na interpretação dos

contos após as discussões em sala de aula. Na última seção, que são as nossas “Considerações finais” trazemos o percurso de nosso trabalho.

Assim sendo, iniciaremos com a segunda seção a seguir.

2 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA: HOVE UM COMEÇO

A reflexão proposta a respeito da leitura de literatura permitirá melhor compreensão das práticas de leitura no âmbito educacional das escolas brasileiras, fenômeno que em nossa sociedade sempre foi marcado por pouca valorização da oferta de textos de todo gênero, marco da construção cultural do Brasil. Uma possível formação de comunidade de leitores foi outrora considerada um indicador importante para o desenvolvimento do país, que até meados do século XX pouco tinha de excelência na educação, entretanto, essa característica perdura até os dias atuais, tendo em vista que em nossa contemporaneidade ainda se encontram discussões que buscam efeitos mais positivos no universo de formação de leitores.

Muitos estudos apontam que o nível de leitura em nosso país relaciona-se à precária constituição da educação brasileira que desde seu ordenamento pelos padres europeus se mostrou insatisfatória, revelando grande desinteresse pelos livros ou dificuldades no ato de pensar criticamente. Corroboramos com estudiosos sobre o ensino e o letramento literário que à escola cabe a tarefa de formar leitores, especialmente leitores literários, por meio de práticas que permitam ao aluno vivenciar experiências, transformando positivamente sua realidade de vida.

Com as discussões que se seguem, nesta seção, pretendemos discutir os motivos que fazem da literatura um importante aliado para a formação de leitores. Além disso, almejamos ofertar ao professor do Ensino Fundamental Anos Finais conhecimentos teóricos que podem ajudar na compreensão das práticas pedagógicas, que são complexas, de um modo que os textos literários possam fazer parte da rotina dos nossos alunos, e, assim, o professor, de posse das concepções de letramento, possa refletir se sua prática gera saberes ou se apenas informa aos alunos conteúdos prontos, abstenho-os de compreender significativamente a realidade do mundo. Dessa forma, acreditamos que a valorização da literatura tem e precisa manter um lugar de destaque nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental.

Assim, para que a literatura possa ser vista como uma expressão artística que levará o aluno a se desenvolver enquanto leitor proficiente, trazemos para o aporte teórico dessa pesquisa de Mestrado, os estudos de Fernando de Azevedo (1986), escritor e crítico literário brasileiro, o qual em seu ensaio “A escola e a Literatura” afirma que a instituição pedagógica realizada pelos jesuítas interveio decisivamente na produção literária que se formou no Brasil, e nesse sentido, o autor aborda a importância do estudo literário em ambiente escolar. Relacionamos esta teoria aos estudos de Regina Zilberman (1991), sobre “A leitura e o ensino

da literatura” e às pesquisas de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), sobre “A formação de leitura no Brasil”. Para melhor compreensão das ideias sobre o estudo de literatura no Brasil, trazemos importantes aspectos da construção política e social do país, segundo as pesquisas do historiador brasileiro Boris Fausto (2007), nas quais acreditamos serem ferramentas para melhor entendimento da cultura de leitura surgida em território nacional, conforme veremos a seguir.

2.1 A origem da educação no Brasil e a discussão sobre o ensino de literatura

A prática de leitura no Brasil se dissemina tardiamente. Desde a ordenação da educação pelos missionários jesuítas, houve a falta de livros e a precariedade de escolas, que são considerados fatores históricos-sociais desse atraso. No período em que o Brasil foi colônia de Portugal não existia meios para propagar a leitura, pois, a proibição de qualquer material impresso dificultava a possibilidade de formação de leitores. Tal realidade só começa a se modificar a partir do século XIX, após a transferência da Família Real para o Brasil, visto que nesse momento passa a existir uma tipografia completa, o que para muitos letrados da época representava a expectativa de expansão de conhecimentos.

Intelectuais do Brasil Colonial (1500-1822), em sua maioria padres, julgavam a presença de uma tipografia em território brasileiro como um instrumento benéfico para se disseminar a sabedoria, chegando a considerá-la “máquina de conhecimento e de poder” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 124). Por meio dela, seria possível imprimir livros, o que representava tirar o país da total ignorância em que se encontrava. Todavia, esse projeto não foi tão simples, porque a Imprensa Régia era monopólio do governo, e se fazia necessário adquirir autorização para a impressão de qualquer escrito. Somente era permitido imprimir material passado por uma comissão de censura, cuja abolição vai ocorrer somente em 1821, possibilitando nesse instante a liberdade para os escritores publicarem seus produtos.

Para o autor Fernando de Azevedo (1986) o livro ou “os Grandes Livros” formam o patrimônio intelectual da humanidade, “através dos quais o educando entra em contato com os mais refinados espíritos” (AZEVEDO, 1986, p. 216). No entanto, desde o início da formação histórica do Brasil, existiram vários impasses no convívio com qualquer registro escrito, no sentido de tolher a ideia de libertação. A abordagem de Azevedo (1986, p. 193) revela que o sistema educacional que se formou no Brasil estava sob a base do Império e se associava à família, à Igreja e ao Estado, nas atividades de ensino em que se misturavam “mundo profano e o mundo sagrado”, visto que, na colônia, eram os religiosos quem detinham o conhecimento,

transmitindo-o por meio das pregações que se faziam nos púlpitos e se concentravam nas escolas.

A ação dos missionários movidos pela cultura religiosa a qual representavam era travada primeiramente pela defesa de si próprios, porque temiam ao ataque dos “aventureiros”, e depois por especulações intelectuais, visto que “a religião do Estado era a católica e os súditos, isto é, os membros da sociedade, deviam ser católicos” (FAUSTO, 2007, p. 60), religião essa imposta aos índios, garantindo-se que estes inculcassem a religiosidade do homem branco.

No Brasil colônia, não era permitido contato com nenhuma outra cultura europeia além da portuguesa. Nesse sentido, o povo vivia segregado e só poderia aceitar o que viesse da metrópole, principalmente a apreciação da leitura que estava sujeita à censura. O governo agia no sentido de suprimir da colônia qualquer tipo de material que pudesse pôr em risco o projeto de exploração, assim, os religiosos jesuítas também agiam como verdadeiros guardiões de seus materiais, pois, apesar de serem coniventes com a exploração por vezes chegavam a representar uma força opositora aos excessos de Portugal. Dessa feita, o que podemos pensar a partir das leituras oferecidas ao povo, é que não houve preocupação dos colonizadores portugueses com relação à educação crítica da população da colônia, conforme palavras de Azevedo (1986):

[...] O que lhe importa é mantê-la na ignorância do que se escreve e se publica em outros países. Não há tipografias nem livrarias nem bibliotecas de acesso fácil, como não existe espírito público nem se tenta qualquer esforço para tirá-lo de sua inércia. A única voz que ouve, nesse mundo apartado, é a dos missionários e pregadores. (AZEVEDO, 1986, p. 194)

De acordo com este sociólogo e crítico literário, até fins do século XVIII, o ensino ainda estava impregnado no espírito medieval, posto a serviço da religião, e, atendia às aspirações da Igreja e das sociedades aristocráticas. Para mais continuidade na educação, as famílias abastadas podiam ir buscar na Europa a formação que desejassem para os jovens, o que para as famílias desvalidas era inacessível, assim, os estudos eram destinados a poucos e “faziam parte dos privilégios das elites” (AZEVEDO, 1986, p. 194).

Quanto ao conteúdo de estudo oferecido ao povo, nos três séculos de história colonial, só se ensinavam as disciplinas: gramática, retórica e poética, com o propósito de ter domínio das línguas latina e portuguesa, contudo, segundo Azevedo (1986, p. 195), a frequência de materiais literários e retóricos utilizados tendia a favorecer atividades intelectuais para as “coisas literárias”, isto é, para a formação de literatos. Elas favoreciam o gosto pela linguagem falada, viva e sedutora, representando o primeiro passo para as produções literárias que se formaram

no Brasil, as quais estão interligadas com o sistema educacional construído pelos padres jesuítas.

Apesar desse aspecto positivo, houve implicações que desde cedo influenciaram no atraso das atividades de práticas de leituras literárias nas escolas. As pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), em “A formação da leitura no Brasil”, mostram que o projeto de ensino no país o qual foi idealizado por D. João VI a partir do século XIX, requereu uma espécie de material utilitário destinado à formação dos jovens e vem desse momento o aparecimento dos primeiros livros didáticos, também chamados de “Tesouro dos meninos” (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 126).

As autoras mostram que os primeiros livros didáticos se detinham na propagação de boas maneiras e lições de Filosofia para as crianças do sexo masculino, por se acreditar que, assim como o pequeno Dom Miguel, segundo filho do rei, os meninos necessitavam desses ensinamentos. Dessa forma, os folhetos foram se transformando até chegarem ao que conhecemos hoje.

Segundo as autoras, a criação de instituições de ensino superior bem como os primeiros cursos de medicina e a Real Academia Militar datam de 1810, logo após a Família Real se estabelecer no Brasil em 1808. As escolas superiores e a imprensa tão logo formaram uma parceria no intuito de suprir a carência de livros. Obras inteiras de autores estrangeiros eram traduzidas e destinadas ao ensino dos estudantes das escolas Navais e Militares. Foi essa atitude que se incorporou à história do livro didático e conseqüentemente às práticas de leitura no país.

As autoras destacam que, naquele período, por existirem em sua maioria livros produzidos fora da realidade brasileira, começaram a surgir certas manifestações por parte de muitos intelectuais brasileiros, que criam a ideia de produção de materiais com teor mais nacionalistas e assuntos mais ligados à realidade dos estudantes. Dessas discussões, em defesa do “nacionalismo”, surge o livro didático brasileiro.

A defesa de produtos nacionais também se fez presente na produção literária. O autor Fernando de Azevedo (1986) considera que é do ensino humanístico que nascem as experiências com a palavra como também “é dele que parte uma das direções mais nítidas e fortes de nossa atividade intelectual – a tendência literária (AZEVEDO, 1986, p. 195), no tocante ao uso perfeito da sintaxe. Entretanto, se por um lado a escola dirigida pelos padres abriu caminho para as primeiras criações literárias brasileiras, por outro, não foi o que se deu em seu desenvolvimento. Para o autor, a literatura brasileira foi fruto de uma “arte coletiva” criada a partir de uma sociedade, “de cujo sistema social faz parte integrante o sistema de educação” (AZEVEDO 1986, p. 200).

Antonio Candido (1986, p. 220) considera que a literatura é sistema vivo de obras que age sobre os leitores, mas, “só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Assim sendo, não é possível considerá-la como um produto fixo diante do público, visto que este também não é passivo nem homogêneo. A estes dois termos interagentes se junta o autor, que possui como referência a sociedade de seu tempo, visto que “ela (a sociedade) se manifesta de maneira diversa conforme o momento histórico” de modo que quem a recebe identifica-se como membro desse segmento. Entretanto, no Brasil, a literatura surge como uma manifestação de lições de vida e concepções de mundo, e o escritor não existia enquanto “papel social” definido.

Porém, Fernando de Azevedo (1986) explica qual a importância do ensino da literatura quando ela ainda era classificada “Humanista”:

O ensino da literatura faz parte de um todo chamado as humanidades. É o antigo ensino liberal, que possui um caráter funcional, preenchendo uma finalidade específica, a de fornecer ao educando uma filosofia da vida, de modo a torná-lo apto a uma existência útil à sociedade de seu tempo e a um domínio completo da expressão cultural. Não há outra finalidade para o ensino das humanidades. Elas são um caminho de humanização, isto é, visam a tornar o homem mais humano e capaz de uma vida plena na sociedade (AZEVEDO, 1986, p. 216).

Algo importante dessa seção do texto de Azevedo (1986) diz respeito ao ensino de literatura, que propicia também a formação de novos quadros de literatos de um país, isto porque, segundo o estudioso, é lendo que se aprende a escrever romances, poemas, peças de teatro e crítica, conforme suas declarações:

É esse o significado do ensino literário. Tornar a literatura um instrumento de vida mais bela, consciente, humana. E, ao mesmo tempo, contribuir indiretamente para a melhoria da própria produção literária, pelos homens de letras, poucos que sejam que dele possam surgir. Ao contrário do que muitos pensam no Brasil, começamos a compreender que a literatura pode ser objeto de estudo. Será a função cada vez mais larga das Faculdades de Filosofia e Letras intensificar o estudo superior de letras. Mas há outra noção que precisa ser repetida e difundida: a de que o homem de letras, o criador e o crítico de literatura – poetas, romancistas, dramaturgos, críticos – devem basear sua formação sobre o estudo da literatura, mercê de cursos especializados. Entre nós, a teoria dominante é de cunho romântico: acreditamos mais nas reservas da espontaneidade, da originalidade, da inspiração inconsciente, das forças telúricas como fontes de criatividade literária. Evidentemente, não se “fazem” escritores em cursos de letras. O escritor já nasce feito, nisso que sua vocação é recebida misteriosamente com a vida. Mas à vocação de escritor, há que acrescentar algo pela educação: as técnicas do ofício, suas regras, seus métodos. [...] (AZEVEDO, 1986, p. 216-217).

Nesse sentido, o papel que cabe à escola é o da sistematização. Da formação de um literato, Azevedo (1986) defende o domínio das técnicas de escrita, pois, o ensino escolar é o

que possibilita o caminho desse processo, bem como de consciência crítica, que dará suporte à inspiração, porque não basta somente a genialidade e o autodidatismo, é necessário o espírito científico no tratamento da literatura.

No século XIX, em se tratando da educação estabelecida no Brasil, as autoras Lajolo e Zilberman (1996) expõem que, mesmo posterior à Independência, o Brasil ainda atravessava um período de pouca ação em prol da educação, o Estado deixa a cargo das Províncias a responsabilidade de manutenção de questões educacionais, mas elas “não tinham condições, nem interesse de resolver o problema” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 136). Nesse sentido, houve um descaso com a educação formal dos povos das províncias, especialmente em se tratando de habilidades leitoras.

De acordo com as autoras, o primeiro colégio de instrução secundária vai surgir em território nacional somente no ano de 1838, onde se mantiveram o ensino do latim, da retórica e da poética. O Imperial Colégio de Pedro II, nome dado a tal instituição de ensino, tornava-se referência com seu novo “ensino seriado” e “organização curricular”, conserva-se nele a educação humanística, na mesma proporção em que se instauravam modernos conceitos científicos.

Porém, continuam as autoras, o “Pedro II” era uma exceção se comparado aos outros institutos de ensino no Brasil Imperial (1822-1889), os quais em sua maioria ofertavam precariamente o ensino primário. As escolas brasileiras acabavam por servir de críticas para cronistas estrangeiros, que as apresentavam com aspectos negativos, falando mal da estrutura física, dos alunos e dos professores:

A aparência externa oferecia sinais palpáveis de negligência, e exames ulteriores confirmam as primeiras impressões, os quartos eram suficientemente numerosos, mas pareciam incômodos, estando alguns desocupados. Avistamos uns poucos colegiais que se achavam por ali passeando, de beca vermelha; alguns já tonsurados, mas a maior parte ainda muito jovem. Não apresentavam nenhuma elasticidade de espírito, nenhuma curiosidade sagaz, nenhuma urbanidade de maneiras e pouquíssimo asseio pessoal. Examinaram-nos com pasmo estúpido, demonstrando, ao que pareceu, a influência da ignorância despótica sobre as forças que ela pretende cultivar. Ao sairmos dali, estávamos todos prontos a dizer: “nenhum raio de ciência jamais penetrou aqui”. (LUCCOCK, *apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 139)

Apesar do tom literário que tinham essas palavras, era essa a impressão que davam as escolas da segunda metade do século XIX, da qual se entende: “precariedade e desleixo também definem os métodos de ensino” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 140). Fatores como esses formavam os fortes indícios da não-leitura. A maior parte dos institutos era de iniciativas privadas, nos quais se admitiam pessoas sem experiência na docência, assim, “a formação de

um público leitor se arrasta, inconclusa e rarefeita” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 144). Mas podemos acrescentar que nas leituras que fizemos desse período, os estrangeiros, que tinham uma situação escolar diferente da brasileira, da época, observavam e escreviam sobre as instituições do Brasil de modo depreciativo.

As autoras, tratando de projetos de progresso escolar na fase do Império, mostram as especificidades do ensino. No currículo em construção, estão o ensino de gramática, aritmética, inglês, francês e latim. Os métodos de aprendizagem deixam transparecer como se dava a leitura no contexto escolar:

Dizia o plano que haveria naquela casa de educação um bom mestre de primeiras letras, em cuja aula se ensinaria a ler e depois a escrever bem e com acerto a língua nacional, ensinando o mesmo professor a Gramática portuguesa e a ciência do contar, fazendo conhecer aos discípulos todas as razões por que em qualquer lugar se escreve tal, ou qual algarismo. Haveria um mestre de língua francesa que gramaticalmente e mesmo por prática a ensinasse aos discípulos, sendo obrigado em certos dias a conversar familiarmente com eles em francês. Haveria um mestre de inglês, que ensinaria esta língua do mesmo modo, e finalmente um mestre de língua latina para aqueles meninos cujos pais quisessem que a aprendessem, sendo portanto uma disciplina optativa dentro do plano, enquanto o francês e o inglês aparecem como obrigatórios (SILVA, *apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 146).

Naquele tempo, vários institutos de ensino propunham seus planos, os quais incluíam no currículo a leitura, de maneira que nos ajudam a compreender o que significava “ler” nas práticas escolares das primeiras décadas do século XIX, conforme as proposições das autoras:

[...] No projeto de lei de 1826, sugere a adoção do método lancastriano, “repartindo o ensino por decúrias, a fim de que os mais adiantados discípulos se exercitem no ensino dos menos adiantados, na metade do tempo da aula, e depois recebam as instruções do mestre no resto do tempo”. [...] (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 148)

Para as pesquisadoras, o método de “Lancaster” atesta a falta de professores, bem como a precariedade do ensino brasileiro. Nesse tempo, ainda imperava a carência de livros na maioria das escolas brasileiras, isso levava à utilização de materiais improvisados e até mesmo impróprios, a exemplo de “velhos autos” ou as “velhas sentenças” cedidos pelos cartórios para servirem de apoio didático para os mestres ensinarem as crianças a ler e escrever.

Quanto à propagação de leitura, as autoras mencionam as palavras do paraense José Veríssimo (1857-1916), educador da época, o qual considerou: “a nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes” (VERÍSSIMO, *apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 155), para este crítico, o desamor à leitura provinha do não-hábito de ler. Soma-se a isso, o fato de haver,

até o entorno de 1907, apenas dois por cento da população frequentando os estabelecimentos de ensino.

Outro dado importante é apresentado por Antonio Candido (1986). O autor no ensaio “O escritor e o público” atesta que até metade do século XIX, na época do Romantismo brasileiro, a existência de escritores literatos já era um pouco expressiva, porém, a propagação das obras esbarrava em grande obstáculo: a falta de público leitor. O autor expõe que existia grupo ou círculo de leitores quantitativamente reduzido para ler as obras, dado à condição dos integrantes da sociedade que em sua maioria eram “iletrados, analfabetos ou pouco afeitos à leitura” (CANDIDO, 1986, p. 224), por isso, não raro, os escritores escreviam voluntariamente e se apresentavam ao público ouvinte, como militantes dispostos a propagar a ideia de nacionalismo.

Em razão da falta de leitores, os escritores se colocavam como verdadeiros oradores a fim de alcançar público mais significativo, característica refletida nas próprias composições escritas. Segundo o autor, “A grande maioria dos nossos escritores, em prosa e verso, *fala* de pena em punho e prefigura um leitor que ouve o som da sua voz brotar a cada passo por entre as linhas” (CANDIDO, 1986, p. 224). Em virtude da ausência de público leitor, o apoio do Estado e de grupos dirigentes era fundamental para que houvesse propagação das ideias de patriotismo, porque eles patrocinavam a divulgação e, também se colocavam como ponto de referência na apreciação das obras.

Para Candido (1986, p. 227), outro modo adotado para divulgar os trabalhos escritos era por meio de saraus, serenatas e reuniões a auditórios. Existia uma “elite literária” formada por pessoas que se interessavam pelas obras, a maioria mulheres, ou “leitoras domésticas”, a quem era dirigida grande parte das composições daquela época que continham uma linguagem simples de modo que pudessem atender ao gosto daquele público restrito e igualmente reduzido.

Segundo Candido (1986), somente se verá melhorias nos grupos de público leitor a partir do século XX, época em que a literatura passou a atingir o “leitor de cultura mediana”. Também, houve melhoria na qualidade das obras, uma vez que essa evolução de leitores permitiu aos escritores “maiores aventuras intelectuais”. Apesar desse melhoramento, a produção de literatura “para ser ouvida” continuou sendo cultivada por muitos literatos. Tal estilo vigorou principalmente nas obras do Modernismo Brasileiro, as quais por meio do uso de retórica, de melodia verbal e de imagem colorida, representaram uma nova missão dos escritores “que não raro escrevem como quem fala para convencer ou comover (CANDIDO, 1986, p. 228-229)”.

Já no século XX, defensores da educação nacional estudavam medidas para pôr fim aos problemas de ensino. A partir de então, “a vida escolar se organizou, o livro didático, precisando

responder a novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 156). Sendo assim, fica evidente que o ensino de leitura e de literatura no Brasil foi ligado sempre às precariedades do sistema educacional, no qual ainda se vê atraso se comparado a outras culturas, como a europeia, por exemplo, de onde vieram, paradoxalmente, os segmentos que fizeram diferença no âmbito educacional.

À época do século XX, toda série de problemas que se constatou no Brasil foi em decorrência de seu passado histórico. Especificamente no campo educacional, não se tratou da simples falta de força humana para equacionar a insuficiência, mas, principalmente, do modo de constituição da sociedade brasileira. A maior parte era formada por ex-escravos, imigrantes e residentes rurais. Esses membros das classes sociais com poder aquisitivo baixo não eram alcançados pelos projetos criados em prol da educação, visto que uma parcela de representantes conservadores não apoiava as ideias de melhorias, pois eram defensores da educação privada.

Boris Fausto (2007), historiador brasileiro, afirma que no final do século XIX e início do século XX, foram forçosamente afastados da administração os poucos homens que representavam as massas populares pelo direito à educação. Eles foram substituídos por grupos conservadores, o que representou a manutenção de um modelo de ensino tradicional e elitista, assim, diz-se da negligência do governo pela educação.

O estudioso mostra que a partir de 1930, surgiram várias medidas nas quais muitos acreditavam elevar o Brasil a um bom nível de educação. Entretanto, forças contrárias à idealização dos poucos homens que acreditavam na melhoria do ensino no país impediam a concretização dos novos projetos, pois, o autoritarismo do Estado Novo fez com que a educação entrasse “no compasso da visão geral centralizadora” (FAUSTO, 2007, p. 337), o que significou a imposição de uma educação diferente daquela defendida por educadores, dentre os quais estavam Fernando de Azevedo e José Veríssimo, que idealizavam uma educação de qualidade para a população mais pobre.

Um marco desse período foi a criação do Ministério da Educação fundido ao da Saúde. Todavia, os anos 30 foram marcados por incertezas políticas e econômicas, a saber: crise mundial em decorrência de uma grande produção agrícola sem mercado; ruína dos fazendeiros e desemprego; dificuldade financeira. Contudo, o momento também estava marcado por um grande passo no caminho de desenvolvimento educacional.

Entre 1920 e 1940 houve algum declínio no índice de analfabetos, mas esse índice continuou a ser elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. Os números são indicativos de que o esforço pela expansão do sistema escolar produziu resultados, a partir de índices muito baixos de frequência à escola em 1920. Estima-se que naquela

época o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco a dezenove anos, que frequentavam a escola primária ou média era de 9%. Em 1940, o índice chegou a mais de 21%. No que diz respeito ao ensino superior, houve um incremento de 60% do número total de alunos entre 1929 e 1939, passando de 13.239 para 21.235. (FAUSTO, 2007, p. 393-394)

De acordo com o autor, o propósito do combate ao analfabetismo era que houvesse no Brasil uma elite intelectualmente mais bem preparada, por isso, entra nesse plano a preocupação com a integração dos imigrantes, inclusive. Desejava-se abranger todos os aspectos do universo cultural, mas, a preocupação maior estava no ensino superior e na educação secundária, entre os anos de 1930-1932, principalmente.

Segundo Fausto (2007), no plano superior, o governo procurou criar condições para a implantação de verdadeiras universidades, visto que até então não passavam de extensão do ensino secundário, as quais seriam dedicadas ao ensino científico e às pesquisas. Na esfera do plano secundário, tratava-se de começar a implantá-lo, porque estes apenas ofertavam cursos de preparação para ingresso nas universidades.

Fausto (2007) também expõe que, do objetivo de preparar novas elites, havia a preocupação com a formação dos educadores, o que levou à contratação de profissionais europeus para atuarem nas universidades de ensino superior no país. Além disso, educadores Liberais defendiam o papel primordial do ensino público e gratuito sem distinção de sexo, o que para os Conservadores se dava em sentido oposto. Também, propunha-se adaptação de escolas às características regionais, um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum.

Consideremos a formação do leitor, na segunda metade do século XX, em um amplo aspecto de novas realidades: governo de repressão, movimentos operários, problemas econômicos; marcam a sonhada experiência de crescimento do país, que ainda estava na condição de “Brasil inculto” (FAUSTO, 2007, p. 271), sendo assim, o baixo nível de leitura se torna um assunto amplamente discutido, tratava-se de uma situação cultural de origens históricas, mas que precisava ser sanada por meio da educação.

Nesse sentido, teremos a seguir as posições da estudiosa do ensino de literatura, professora Regina Zilberman (1991), que fez pesquisa importante sobre esse assunto.

2.2. Os livros de literatura na Escola

De acordo com Regina Zilberman (1991), no final dos anos de 1970 foi diagnosticada a falta de leitura entre os jovens. Existiam livros que eram ofertados aos estudantes, em

contrapartida, constatou-se a ausência da prática de leitura. É nesse período, de profundas transformações sociais e políticas no Brasil, que a literatura passa a ser difundida com mais vigor e alcança um crescente número de consumidores, inclusive no ambiente escolar, visto que, aos educadores brasileiros foi concedido permissão para a utilização de textos literários em salas de aula.

Cresceu o número de leitores, porém, continuava o desinteresse pelo livro. Essa recusa do leitor pelo objeto favoreceu a tomada de providências, com o propósito de valorizar o livro levando à prática da leitura. Todavia, isso acabou por somente enriquecer o mercado dos setores ligados ao capital, não apresentando êxitos pedagógicos, fatores diagnosticados pelas pesquisas. A atitude tomada pelo Brasil seguiu os mesmos padrões de outros países latino-americanos: incremento de livros nas escolas, incentivo à produção de obras próprias para o público infantil, e facilidade da difusão do gosto pela leitura e pela literatura por meio de atuação escolar, no entanto, obteve poucos resultados positivos.

Para Zilberman (1991), o grande erro imperou sobre as políticas de formação do leitor, por atuarem todas elas concentradas na escola por meio de uma concepção de leitura tida como prática indispensável para o posicionamento social do indivíduo. Essa atitude favoreceu ainda mais a aquisição de livros, não obstante, não beneficiou o leitor, que se via obrigado a acatar as ideias propagadas pela sociedade burguesa. Tal valorização do ato de ler estava fundamentada na pedagogia do século XVIII, a qual usava o livro como “arma” contra a aristocracia.

Essa prática da escola, que só então se firmava enquanto instituição, fazia com que o leitor apenas absorvesse superficialmente as ideias contidas nos livros para sua vida em sociedade. Ele adquiria os códigos da escrita, mas isso não possibilitava a ele uma experiência individual de leitura dos livros, relacionada à realidade vivida, isso porque o tipo de leitura proposta proporcionava assimilar os valores da sociedade sem discutir, gerando um comportamento passivo diante do código social.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita e da leitura levava a criança a internalizar os valores dos adultos, de modo que ela se desprendesse das próprias experiências acumuladas fora da escola, inclusive da linguagem oral, e buscasse o caminho proposto pela instituição para assim ser aceita na sociedade. Os estabelecimentos de ensino atuavam como difusores dos códigos vigentes, cabia-lhes ensinar regras que obrigatoriamente deveriam ser obedecidas caso o jovem estudante pretendesse ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a burguesia, impondo sua própria política na condução da sociedade, confiava à escola esta tarefa: preparar o aluno. Contudo, o ensino era mecânico, pois apenas reproduzia o que vinha pronto nos livros.

Zilberman (1991) considera essa prática de ensino como um aspecto negativo, uma vez que, nas considerações da autora, é irrelevante sugerir estratégias didáticas nas quais o professor deva se apoiar, se antes não houver uma reflexão sobre o caráter social da leitura. Pois, mesmo se sabendo da importância do papel do ato de ler, este pode vir atuar como mediador de interesses pragmáticos, algo que não é interessante à sua difusão e democratização. É preciso que se legitime a função formadora do livro, mas sem que ele seja somente um objeto de consumo como outro qualquer, conforme as reflexões da autora:

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. Ele congrega planos diversos – o sociológico, o hermenêutico, o ideológico – que não podem ser separados sob pena de o fenômeno sofrer profunda deformação (ZILBERMAN, 1991, p. 20).

Em vista disso, consideramos que, apesar de todas as contradições existentes na experimentação do ato de leitura, é importante que o professor desenvolva suas práticas pedagógicas voltadas a incentivar o aluno em sua formação enquanto leitor capaz de se desenvolver culturalmente. O aprendiz precisará ser não mais como um ser passivo que apenas decodifica palavras, ou como alguém que se submete a certas ideologias de grupos sociais esmagadores, mas como alguém que, através da leitura, possa atuar em sociedade, sendo cidadão capaz de transformá-la positivamente e elevá-la a um patamar de desenvolvimento.

Faz-se necessário que a leitura alcance as mais diversas camadas sociais. A respeito dessa questão, a autora considera que todo esforço em favor da leitura e da literatura deve estar voltado a atingir significativamente os membros das camadas sociais menos favorecidas economicamente, dando a eles a oportunidade de se desenvolverem enquanto seres humanos, não negando a eles o conhecimento que somente a capacidade de ler pode proporcionar.

Nesse sentido, julgamos necessário o conhecimento das discussões feitas por Antonio Candido (2011), ao colocar a literatura como um direito inegável ao ser humano, ainda mais em se tratando do corpo social brasileiro do qual desde cedo lhe foi tirada a capacidade de desenvolvimento do saber, a literatura enquanto direito que as massas populares têm ao progresso intelectual, o “direito à literatura” enfim como necessidade inerente ao homem, e que portanto, precisa ser respeitado em nossa sociedade, conforme palavras do autor:

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o

próximo. [...]. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

[...] Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p. 174).

Segundo Candido (2011), a luta por direitos é uma maneira de se chegar a uma solução para as grandes desarmonias e injustiças sociais, “igualdade de direito” não em sentido utópico, mas de modo que todos os componentes de uma dada sociedade possam viver com dignidade. O autor observa que desde muito tempo se vê a negação dos direitos dos pobres e oprimidos, a exemplo dos atos cruéis ocorridos na antiguidade diante dos quais havia vanglórias do restante da sociedade. Felizmente, em nosso meio cultural já não se age dessa maneira, ao contrário, são muitos os discursos políticos em defesa dos mais fracos. Apesar disso, na prática, muitas vezes não passam de “meras palavras”. Essa atitude acaba por somente dar continuidade ao projeto de exclusão.

Zilberman (1991) também, ao defender questões como “democracia, educação e leitura”, afirma que os direitos são instrumentos base que devem ser alcançados por todos os membros de nossa sociedade. Porém, o fator de integração só poderá ser alcançado por meio da educação assegurada pela escola, e pela transformação do indivíduo em leitor.

De acordo com a autora, viu-se que em meio às ideologias burguesas, o livro foi adotado como instrumento de leitura, em que residia todos os conhecimentos necessários para a atuação na sociedade porque a “verdade” encontrava-se nele. Mas, ele acabou por se tornar um elemento de separação entre grupos sociais, tendo em vista que, com o crescimento do número de gêneros literários, o romance, por exemplo, passou a ser o preferido da burguesia, enquanto a produção literária popular foi alvo de discriminação.

Ainda de acordo com Zilberman (1991, p. 26), a organização dos aspectos relativos à educação escolar no Brasil e a introdução à leitura têm a ver com essa ação, que, ao menos teoricamente, colocava-se ao alcance de todos e democratizava o universo de conhecimento, mas, acabou por ocasionar a distinção da escolarização de ricos e pobres. A todos era pregada a concepção de que o saber provém dos livros, e que a experiência pessoal de nada vale. No entanto, o conteúdo ideológico acabou por totalizar os conhecimentos, os quais se restringiam somente na aquisição de habilidades para o modelo industrial de produção, então em vigência no território nacional.

Sendo assim, a ação pedagógica deve buscar o aspecto político de democratização em vista de modificações, e a leitura não pode mais ser a mera repetição mecânica. Deve-se buscar perspectiva crítica “segundo a qual o leitor se singulariza, porque se posiciona não apenas diante

do objeto livro colocado à sua frente, mas perante o mundo que ele traduz” (ZILBERMAN, 1991, p. 27). Essas ações têm a ver com a prática pedagógica, no sentido de tornar o livro acessível, porque, conforme afirma a autora:

[...] São essas que conduzem a uma compreensão mais ampla e segura do ambiente circundante, liberando o leitor do automatismo a que o pode obrigar o consumo mecânico de textos escritos. Contendo, portanto, uma vocação democrática, entendida essa como alargamento da oferta de bens culturais e abertura de horizontes intelectuais e cognitivos, a leitura – e o livro que lhe serve de suporte e motivação – será efetivamente propulsora de uma mudança na sociedade, se for extraída dela a inclinação política que traz embutida desde as primeiras iniciativas visando à sua popularização (ZILBERMAN 1991, p. 28).

Portanto, as práticas pedagógicas são efetivamente importantes, a fim de promover o uso correto do objeto livro para que possa servir não apenas para ensinar a ler e a escrever, mas principalmente, em se tratando da materialidade literária, como afirma Cosson (2009, p. 20), “para formar culturalmente o indivíduo”.

2. 3 O direito à leitura das obras literárias no Ensino Fundamental

Observamos, segundo a historiografia de Boris Fausto (2007), que a passagem do Império para a República trouxe a concepção de Cidadãos. Inicialmente, estes eram apenas os indivíduos que tinham direitos políticos prezados. Recebiam sua inserção na sociedade sendo representados por defensores de partidos políticos. Também, continua Fausto (2007, p. 243), a primeira constituição do direito ao voto excluía analfabetos, mendigos e não incluía mulheres. Depois de tempos, as lutas de determinados componentes das camadas sociais contribuíram significativamente para reformulações nas Constituintes. Nestas passou-se a serem estabelecidos direitos em relação à cidadania, à igualdade entre os sexos, à família e à religiosidade. Apesar disso, o Brasil ainda continuava a enfrentar sérias questões no caminho à redução das desigualdades sociais.

A luta por dignidade, num país tão desigual como o Brasil, que passou por escravidão e por ditaduras, foi sendo feita em várias frentes. Contudo, alguns homens e algumas mulheres perceberam que a mudança só viria com incentivo à Educação formal do povo. Assim, na década de 1980, Antonio Candido, um dos maiores críticos da literatura brasileira, ao ser convidado a palestrar sobre “Direitos humanos e literatura” escreveu um artigo sob o título “O direito à Literatura”, em que defendia a Literatura como um dos “Direitos Humanos”.

Para o autor, esse direito é um dos caminhos que pode desfazer as diferenças entre os níveis sociais, uma vez que, de posse do conhecimento, o indivíduo tem maiores possibilidades de enfrentar com dignidade a toda série de dificuldades. O crítico deixa evidente que “O direito à literatura” corresponde a um dos “Direitos Humanos” que deve estar ao alcance de todos os membros da sociedade sem distinção. Portanto, essas ideias de Candido (2011) surgem em nosso trabalho como uma forma de fornecer a professores do Ensino Fundamental respostas a possíveis dúvidas quanto a leitura literária em salas de aulas.

Para Candido (2011), “Direitos Humanos” trata-se da luta por soluções das grandes desarmonias e injustiça sociais que marcam a nossa época, de modo que se possa falar em igualdade de direitos. Não igualdade em “sentido utópico”, mas, de modo que todos os componentes de uma dada sociedade possam viver com dignidade. Uma sociedade na qual possa ser possível transformar as teorias em práticas reais.

De acordo com o autor, quando se trata de níveis sociais, é sabido que todos os componentes da sociedade têm os seus direitos. Como por exemplo, o direito à moradia, à alimentação, ao vestuário. No entanto, cada pessoa há de considerar que seus próprios direitos são os mais urgentes. Mas, quanto ao conhecimento? Será que é possível pensar que as pessoas pobres também têm direito a ler clássicos da literatura mundial como Dostoiévski; ou a ouvir os quartetos de Beethoven?, pois, muitos acham que isto não é uma questão urgente e por isso não se dá a atenção merecida.

Nesse sentido, Candido (2011, p. 175) leva-nos a refletir sobre dois termos: “bens compressíveis e “bens incompressíveis, os quais ele empresta de Louis-Joseph Lebret, um padre dominicano e sociólogo francês, que criou o “movimento Economia e Humanismo”, com quem Candido conviveu, para ancorar seus pressupostos teóricos de que a literatura está entre as questões de real necessidade do ser humano, portanto ela está entre os requisitos dos direitos humanos.

Os “bens incompressíveis” são aqueles essenciais para a sobrevivência do ser humano, aqueles que não podem de modo algum ser negado a qualquer indivíduo. O alimento, por exemplo, é um desses bens. Entretanto, está a cargo de cada sociedade decidir aquilo que considera ser indispensável para seus integrantes. A exemplo de nossa sociedade, a liberdade de expressão é um bem incompressível, pois não podemos nos imaginar sem ela.

Por sua vez, os “bens compressíveis” são aqueles que mesmo fazendo falta é possível sobreviver sem eles, a exemplo dos bens materiais como eletrodomésticos e cosméticos. Todavia, se faz necessário haver melhor reorganização da sociedade brasileira, para que se possa julgar qual é, ou qual não é, um bem compressível à grande parte dos brasileiros.

Sendo assim, Candido (2011) afirma em seu discurso que a literatura está entre os “bens incompressíveis” para qualquer ser humano, porque é ela quem sustenta todo o conhecimento de que o homem precisa para se firmar em sociedade, assim como a educação e o direito à arte, à crença e à justiça pública. Nesse segmento, convém-nos definir aquilo que o autor considera por literatura. O conceito dado à palavra por Candido (2011) traz a seguinte acepção:

“[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramáticos em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Além disso, ele a considera como “manifestação universal inerente a todos os homens em todos os tempos”. O estudioso brasileiro acrescenta, ainda, que “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem algum momento de entrega ao universo fabulado” (CANDIDDO, 2011, p. 176). Além dessa forma de representação do imaginário, Candido analisa que muitas de nossas ações diárias trazem o contato com a literatura, como por exemplo a atenção dada a uma novela televisiva. Apesar disso, a palavra literatura possui múltiplos sentidos difíceis de serem fechados. Ademais, consoante Candido, ela é de fato uma necessidade universal, visto que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Para Marisa Lajolo (1984) definir o que seja literatura vai além de fechar uma resposta, pois cada tempo e cada grupo social tem a sua definição. Em vista de sua manifestação, a literatura se tece pela linguagem, segundo a autora:

A literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação. Sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança e, no limite, a irredutibilidade de cada ser. É, pois, esta linguagem instauradora de realidades e fundantes de sentidos de que se tece a literatura (LAJOLO, 1984, p. 37).

Segundo a autora, o texto literário possui como característica própria a possibilidade de driblar o leitor, ela afirma e ao mesmo tempo sugere as significações, “porque o dizer, em literatura, tira sua força, paradoxalmente, do relativo e provisório” (LAJOLO, 1984, p. 37).

Segundo as proposições de Candido (2011), a literatura é o fator de humanização. Ela atua no subconsciente e no inconsciente do ser humano, fazendo-o refletir sobre as diversas situações familiares e sociais que o envolve, visto que as criações ficcionais são criadas a partir dos valores de cada sociedade, e por isso em muitos países ela tem sido usada como instrumento de instrução e de educação entrando nos currículos para o aprimoramento intelectual e afetivo.

Além disso, as manifestações literárias possuem papel formador de personalidade, que nem sempre é positivo, uma vez que traz ao homem a capacidade dialética. Por meio da ficção, ele vê a transfiguração da própria vida em sociedade, o que o leva a refletir. Isso muitas vezes converte o livro num fator de risco, uma vez que, atua no psíquico do indivíduo fazendo-o reagir, negativamente, diante das muitas maldades humanas. Por esse motivo “No âmbito escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (CANDIDO, 2011, p. 178). Assim, muitas vezes os educadores temem aos efeitos dos textos literários, pois, conforme suas palavras:

[...] conflito entre ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* e nem *edifica*, portanto: mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Segundo Candido (2011, p. 178-179) a literatura possui três faces que atuam simultaneamente no processo humanizador do homem: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Sendo a literatura uma forma organizada da palavra advinda do poeta ou do narrador, esse modo de organização incide sobre o próprio espírito do homem, organiza a mente e o faz desejar a organizar o mundo. É a forma articulada da palavra que transmite a mensagem.

Tal como explicitado por este crítico literário, percebemos que a literatura é uma forma de enriquecimento, por tornar o homem um ser humanizado, não por se tornar bom, mas por se reconhecer e ser capaz de enxergar as necessidades da vida em humanidade. Ela o transforma em um ser mais compreensivo à natureza de seus semelhantes. Não ao acaso que haja conhecimento na literatura, intencional e planejado, a exemplo das composições do poeta brasileiro Castro Alves, que em sua luta contra as injustiças sociais sofridas pelos negros, produziu uma literatura empenhada em combater as atrocidades.

Além desse poeta brasileiro, houve outras manifestações literárias no século XIX, nas quais os romancistas se detinham notadamente na denúncia das péssimas condições de vida dos operários na época da industrialização. Eles tratavam nas obras ficcionais o estado de miséria em que se encontravam os povos socialmente desprivilegiados. Foi assim, por meio de uma literatura engajada, que o homem “pobre” foi assunto importante, e passou a ser visto como

alguém que merece viver com dignidade. Nesse sentido, a literatura atuou como uma forma de militância pelos direitos humanos. Portanto, negar a fruição dela “é mutilar a nossa sociedade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Candido (2011) também discute a importância de levar ao homem do povo as obras eruditas, uma vez que, à grande maioria só há fruição da literatura de massa, não que isto seja de todo modo negativo, porém, não são suficientes. E, nesse sentido, deve-se pensar em oportunidade de igualdade para todos em nossa sociedade, visto que, “[...] numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras” (CANDIDO, 2011, p. 189). Na visão do autor, se houver a mesma oportunidade de leitura para todos os membros de nossa sociedade, certamente, haverá aumento do hábito da leitura.

Todavia, no Brasil, por um lado existem leitores com alto nível de instrução que se beneficiam da cultura do livro. Por outro, a grande maioria da população, por ser desprovida de recursos, não tem acesso à cultura literária. Segundo observa Candido (2011), a questão está na posição social, e não nos gostos. As pessoas economicamente pobres podem almejar fazer parte desse meio cultural, mas, o custo financeiro das obras impede o seu alcance.

Em suma, quando Antonio Candido escreveu o artigo “O direito à literatura”, provavelmente não estivesse pensando nas configurações pedagógicas, mas nas questões políticas, sociais e humanitárias. Por esse motivo incluiu o homem pobre, sem estudo, o homem do campo, os desprovidos de recursos financeiros e os que vivem à margem da sociedade. Contudo, convém-nos acatar, enquanto educadores, que a literatura é um “bem incompressível”, que na maior parte das vezes somente a escola é capaz de oportunizar. Principalmente se forem consideradas as condições financeiras de muitas famílias que em sua maioria não tem recursos suficientes para proporcionar aos filhos esse tipo de bem.

Por meio da leitura de obras literárias, podem ser assegurados direitos que preservam integridades em todos os âmbitos na sociedade. Nesse sentido, consideramos válido o discurso do crítico literário Antonio Candido (2011) ao afirmar que a leitura de literatura não pode morrer, pois se ela morrer, morre também uma sociedade inteira, a qual jamais conheceria os malefícios a que muitas vezes é submetida.

Nesse sentido, reafirmamos que a leitura de literatura é um direito de todos os brasileiros, por essa razão é necessário que os discursos em prol de uma sociedade melhor incluam, na prática, o livre acesso aos livros das grandes obras literárias. Para que isto aconteça, as práticas pedagógicas atuais devem considerar a profundidade do valor da literatura, de modo que a leitura de textos literários não seja apreciada somente como ensinamento de alfabetização e escrita, mas que o aluno seja levado à reflexão do que lê. Com esta atitude, a escola acabará

por valorizar o conhecimento transmitido pelos textos literários, e não apenas o aspecto técnico. Em síntese, acreditamos na importância de mediações pedagógicas. E, de acordo com essas ideias, passaremos a discutir, na sequência, a prática do letramento literário.

2.4 Leitura de obras literárias mediada pelo professor em sala de aula

A atuação do professor é um ato indispensável na condução da leitura feita pelos alunos. Mas, é necessário que se tenha “uma figuração dos leitores que se pretende formar” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115) e também a percepção de diferentes atos de leituras apresentados pelos aprendizes. Acontece, pois, que atualmente, estudos com base em observações de metodologias de ensino apontam inadequações nas intervenções de leitura literária. De acordo com Cosson (2009) “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária” (COSSON, 2009, p. 26). É nesse sentido que opera o letramento literário.

Segundo Angela Kleiman (1998) os eventos de letramento são práticas essenciais para a aprendizagem. Entende-se por letramento, continua a autora, “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). No que diz respeito especificamente ao letramento literário, Mirian Zappone e Ibrahim Yamakawa (2013), dizem que: “Desenvolver o letramento literário no ambiente escolar significa se apropriar de um modo muito específico de leitura, chamada de leitura literária” (ZAPPONE e YAMAKAWA, 2013, p. 187). Trata-se de um meio de relacionar-se com as manifestações culturais por meio da ficcionalidade. Entretanto, para que ocorra o processo de letramento é necessário adoção de procedimentos relevantes. Nas palavras dos autores:

A leitura literária se caracteriza pela adoção de certos procedimentos que fazem com que o leitor interaja com os processos estéticos que emergem do texto. Para haver compreensão de uma obra literária nos modos previstos pela agência escolar, deve-se levar em consideração todos os fatores que circundam sua produção, tais como o estilo de época segundo o qual ela foi produzida, os contextos históricos, social e político, sua inserção na história, as marcas individuais de criação literária, seus aspectos biográficos e, por último, o texto e seus aspectos textuais propriamente ditos. (ZAPPONE e YAMAKAWA, 2013, p. 189)

Porém, muitas vezes, o impasse que se coloca diante do ensino de literatura diz respeito ao comportamento do leitor. Em geral, a dificuldade do trabalho pedagógico vincula-se à ideia, já fixa, de que os alunos não gostam de ler, ou de que eles reagem negativamente quando a aula é de leitura. Sobre este assunto, a educadora e pesquisadora brasileira Rita Jover-Faleiros traz,

no artigo intitulado “Sobre o prazer e o dever ler: Figurações de leitores e modelos de ensino da literatura”, uma série de reflexão feita por autores literatos acerca da leitura de literatura. Seguindo a lógica deixada por estudiosos como Ricardo Piglia, Ítalo Calvino e Tzvetan Todorov, a pesquisadora afirma que ocorre uma experiência individual da leitura de texto literário.

De acordo com Jover-Faleiros (2013), diante de uma obra literária o modo como cada leitor recebe a leitura é uma relação única e individual. Tal relação é estabelecida por meio da linguagem, e permanece em diálogo com o mundo concreto do leitor. É assim que, por exemplo, o prólogo feito por um autor abre as fronteiras da narrativa. Esta é construída por aquele que conta uma história e por aquele que, com instinto, deseja saber sempre mais. Em outras palavras, o narratário⁴ sente necessidade de dialogar com o narrador para obter detalhes daquilo que se escapou durante a apresentação. É dessa maneira que vai surgindo o desejo de ler.

O leitor, comparado a um artista solitário, terá diante da obra literária uma percepção diferente de outros leitores. É necessário que assim como o artista, o leitor observe e guarde mentalmente a imagem de um mundo ausente. Sendo assim, convém despertar no aluno todo o fascínio pelo texto literário. De acordo com a autora, existem dois tipos de leitores: o lúdico – que lê porque quer – e o compulsório – que lê porque deve produzir. Isso demonstra que a crise de leitura talvez exista com relação aos modos de ler literatura e no modo de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático, e não na leitura propriamente dita. A autora também afirma que a experiência de leitura revela que “um mesmo leitor empreende leituras distintas em função dos contextos em que lê” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 119).

De igual modo, Carlos Ceia, professor e pesquisador português, afirma que existe uma “falência do método no ensino da literatura”. Para este autor, quando se trata de literatura “imperam um grande pessimismo com relação ao que é ensinado”, algo que é percebido em países europeus assim como tem ocorrido ao longo do tempo no Brasil. Além disso, na maioria das práticas docentes o texto literário é usado como simples “ilustração de teoremas linguísticos” (CEIA, 2002, p. 24). Ou ainda, quando se diz ensinar literatura, nota-se que o objeto ensinado são os elementos literários, como por exemplo o contexto histórico, e não o literário propriamente dito. Nesses casos, o ensino de literatura atua contraditoriamente à ideia de letramento.

⁴ “O narratário é uma entidade fictícia, um “ser de papel” com existência puramente textual, dependendo diretamente do outro, o narrador, que se lhe dirige de forma expressa ou tácita. [...] É um sujeito não explicitamente revelado” (REIS e LOPES, 1968, p. 63-64).

Assim, Ceia (2002), ao considerar o que seja de fato ensinar literatura, sugere que são necessárias várias metodologias na investigação do texto literário. Para o autor, a prática de leitura literária é tão importante que “sem o ensino da literatura, perdemos irremediavelmente esse direito e transformaremos este mesmo mundo numa caverna onde nunca entrará qualquer espécie de luz” (CEIA, 2002, p. 51). É a literatura quem permite a descoberta do mundo, da imaginação e do desprendimento das formas objetivas da vida, por isso a leitura propriamente dita dos textos literários está acima de qualquer outra atividade que se possa pensar.

Nessa perspectiva, Cosson (2009), um dos estudiosos do letramento literário da atualidade, ao tratar do ensino escolar de literatura, afirma que os livros não falam por si mesmos, “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos” (COSSON, 2009, p. 27). Nesse sentido, trazer o letramento literário para a sala de aula significa dialogar com as obras literárias, isto é, interpretá-la além das visibilidades escritas. Durante a leitura de uma obra, deve-se proporcionar ao aluno uma prática de leitura como sinônimo de atribuição de sentidos.

Cosson (2009) propõe que nas práticas pedagógicas de letramento literário, o professor explore ao máximo com seus alunos as potencialidades do texto, criando condições para o verdadeiro encontro do aluno com a literatura, de modo que esse encontro “seja uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inserido” (COSSON, 2009, p. 29).

Zappone e Yamakawa (2013) também consideram que o letramento literário, mediado pelo professor de Língua Portuguesa, consiste na leitura e na discussão de obras literárias. Para isso, é necessário que o professor esteja preparado para tal atividade. Ele precisa ser leitor de obras literárias, caso contrário, a prática de formação de leitores será comparada à leitura tecnicista, que não preparava o aluno para se apropriar da mensagem do texto. Sendo assim, as atividades de leitura de obras literárias devem ser práticas constantes, de modo que se use “a escrita literária em contextos específicos e com objetivos específicos” (ZAPPONE e YAMAKAWA, 2013, p. 186).

Atualmente, vimos surgir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) baseada na ideia de múltiplos letramentos. Especificamente ao que se refere ao letramento literário, este novo documento de sistematização de ensino no Brasil traz a seguinte proposta:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e

diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017, p.154)

Sendo assim, convém considerar as ideias do autor português Carlos Ceia (2002), que considera que o professor de literatura deve ser “investigador de literatura” e um profundo conhecedor da própria língua. É através da língua que ocorre a materialização do texto literário, portanto, só é possível entender a literatura quando há reflexão diante daquilo que se lê. Por isso, conforme suas palavras, um bom professor não se baseará em saberes teóricos prontos, visto que essa não é a melhor escolha, antes construirá seus próprios saberes com os quais desenvolverá a competência literária.

Isso significa que ensinar literatura está além de discutir teorias críticas sobre determinado texto. É preciso lançar as próprias convicções na investigação do texto literário adotado. Nesse sentido, o próprio professor faz sugestões, cria hipóteses, investe nos conhecimentos de mundo na compreensão da composição das personagens de um texto. Em outras palavras, o próprio educador deve desvendar os implícitos deixados pela escolha da linguagem. Com essas atitudes ele estará contribuindo positivamente para o ensino que se deseja para os alunos. Conforme considera Ceia (2002, p. 50), a ausência de estudo orientado simboliza ausência de aprendizagem, e nisto o aluno continuará a ter “uma visão redutora do mundo”. Sendo assim, para o ensino da literatura se faz necessário que o professor também goste de ler, visto que dessa forma “estaremos atentos a despertar a curiosidade intelectual que faz nascer a imaginação artística” (CEIA, 2002, p. 53).

Independentemente da distinção de comportamentos leitores apresentada por Jover-Faleiros (2013), a própria autora vê nessa oposição a reflexão sobre o ensino da leitura literária, não necessariamente uma “oposição”, porque não se poderia pensar em separação desses dois tipos de leitores. Eles devem existir ao mesmo tempo. O que ler por prazer, mas que também

pode refletir sobre aquilo que lê. Sendo por isso importante esse conhecimento para quem deseja formar leitores literários em contexto escolar.

Portanto, em defesa do ensino da literatura, em ambiente escolar, consideremos as ideias de Antoine Compagnon, quais sejam: com o “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. Da mesma forma, poemas e romances “ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos” (COMPAGNON, 2009, p. 26). Assim, o desafio reside na forma de se integrarem os conhecimentos literários às experiências individuais e coletivas. Em todo caso, se faz necessário adotar metodologias que despertem a curiosidade intelectual do aluno, por meio da leitura e da discussão das obras literárias.

3 PROPOSTA DE LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

3.1 Perfil da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Externato Santo Antonio Maria Zaccaria está localizada no município de São Miguel do Guamá-Pará. Trata-se de uma instituição de ensino que teve sua fundação no ano de 1944, quando padres Barnabitas, oriundos do município de Bragança-Pará, contaram com a parceria de Irmãs do grupo “Preciosíssimo Sangue”, as quais já desempenhavam atividades educativas na localidade, e, juntos, instalaram um colégio que outrora recebera um nome em latim “*Tibi pater*” (A ti, ó pai).

O espaço que se tem atualmente foi construído trinta e quatro anos mais tarde, novamente com a parceria dos Padres Barnabitas e das Irmãs Preciosinas. Tempos depois, no ano de 2014, mediante a Lei 12.695/2012, a escola recebeu a denominação de Escola Municipal, uma vez que o prédio foi alugado pelo Poder Executivo Municipal para atender à demanda de crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e 6º a 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Ainda hoje, inspirada nos princípios cristãos, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Externato Santo Antonio Maria Zaccaria segue os preceitos religiosos, dentro dos padrões do catolicismo, e tem por meta, conforme os documentos da escola, uma: “educação pautada nos valores humanos, visando à formação do cidadão de forma integral, refletindo o amor de Deus, o respeito ao próximo e as diferenças e especificidades de cada ser” (PPP/2018). Além disso, a escola prima pela participação da família no acompanhamento da aprendizagem dos educandos.

Quanto à estrutura física, a escola é composta de: Sala de direção (1), Secretaria (1), Sala de coordenação pedagógica (2), Sala de professores (1), Biblioteca (1), Sala de informática (1), Salas de aula (14), Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (1), Sala de leitura (1), Sala de dança (1), Auditório (1), Quadra poliesportiva (1), Bicicletário (1), Pátio (1), Sala de xerox (1), Copa (1), Cantina (1), Depósito de merenda escolar (1), Depósito de material de limpeza (1), Depósito de material didático (1), Banheiros de professores (2), sendo (1) masculino e (1) feminino, Banheiros de alunos (4), sendo (2) masculinos e (2) femininos.

Em se tratando especificamente da Biblioteca escolar é um espaço físico de uma área que comporta em média trinta alunos de uma só vez. Porém, não há acervo que dê suporte ao trabalho com a leitura de literatura. A Biblioteca dispõe de muitos livros, mas são livros

didáticos de diversas disciplinas, alguns muito antigos e outros recém-chegados a serem distribuídos aos alunos. Desses livros, ficam alguns exemplares disponíveis na Biblioteca para serem consultados. Além dos livros didáticos, há dicionários, revistas, jornais e enciclopédias antigas. Não há espaço para estudos individuais, visto que as mesas e cadeiras são acopladas, o que torna o ambiente mais propício ao estudo em grupo.

A escola tem também uma Sala de informática, contudo essa sala não é utilizada. A sala destinada para as aulas de informática encontra-se repleta de computadores, porém são objetos antigos com problemas técnicos e que não estão em funcionamento por falta de manutenção. No ambiente escolar não há acesso à internet destinado aos alunos. Dessa maneira, torna-se inviável manter uma possível biblioteca virtual que garanta um trabalho com a leitura literária.

Atualmente, o auditório escolar é o espaço que melhor atende aos trabalhos com os aparelhos tecnológicos. Há neste ambiente um salão com capacidade suficiente para comportar aproximadamente cento e cinquenta (150) pessoas sentadas. No atual momento, o ar condicionado encontra-se sem funcionamento, por esse motivo foram instalados ventiladores. O auditório escolar dispõe de uma (01) mesa de madeira; de um (01) quadro de projeção; bem como de equipamentos eletrônicos, quais sejam: um (01) notebook; um (01) aparelho Datashow; uma (01) caixa acústica; dois (02) microfones. Os referidos equipamentos eletrônicos são guardados na secretaria da escola, o professor usuário do auditório, no dia da atividade, solicita os aparelhos à secretaria e após a utilização do ambiente, entrega à secretaria todos os equipamentos utilizados.

O auditório escolar destina-se às atividades educativas e culturais. A disponibilidade de datas e horários para uso deste ambiente é feita pela secretaria da escola, visto que é um espaço que também atende diversas atividades escolares, a exemplo de reuniões pedagógicas, bem como pode ser cedido a outras entidades para realização de eventos, por esse motivo, o professor deverá agendar dia e horário para sua aula, em horário que corresponde a sua disciplina, bem como informar a turma que irá estudar no referido espaço.

Quanto aos componentes de Recursos Humanos que se formaram na instituição no ano letivo de 2018, conforme PPP/2018, observamos: alunos regularmente matriculados (804); alunos no turno Manhã (405); alunos no turno Tarde (399); funcionários (63), sendo (47) concursados e (16) contratados; professores (39), sendo (29) concursados e (10) contratados; professores de Língua Portuguesa (6).

3.2. Perfil dos alunos

Apesar da boa estrutura física da escola, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para esta instituição de ensino, apontam números abaixo da meta ao longo das últimas avaliações. Sendo assim, deve ser dada atenção ao ensino que vem sendo adotado em nosso estabelecimento, pois, como mostram os resultados do Ideb/2017, a instituição não tem alcançado os resultados esperados ao longo dos anos, para as séries do Ensino Fundamental Anos Finais. Conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultados do IDEB - Escola Externato Santo Antonio Maria Zaccaria

Ano	Ideb	
	Meta	Valor
2005		4,7
2007	4,7	4,5
2009	4,9	4,5
2011	5,1	4,8
2013	5,5	4,1
2015	5,8	3,8
2017	6,1	4,6

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

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática por meio da Prova Brasil. De acordo com os resultados da avaliação feita no ano de 2017, cento e onze (111) alunos matriculados no 9º ano/2017 participaram da Prova Brasil. Dos 111 participantes, apenas 36 alunos demonstraram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos, o que corresponde a aproximadamente 33%

(trinta e três por cento) dos alunos avaliados. Sendo assim, menos da metade dos alunos demonstraram a proficiência adequada.

Conforme esses resultados do IDEB/2017, os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais da escola Externato Santo Antonio Maria Zaccaria não atingiram a meta projetada para o ano de 2017. A meta era que os alunos atingissem a nota 6,1. Entretanto, a média alcançada foi 4,6.

Para equacionar o problema, a instituição tem trabalhado com projetos voltados ao melhor aprendizado dos alunos, por meio de projetos pedagógicos que alcancem desde as séries iniciais até as séries dos anos finais, os quais são: Projeto de Leitura, para os alunos do 1º ao 5º ano, e, Projeto Soletrando, para os alunos do 1º ao 9º ano.

Também, desde o ano de 2013, a instituição faz anualmente uma avaliação interna do Aproveitamento Escolar dos alunos. Para isso, formula-se uma estatística onde são descritos: número de turmas, matrícula inicial, cancelamento de matrícula, transferência escolar, matrícula final, aprovados e reprovados, e, número de falecidos. O Projeto Político Pedagógico/2018 apresenta os resultados dos anos 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

A exemplo disso, obtivemos, por meio do documento escolar, os seguintes dados correspondentes ao ano de 2017: Número de turmas (15); Matrícula inicial (515); Cancelamento de matrícula (2); Transferência escolar (17); Matrícula final (496); Aprovados (481); Reprovados (6); Número de falecidos (00).

De acordo com os documentos consultados, no ano letivo 2018 foram matriculados (804) alunos, contou com a quantidade total de (27) turmas, divididas entre os turnos manhã e tarde. O número de alunos por turma esteve entre 25 e 35 alunos, do 1º ao 9º ano.

Diante disso, pareceu-nos pertinente buscar conhecer os sujeitos que integrariam nossa pesquisa. Por meio de um questionário quantitativo e qualitativo, alunos que pertenciam a uma turma de 6º ano/2018 composta por trinta e seis (36) matriculados expuseram seus conhecimentos quanto à valoração dada ao hábito da leitura.

Desses trinta e seis (36) alunos que formavam a turma do 6º ano/2018, trinta e quatro (34) deles tiveram suas matrículas numa mesma turma que formou o 7º ano/2019, onde ocorreu o nosso projeto de intervenção. No decorrer do ano letivo de 2019, essa turma passou por modificação, a saber: cinco (5) alunos saíram da turma do 7º ano/2019. No lugar desses alunos foram matriculados outros cinco (5), sendo: 1 (um) repetente, 1 (um) advindo da zona rural, 2 (dois) advindos de outras turmas e 1 (um) advindo de outro estado. No final do ano, a turma do 7º ano/2019 contou com trinta e quatro (34) alunos matriculados e frequentando regularmente.

3.3 A Metodologia

Para a aplicação deste projeto de intervenção pedagógica, além das teorias anteriormente abordadas, optou-se por seguir metodologias defendidas por estudiosos como Michel Thiollent e Rildo Cosson, por meio da aplicação de uma sequência de atividades baseadas na obra *Zeus ou a menina e os óculos (1988)*, de Maria Lúcia Medeiros. Com base nas teorizações do primeiro autor, procurou-se desenvolver atividades no âmbito da Pesquisa-ação, em que é indispensável a participação conjunta de pesquisador e sujeitos pesquisados. Com base no segundo autor, aplicou-se atividades sob o exercício da sequência didática, que é um conjunto de estratégias que poderão ser adotadas para facilitação da mediação do trabalho com a literatura. Ambas teorias descreveremos a seguir.

3.4 As especificidades da pesquisa-ação

Em se tratando de pesquisa-ação, termo utilizado por Michel Thiollent (2011), considera-se como um tipo de investigação com base empírica, cuja participação dos pesquisadores com a ação e resolução dos problemas é essencial. O autor em questão julga que toda pesquisa-ação possui caráter militante, mas não somente isso, há de se considerar que o objeto pesquisado tenha valor social, e que haja para tal problema uma proposta de solução. Por isso, tanto o sujeito pesquisador quanto o sujeito pesquisado devem estar envolvidos de modo cooperativo e participativo.

De acordo com o autor, na pesquisa-ação, os participantes devem estar empenhados para equacionar, acompanhar os problemas encontrados, e avaliar suas ações. Não se trata simplesmente de um levantamento de dados, ou de uma investigação que servirá apenas para fins acadêmicos ou para fins de documentação. É necessário o “fazer” algo para mudar a realidade dos fatos observados. Sendo assim, é indispensável a adoção de certos procedimentos, tais como: “definir com precisão qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Além disso, deve-se saber aquilo que se espera a partir dos problemas encontrados.

A pesquisa-ação não se caracteriza como método específico do âmbito educacional. Ela pode ser realizada nos mais diversos segmentos da sociedade, tais como: empresas, escolas, bairro popular, e comunidade rural, desde que, em sua fase inicial, sejam considerados os objetivos da pesquisa e os objetivos das ações. Estes objetivos devem estar voltados para a

produção de conhecimento útil para a sociedade envolvida. Devem também ser cotejados com outros estudos, a fim de deixar conhecido se é um estudo passível de generalizações.

Tendo em vista esta perspectiva, a presente proposta de intervenção usou no primeiro momento da pesquisa um questionário para saber o que os alunos pensavam a respeito da leitura de obras literárias. Na sequência, foram desenvolvidas atividades de leitura e discussão de textos literários para que os alunos tivessem finalmente acesso aos aspectos temáticos e culturais presentes na obra escolhida. Na ocasião, os alunos tiveram oportunidade de articular a obra com a própria realidade deles por meio de conhecimentos prévios. Além disso, as atividades foram desenvolvidas coletivamente em um espaço previamente escolhido, a sala de aula, e em determinado período de tempo, um semestre.

3.5 A sequência básica de Rildo Cosson com vista ao letramento literário

Rildo Cosson, professor e estudioso de Literatura, traz uma série de ideias já expressas por antigos defensores da importância de leitura de literatura. O modelo de ensino nomeado pelo autor de “A sequência básica”, caracteriza-se pela experiência de leitura feita em módulos (ou passos), a qual foi aplicada no Ensino Médio e Ensino Fundamental pelo próprio autor e por professores que foram seus orientandos. Assim, segundo Cosson (2009), a sequência básica é realizada em quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação, os quais o autor considera que sejam estratégias que contribuem para o sucesso do trabalho pedagógico de ensino de leitura literária.

Para Cosson (2009), a aula de leitura literária não pode se resumir em atividades de leitura extraclases, ou em atividades de leitura para preenchimento de questionários. O tratamento a ser dispensado à literatura é diferente de outros registros escritos, embora, muitos queiram inferiorizá-la sob o discurso de que ela “já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor” (COSSON, 2009, p. 21). Também, o ensino da leitura literária não deve ser ofertado por mera fruição, ou pelo simples prazer em ler. É necessária “uma experiência de leitura a ser partilhada” (COSSON, 2009, p. 23). Sendo assim, o trabalho considerará a participação ativa do professor e dos alunos na construção de sentidos a partir da leitura e discussão das obras literárias.

Ao se pensar em letramento literário é importante que antes de ser iniciada a mediação da leitura literária, deve-se selecionar previamente os textos. Estes não podem se resumir em um único critério. Porém, é importante primar pelo cânone, mesmo que opiniões subjetivas contrárias afirmem que obras desse tipo sejam carregadas de preconceito ou outras

especificidades, porque apesar disso, a literatura canônica “também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, p. 33). Nesse sentido, é necessário que o professor esteja preparado para discutir com os alunos a questão do preconceito ou crenças antigas que porventura possam existir nos enredos das obras literárias escolhidas. Também, outro critério a ser considerado diz respeito à diversidade de obras e de autores.

Segundo Cosson (2009), a sistematização da leitura literária é necessária, e se resume em três processos lineares, quais sejam: antecipar, decifrar e interpretar. Tais procedimentos guiam a proposta de letramento literário que pode ser realizado por meio da sequência básica ou da sequência expandida para públicos variados. A primeira é a mais adequada para as atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental, modulada em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme as seguintes descrições:

1. **Motivação:** consiste no primeiro passo na incursão do texto literário. Trata-se da atividade designada como a “moldura” do texto, visto que é a preparação do aluno para poder “entrar” na obra a ser lida. Esta opção pedagógica funciona como uma expectativa do leitor causada por meio de uma curta atividade. São ações que se relacionam com o conteúdo do texto literário, assim, o professor planeja previamente atividades que despertem certa influência para o trabalho que deseja realizar com os alunos.
2. **Introdução:** é o segundo passo antes da leitura. Consiste na apresentação do autor e sua obra. Como critério, essa atividade não pode ser exaustiva, mas, deve ser um horizonte para quem vai ler o texto. Antes da leitura, o aluno passa a conhecer a biografia do autor, os aspectos históricos relevantes e a obra fisicamente. Também, neste processo pedagógico, o professor justificará sua escolha, falará da importância de determinada obra e apresentará as informações paratextuais contidas no livro. Muitas vezes tais aspectos são importantes para a incursão no texto e para a interpretação.
3. **Leitura:** é o terceiro passo da sequência básica. Trata-se da efetivação da leitura realizada pelos alunos. Tal etapa é determinada pelo “acompanhamento” que o professor realiza com relação as ações deles. Na ocasião, sempre que possível, o mediador solicitará dos aprendizes a decifração do conteúdo, empreenderá ligação com outros textos, ou simplesmente provocará uma conversa sobre o conteúdo da obra lida. Estas são atividades importantes dos “intervalos de leitura”, em quais o

professor tem maiores possibilidades de perceber as dificuldades e intervir na formação de leitor.

4. **Interpretação:** o quarto e último passo da sequência básica é a etapa mais importante do letramento literário. De acordo com Cosson (2009, p. 64-65), trata-se do momento em que se constituirão os sentidos do texto, “dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. As relações familiares e tudo o que constitui o contexto da leitura do aluno vão influenciar nesse processo, visto que, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. As atividades de interpretação envolvem dois momentos: interior – decifração global da obra -, e exterior – materialização da interpretação por meio de escrita ou apresentação. Esses dois momentos definem a leitura escolar diferentemente daquela que o aluno realiza voluntariamente.

Tendo em vista essa sequência didática para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, foram solicitadas várias leituras do mesmo conto, seguidas de discussão em conjunto. Para a análise da aprendizagem dos alunos, utilizamos um aparelho de celular para gravar todas as falas deles, as quais foram transcritas e analisadas de acordo com as propostas de diversos autores que defendem a valorização da leitura de literatura no ambiente escolar. Como garantia da preservação da identidade dos alunos, foi adotada a enumeração arábica para representá-los, sendo assim, o Aluno 1 corresponde ao primeiro que se pronunciou, o Aluno 2 ao segundo e assim sucessivamente, porém, nem todos os alunos se manifestaram verbalmente, mesmo assim prosseguimos com a representação de modo aleatório por meio dos números.

Para que a leitura dos contos da obra de Maria Lúcia Medeiros fosse acompanhada por todos os alunos, utilizamos do recurso de transposição dos textos, ou seja, os contos selecionados para a nossa leitura foram digitados, enumerados em parágrafos e impresso em folha de papel A4. De acordo com Cosson (2014), existem atualmente variadas formas de circulação da literatura que facilitam o acesso ao texto literário, contudo, é sempre importante preservar a literalidade deles, sendo o melhor recurso o texto original, isto é o livro. Contudo, sabemos da impossibilidade de todos os alunos comprarem o livro.

Nas palavras de Luzia de Maria (2016), é preciso assegurar a competência leitora do aluno de modo que “ele seja capaz de transitar, sem dificuldade, nas páginas das chamadas ‘grandes obras’” (MARIA, 2016, p. 78). Nesse sentido, em todas as circunstâncias, a tarefa pedagógica deve prezar por métodos que torne a literatura acessível ao aluno. Foi o que procuramos fazer durante o trabalho com os contos da obra da escritora paraense.

Agregamos à leitura dos contos da obra, de Maria Lúcia Medeiros, outras formas de linguagem, como letras de música, poemas, vídeos e imagens. Também, vimos a necessidade de pedir registros escritos a partir do conto *Era uma vez* ao término das discussões de cada uma das narrativas, as quais chamamos de diários de experiência de leitura.

Para dar como encerrada a atividade de letramento literário feita com os alunos do 7º ano, optamos por outro conto de um autor brasileiro, que os alunos não conheciam. Na ocasião, disponibilizamos o conto *A terra dos meninos pelados* (1939), de Graciliano Ramos, juntamente com três perguntas livres, as quais deveriam ser respondidas por escrito, e ao final do processo tais respostas foram analisadas para a verificação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

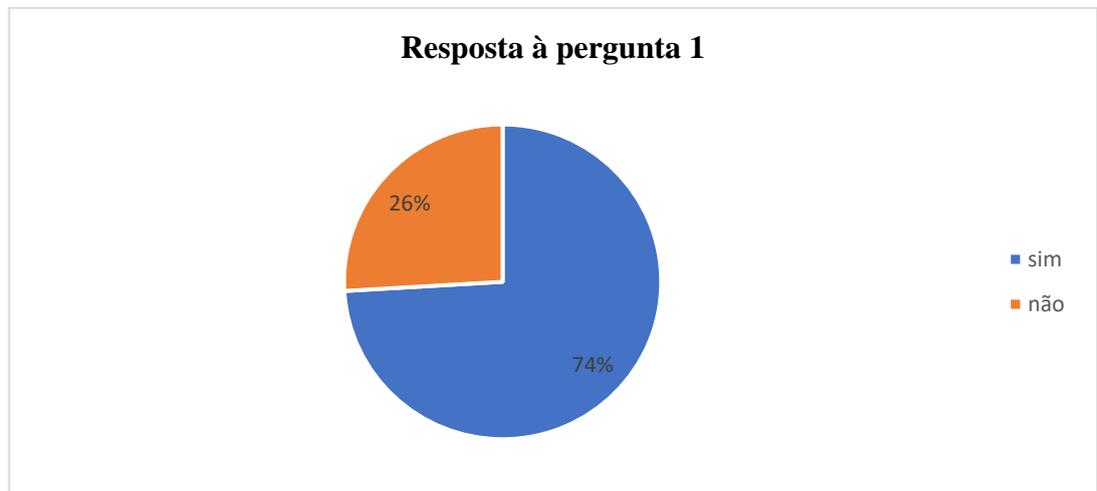
3.6 Análise do Questionário diagnóstico de leitura

Antes do início do processo de intervenção, utilizamos um procedimento técnico-científico com o objetivo de sondar o conhecimento dos alunos sobre leitura de obras literárias. Para isso, propôs-se um questionário composto por dez (10) perguntas, sendo: duas (2) subjetivas e oito (8) objetivas. Os dados do questionário foram coletados no segundo semestre de 2018, no horário de uma aula de Língua Portuguesa sob nossa regência, e foi respondido por vinte e sete (27) alunos de uma turma de 6º ano da escola municipal Santo Antonio Maria Zaccaria, situada no município de São Miguel do Guamá, estado do Pará. A turma compunha-se por trinta e seis (36) alunos, regularmente matriculados. No entanto, nove (9) deles não tiveram seus dados coletados, porque estiveram ausentes no momento da aplicação deste diagnóstico. Após estas considerações, passemos à análise quantitativa e qualitativa da busca de informação sobre os sujeitos pesquisados.

De um total de vinte e sete (27) alunos que responderam às nossas perguntas, treze (13) se identificaram como do sexo masculino e quatorze (14) como do sexo feminino, encontravam-se na faixa etária entre 11 e 15 anos, portanto na idade escolar “certa”; porém concluímos que quatro (4) deles se encontravam na condição de “distorção série-idade”, de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996, para a qual o Ensino Fundamental Anos Finais deve ter seu início aos onze anos e término aos quatorze anos. Sendo assim, os alunos com 13 e com 15 anos, fogem a esta determinação. Em continuidade ao questionário, obtivemos uma totalidade de resultados quanto à questão da leitura praticada por esses adolescentes.

- **Pergunta 01: Você já leu algum livro de poesia, conto ou romance?**

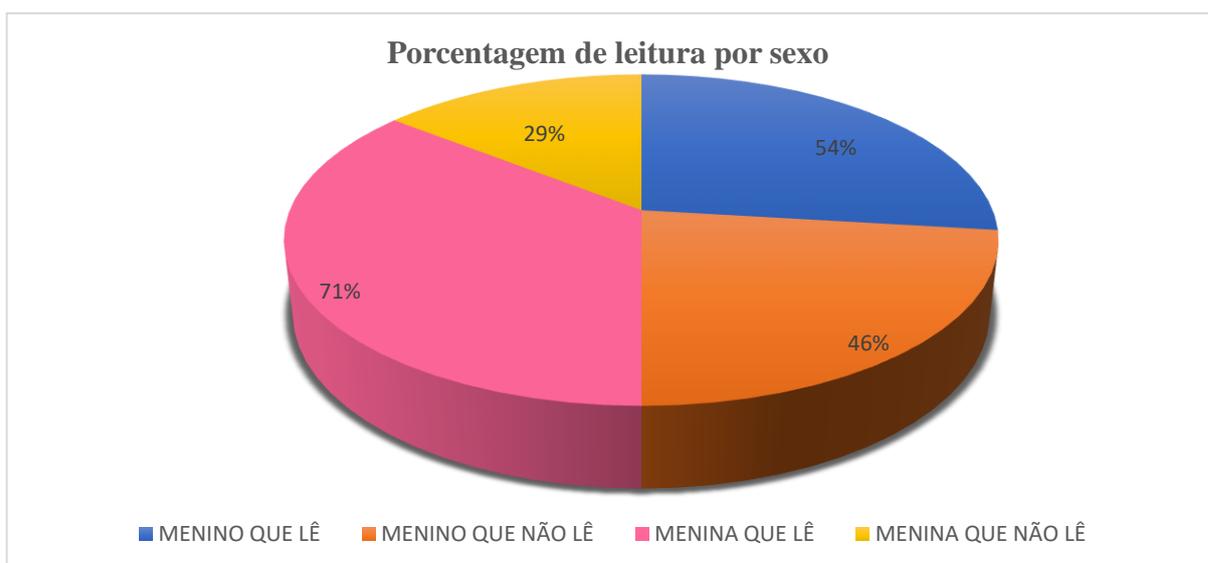
Gráfico 1 - Quantidade dos alunos do 6º ano que responderam à pergunta 01



Fonte: Acervo da pesquisa

As respostas demonstram que 74% dos alunos afirmam já ter lido alguma obra literária, o que corresponde a maior parte dos alunos, em relação aos 26% dos que afirmam nunca ter lido livro de conteúdo ficcional. Esses resultados também foram contabilizados levando-se em conta o sexo dos participantes. Assim, observamos as respostas “sim” e “não” da pergunta 01, das quais obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2 – Porcentagem de leitura por sexo dos alunos do 6º ano que responderam à pergunta 01



Fonte: Acervo da pesquisa

Desse resultado observamos que as meninas leem mais que os meninos. Alunas-leitoras totalizam a porcentagem 71%, sendo superior à demanda de alunas não-leitoras (29%); em contraposição àqueles do sexo masculino, os quais totalizam menos, correspondendo a 54% de alunos-leitores, sendo esta porcentagem também superior aos alunos não-leitores (46%).

Michéle Petit (2010, p. 167), já havia constatado em suas pesquisas sobre grupos coletivos de leitura que em geral os homens não são muito afeitos à prática de leitura. Em determinados grupos observados: “o número de homens que tomavam parte era infinitamente menor que o de mulheres e, na maioria dos casos, simplesmente não havia homens”, nesse sentido, com relação aos alunos da turma, as meninas se interessaram mais pelos livros do que os meninos.

- **Pergunta 2: Qual o título do livro que você já leu?**

Respostas à pergunta 2

Tabela 1 - Lista de título de livros citados pelos alunos do 6º ano que responderam à pergunta 02

A cabana
A culpa é das estrelas
A rainha do basquete
Alice no país das maravilhas
Caixa Mágica
Cinquenta tons de liberdade
Contos de fadas e branca de neve
Diário de um banana
Facas nas costas de um tubarão
João e o pé de feijão
José e seus irmãos
O calcanhar de Aquiles
O diário de Anne Frank
O diário de Larissa Manoela
O pequeno Príncipe
Sob o silêncio das mangueiras

Fonte: Acervo da pesquisa

Do número total de vinte e sete (27) alunos pesquisados, apenas sete (7) alunos não opinaram; vinte (20) deles deram respostas com indicações de livros já lidos, sendo alguns títulos idênticos, dentre os quais se mostra a lista acima dos títulos que foram declarados pelos adolescentes.

De acordo com Luzia de Maria (2016), ao tratar da tarefa pedagógica de incluir leitura literária para o ensino de língua portuguesa, revela que “quanto mais cedo apresentamos as

nossas crianças e jovens a esse mundo fantástico, melhor para eles, serão melhores alunos, terão mais facilidade de interpretação [...]” (MARIA, 2016, p. 251). É assim que se fez relevante captar tais informações dos alunos para salientar que ler livros com conteúdo ficcional é importante para sua formação.

- **Pergunta 3: Comente um pouco do livro que você leu.**

Tabela 2 - Comentários dos alunos sobre o livro citado na pergunta 02

Respostas à pergunta 3	
Comentário	livro
Nome de personagem: Rook, Greg,/ Rook: "Épa neném	Diário de um banana
O João trocou semente de feijão em uma vaquinha e o João botou no quintal as sementes e cresel (cresceu) para o céu.	João e o pé de feijão
Alice	Alice no país das maravilhas
Personagem Anastasia, "esse livro é sobre um romance entre duas pessoas e a parte que eu mais gostei foi quando ele pediu em casamento e a resposta foi um chaveiro escrito (yes) que ela entregou no dia do seu aniversário".	Cinquenta tons de liberdade
Uma frase: nunca desista dos seus sonhos	A rainha do basquete
"É uma metáfora", depois ela pega o cigarro e começou a fumar	A culpa é das estrelas
"Desenha-me um carneirinho". / "é bem mais difícil julgar a si mesmo. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio". /"acho o livro bem legal, emocionante e bom de ler".	O pequeno Príncipe
"Tiago, Fabrício e Thomas, uma vez cheguei em casa e nunca mais vi minha mulher"	Facas nas costas de um tubarão ⁵
"José então virou coordenador do Egito".	José e seus irmãos
"Eu não tinha amigos era mais sozinha"	O diário de Larissa Manoela
A parte que eu gosto é que Aquiles não morre, porque ele é imortal.	O calcanhar de Aquiles ⁶

⁵ Em nossas pesquisas para a confirmação da existência de tais livros, encontramos o título: "Tubarão com a faca nas costas", de autoria de César Dias, trata-se de um livro de crônicas publicado em 2006, pela editora MEC.

⁶ Encontramos um título de livro próximo ao citado pelo aluno: "O calcanhar do Aquiles e outras histórias curiosas da Grécia antiga", do autor Duda Teixeira, lançado pela editora Arquipelago, no ano 2007.

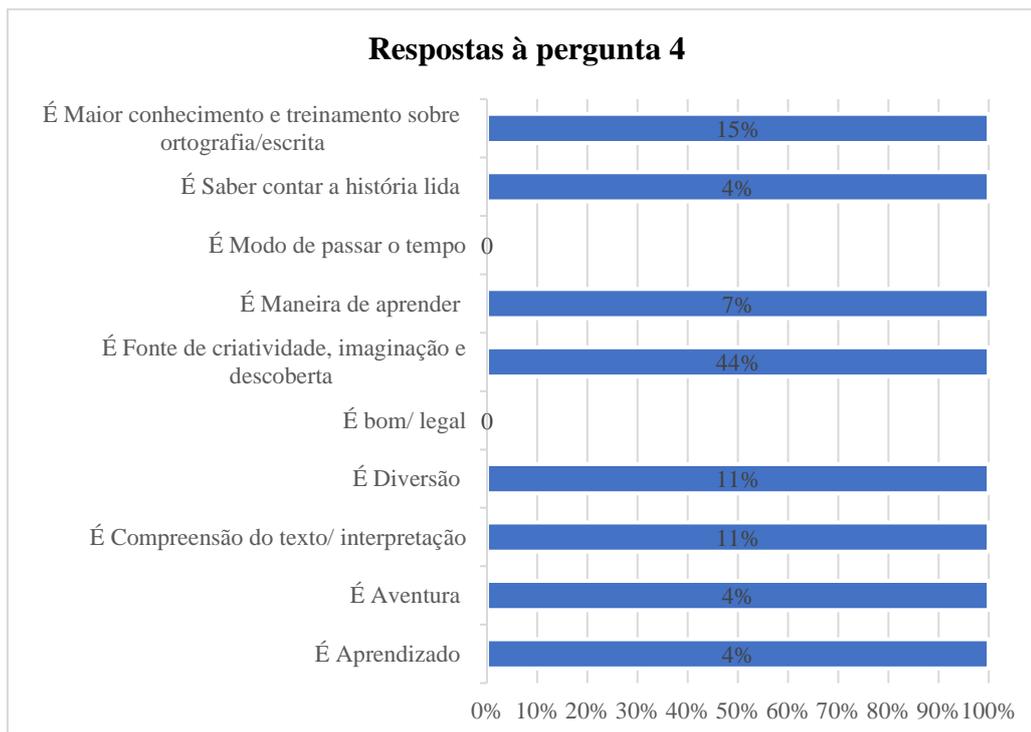
"Anne Frank, vou começar por quando te ganhei... Na escola todos fizeram um círculo ao meu redor e cantaram parabéns pra você."	O diário de Anne Frank
Muito. Cinderela e Branca de neve	Contos de fadas e Branca de neve
"Bom, esse livro tem o narrador que ele fala de uma casa assustadora, é um romance".	Sob o silêncio das mangueiras
"Você vai julgar a si mesmo, pois é mais fácil julgar ao próximo do que a si mesmo" - Pequeno príncipe.	O pequeno príncipe

Fonte: Acervo da pesquisa

As respostas dadas pelos alunos a esta pergunta deveriam estar de acordo com a pergunta anterior, que solicitava indicação de títulos de livros. Ao apresentarem conhecimento sobre o conteúdo do livro citado, os alunos poderiam mencionar nomes de personagens, trechos do texto ou opiniões a respeito do que leram. Pelas respostas coletadas, pudemos constatar que em algum momento os livros já haviam feito parte da vida dos alunos. Mas, não tivemos como saber se já haviam lido um livro por inteiro. Contudo, não estávamos pressupondo uma leitura na constituição de sentidos, e sim as indicações de leituras. Ao final das constatações, ficamos felizes com a quantidade de livros transcritos. Interessante notar que a resposta dada pelo aluno na faixa etária dos quinze anos ("*É uma metáfora*", *depois ela pega o cigarro e começou a fumar*) revela certo aspecto do mundo dos adolescentes que lhe chamou mais a atenção no livro já lido.

- **Pergunta 4: Para você o que significa leitura?**

Gráfico 3 – Alternativas para as opiniões a respeito do significado de leitura.



Fonte: Acervo da pesquisa

A pergunta de número quatro do questionário foi objetiva, contendo dez alternativas dentre as quais apenas uma poderia ser escolhida. Diante das respostas assinaladas, constatamos que a maior parte dos alunos considera que leitura é “*Fonte de criatividade, imaginação e descoberta*”, totalizando 44% das respostas escolhidas. Porém, 15% dos alunos acharam que *é maior conhecimento e treinamento para o estudo de ortografia na escrita*, 11% consideraram que *é diversão* ou *compreensão e interpretação do texto*. Nenhum aluno escolheu as opções: “*É modo de passar o tempo*” e nem “*É bom/legal*”.

Especificamente com relação à leitura literária, de acordo com Bordini (1988, p. 13-14), todos os livros oferecem a descoberta de orientações culturais ou sociais, mas é a obra literária quem participa “do âmbito maior de cultura”, porque relaciona-se de forma mais significativa com os objetos culturais por meio de uma linguagem “não utilitária”. Nesse sentido, nas respostas escolhidas pelos alunos para simbolizar o que seja a leitura, observa-se que as concepções de leitura ainda não são claras, algo que, portanto, deve ser trabalhado e discutido com os alunos.

- **Pergunta 5: Você considera que seu tempo dedicado à leitura é: Suficiente ou insuficiente?**

Tabela 3 - Consideração dos alunos a respeito da suficiência ou insuficiência na dedicação à leitura

Respostas à pergunta 5	Quantidade	Porcentagem
Suficiente	11	41%
Insuficiente	16	59%
Total	27	100%

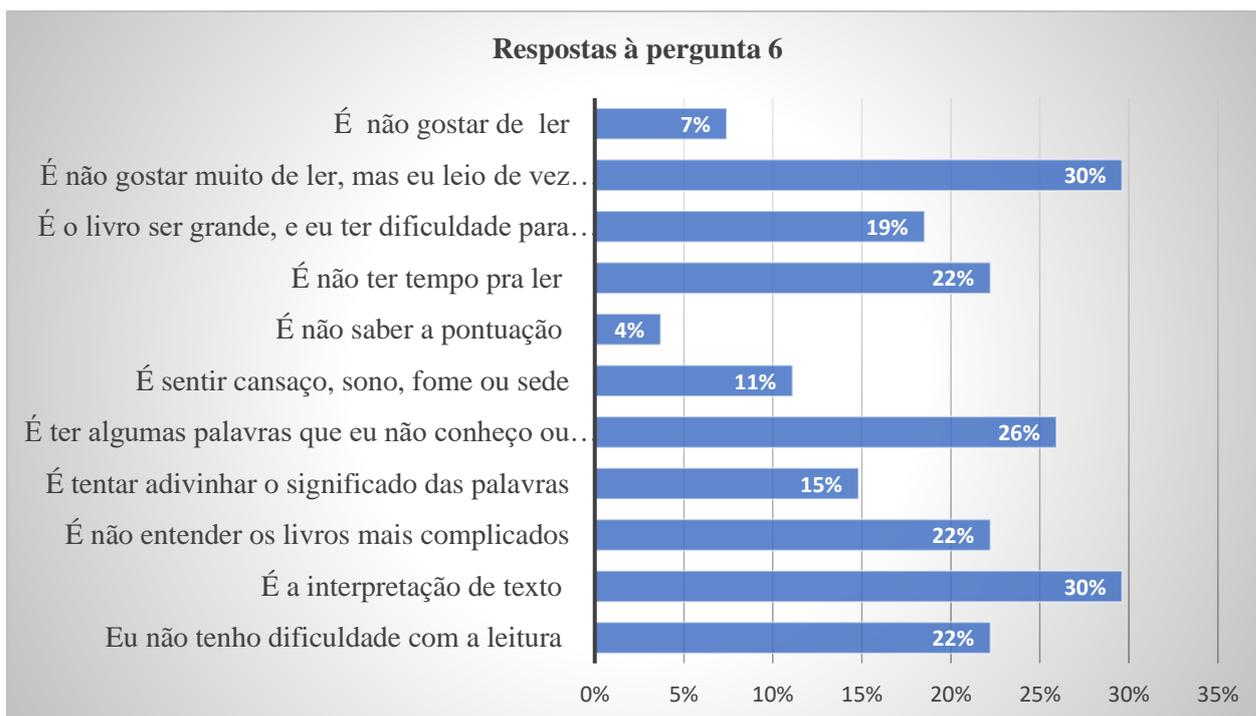
Fonte: Acervo da pesquisa

Observa-se pela tabela acima que dos vinte e sete (27) alunos, onze (11) consideram seu tempo dedicado à leitura suficiente e dezesseis (16) consideram-no insuficiente. Supomos que, por um lado, os alunos que responderam ser suficiente o seu tempo dedicado à leitura podem apresentar reservas quanto a experimentar novas experiências, portanto é algo que não vemos como positivo. Por outro lado, os alunos que acham ser insuficiente podem se interessar mais pelos livros e aceitar o desafio de ler muito mais do que já leram até então.

Em suas pesquisas a antropóloga Francesa Michèle Petit passou pelo Brasil, e aqui constatou: “no Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes” (PETIT, 2010, p. 39). Para muitos de nossos alunos a leitura pode não ter nenhum sentido, principalmente se não forem motivados a recepção de livros com conteúdo ficcional.

- **Pergunta 6: Quais são as suas maiores barreiras para a frequência na leitura de livros?**

Gráfico 4 – Alternativas para as opiniões a respeito da dificuldade na leitura de livros.



Fonte: acervo da pesquisa

De acordo com a questão de número seis, que objetivava saber os motivos que impediam os alunos de ler com frequência, concluímos que: “*não gostar de ler*” e “*ter dificuldade para interpretar*” são as maiores barreiras deles, correspondendo cada uma a 30% das alternativas marcadas. Nesse caso, eles poderiam escolher livremente as alternativas, marcando todas as opções que considerassem ser para eles uma barreira na assiduidade da leitura. Um dos alunos com distorção série/idade escolheu a opção “*Eu não tenho dificuldade com a leitura*”, assim como outros alunos que também responderam não ter nenhum empecilho, correspondendo a 22% das opções marcadas.

Angela Kleiman (2016) afirma que muitos professores se queixam de seus alunos não gostarem de ler, no entanto, essa generalização está associada ao pouco contato que os alunos têm com a leitura, bem como com a falta de leitura do próprio professor que muitas vezes também não é leitor e acaba por não incluir em sua prática cotidiana o ensino a ler e ao gostar de ler. De acordo com a autora, “a leitura se baseia no desejo e no prazer” (KLEIMAN, 2016, p. 22), porém, ocorre que a escola oferece tal atividade ao aluno de uma forma “árida” e “torturosa”, fazendo com que ele se distancie dessa prática. Nas palavras da autora:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2016, p. 22)

Também, é preciso considerar que, de acordo com Vicente Jouve (2002, p. 17-18), a leitura depende antes de tudo do funcionamento das funções do cérebro⁷. Ler é um ato de percepção, que antecede a análise de qualquer conteúdo, por esse motivo, é mais fácil o indivíduo conseguir decifrar um texto escrito curto do que aquele com uma série de palavras, mas, esse ato é “fortemente subjetivo”. Assim, “considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação. (JOUVE, 2002, p. 18).

De todo modo, a leitura é por si só uma atividade complexa, portanto a prática escolar deve exigir do aluno uma experiência que marque sua vida, fazendo-o se “apaixonar” pelas histórias dos livros de ficção, e não simplesmente exigi-la como uma tarefa obrigatória. Só assim o aluno se sensibilizará, reduzirá seu desinteresse e desenvolverá a vontade de ler .

Pergunta 7: Seus pais costumam comprar livros de poesia, contos ou romances para você?

Tabela 4 - Respostas dos alunos sobre a aquisição de livros pelos pais.

Respostas à pergunta 7	Quantidade	Porcentagem
Sim	14	52%
Não	13	48%
Total	27	100%

Fonte: Acervo da pesquisa

O resultado das respostas mostra que há quase um empate entre o número de alunos que recebem livros dos pais, em relação aos que não recebem. Sendo assim, também se faz necessário que a escola trabalhe para conscientizar a família de que a leitura de livros é uma ação importante, capaz de provocar um desempenho psíquico, e, portanto, ação vital, no indivíduo.

Concluindo esta reflexão, apoiamo-nos nas considerações feitas por Luzia de Maria (2016), ao afirmar que a experiência de leitura é, dentre outras atividades, um elemento que ajuda a manter a saúde do cérebro, porque o mantém ativo. Ajuda no desenvolvimento cognitivo. A autora, baseando-se em comprovações científicas, afirma que:

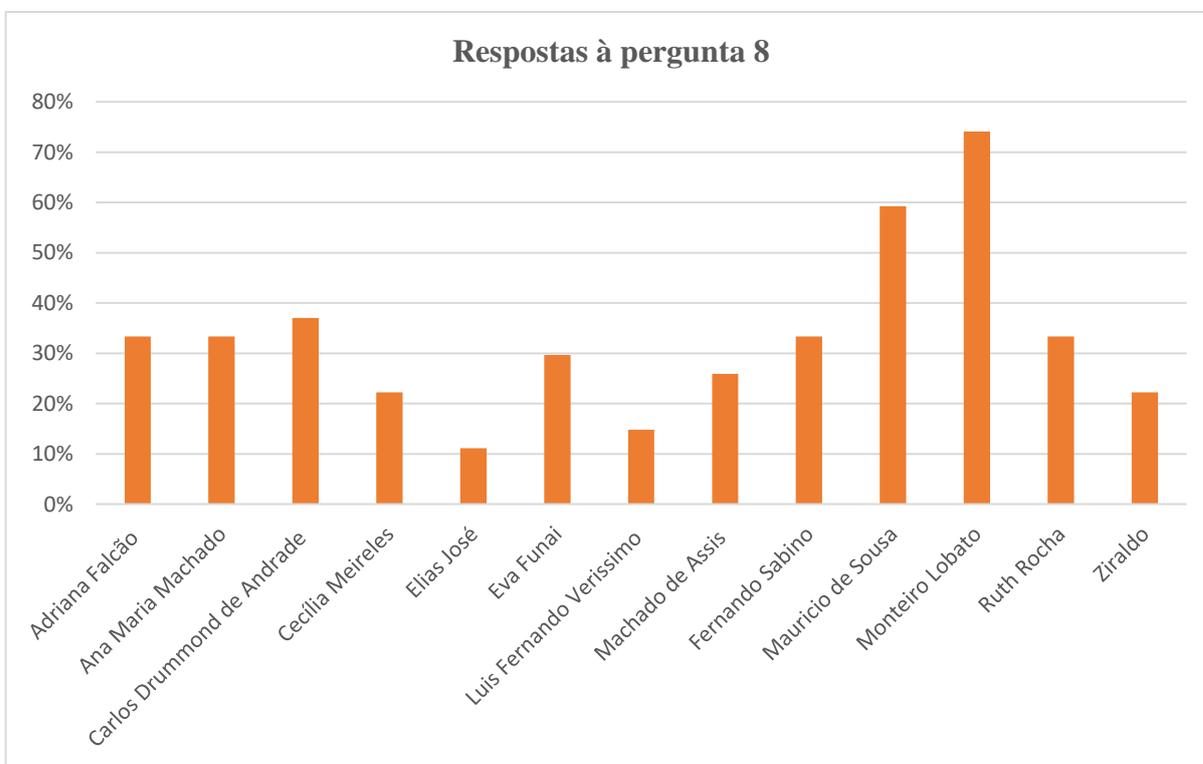
⁷ O autor Vincent Jouve (2002) baseado nas propostas de Gilles Thérien (1990, p. 1-4) afirma que a leitura ocorre num processo de cinco dimensões: processo neurofisiológico, processo cognitivo, processo afetivo, processo argumentativo e processo simbólico. Nesse caso, o autor está considerando a leitura como um processo neurofisiológico.

[...] a leitura é de enorme importância para a saúde do cérebro, para a sua vitalidade. É um nutriente essencial para a correta alimentação do cérebro. As últimas pesquisas confirmam que pessoas com nível mais elevado de estudos ou que mantêm durante a vida um envolvimento intelectual ativo, fazendo frequente uso da leitura, têm menos propensão a desenvolver doenças degenerativas do cérebro na velhice. (MARIA, 2016, p. 128)

Também, a autora Michèle Petit (2010, p. 262-263) observa que os livros possuem um papel importante na formação do indivíduo. Cada um possui o direito a uma história, o direito de se apropriar de outras “terras”, de outras “vozes” e de ampliar seu universo cultural, e, só o livro é capaz de abrir esses horizontes. De acordo com esta autora, as histórias contadas por grandes escritores fazem com que a criança compreenda o seu próprio mundo real, conforme suas palavras: “[...] Por meio dessas fábulas que nos fazem sorrir ou ranger os dentes, as crianças se protegem das inevitáveis decepções que lhes infligem seus pais” (PETIT, 2010, p. 263), nesse sentido, as histórias alimentam o indivíduo com o “aprendizado da lei humana”.

- **Pergunta 8: Quais dos escritores brasileiros abaixo que você conhece ou já ouviu falar deles?**

Gráfico 5 - Nomes de escritores literatos brasileiros escolhidos pelos alunos.



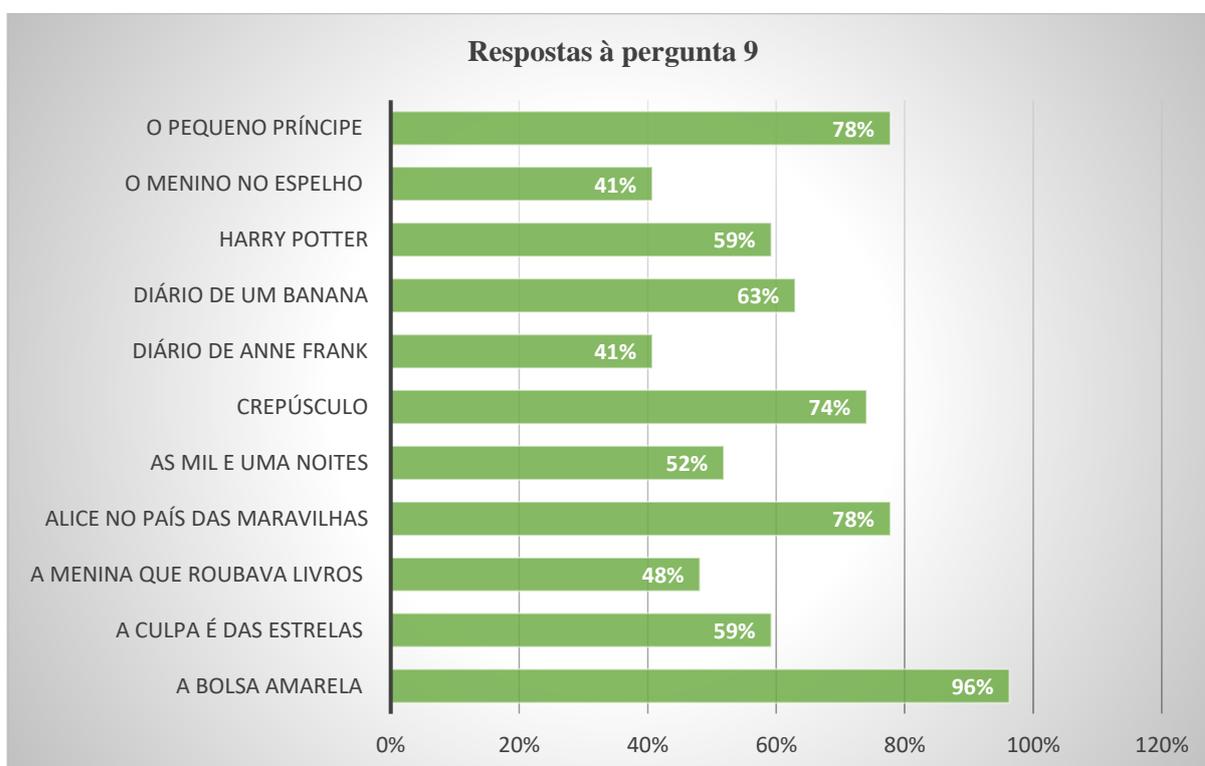
Fonte: Acervo da pesquisa

Os nomes de escritores que aparecem no gráfico cinco, referente à pergunta de número oito, é o resultado obtido de um total de vinte e seis (26) nomes escolhidos por nós para representar autores da literatura brasileira. Entre eles, estavam nomes de escritores consagrados como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Cecília Meireles etc.; escritores contemporâneos como Ruth Rocha, Luis Fernando Verissimo, Ana Maria Machado, Adélia Prado, Eva Funai etc.; escritores de literatura infanto-juvenil como Paula Pimenta, Thalita Rebouças, Ziraldo, Maurício de Sousa etc.

De acordo com as alternativas marcadas, conclui-se que Monteiro Lobato e Maurício de Sousa são os autores mais conhecidos por nossos alunos. Vale ressaltar que o nome de Maria Lúcia Medeiros constava na lista das opções, porém não houve nenhuma referência ao nome dessa escritora paraense.

- **Pergunta 9: Quais dos títulos das obras literárias relacionadas, abaixo, você conhece?**

Gráfico 6 - Título de livros diversos escolhidos pelos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisa

Como exemplo de obras literárias, escolhemos vinte e nove (29) títulos diversos para formar uma lista, os quais julgamos que os alunos conhecessem. Dos títulos, os discentes poderiam marcar livremente conforme suas referências. Incluímos na listagem o título *Zeus ou a*

menina e os óculos, obra base deste trabalho de Mestrado, mas ele não foi assinalado, visto que até o momento os alunos ainda não haviam tido contato com essa produção.

Conforme o gráfico de número seis, obtivemos como resultado *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, sendo o título mais marcado. Quase 100% dos alunos do 6º ano confirmaram conhecê-lo, uma vez que logo no início do ano letivo conduzimos os alunos na leitura de tal obra. Da mesma forma, o clássico infanto-juvenil *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, por ter sido lido pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, sob nossa regência. Também, os livros *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, com 78% dos votos, e *Crepúsculo*, com 74%, demonstraram ser os títulos que os alunos mais reconheciam.

- **Pergunta 10: Pelos títulos dos livros listados, abaixo, você se interessaria em ler algum deles?**

Gráfico 7- Os dez títulos de livros mais votados pelos alunos para uma possível prática de leitura.



Fonte: Acervo da pesquisa

Os títulos de livros mostrados no gráfico acima é uma representação de um total de trinta e três (33) livros listados que poderiam ser marcados livremente pelos alunos. Assim, obtivemos

os dez livros que mais despertariam interesse da turma para serem lidos. De acordo com o resultado, o livro *O ladrão de Raios* e *O Diário de Anne Frank*, que é conhecido por narrar a história de uma menina judia e sua família na época da Segunda Guerra Mundial, foram os dois títulos mais votados pelos alunos. Em contraposição, o livro *Harry Potter* composto por uma série de sete romances, apesar de ter sido um dos títulos mais votados, parece não despertar tanto interesse para a leitura, em nossos alunos.

Para compor a lista de títulos, julgamos aqueles de obras que os alunos pudessem conhecer ou já ter ouvido falar, como por exemplo obras clássicas *Dom Quixote* e *Robson Crusóé*, e obras literárias brasileiras como *Cinco minutos*; *O menino no Espelho* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Porém nenhuma dessas despertou interesse neles. Entre os referidos títulos, apenas uma obra da literatura brasileira, *A terra dos meninos pelados*, despertou a curiosidade dos alunos, totalizando 9% dos que a leriam.

Em vista disso, a nossa hipótese é de que a escolha foi feita por uma questão de conhecimento que eles tinham dos livros. Considerando que da listagem de títulos, os alunos escolheram em sua maioria os de *best-seller* que já se tornaram filmes. Também, baseamo-nos na questão socio financeira desses educandos, que não se incluem entre os que vivem em estado de vulnerabilidade, ao contrário disso, a maior parte deles tem acesso à internet e à TV a cabo. Isso pode ter contribuído para que os alunos escolhessem os títulos por meio daqueles que já se tornaram filmes.

Com relação ao interesse dos alunos pela leitura de obras, Luzia de Maria (2016) afirma que durante as séries iniciais há uma oferta maior de livros para os alunos e é onde se tem um quantitativo maior de alunos leitores, porém, isso vai se perdendo à medida que as séries avançam. Normalmente, a grade curricular extensa acaba sendo usada como um empecilho para a realização de prática de leitura de livros em sala de aula, algo que pode ser negativo para a formação dos adolescentes. Sobre isso, a autora afirma:

[...] Exercitar o ofício, sem que antes sejam apresentados ao “reino das palavras” onde circulam os poetas, sem que tomem conhecimento, sem que leiam – antes ou durante a difícil metamorfose – ao menos algumas obras de nossos grandes poetas: nenhuma leitura de Bandeira, nenhuma leitura de Drummond, nenhuma de Ferreira Gullar ou João Cabral ou Manoel de Barros ou Adélia Prado [...] Nada de nada. E alguém consegue ser poeta extraindo o quê, de onde? Alguém consegue arrancar ideias sem ter regado a relva do imaginário? E sem o ter posto a trabalhar ao sol, encarando suor e tempo, em dedicado trabalho artesanal? [...] Alguém consegue ser escritor, sem ser leitor? (MARIA, 2016, p. 165)

Em vista disso, faz-se necessário uma ação em nossa escola para que alunos no Ensino Fundamental Anos Finais possam ter mais momentos de leitura, de forma que o aprendizado alcance fins mais positivos.

Em síntese, pelos resultados do questionário diagnóstico, obtivemos: dos vinte sete (27) alunos do 6º ano, dezesseis (16) conhecem títulos de livros incluindo literatura infantil, literatura brasileira e *best-seller* estrangeiro. Os comentários sobre as narrativas conferem um valor afirmativo para o livro que já leram. Constatou-se que os alunos têm consciência de que a leitura de livros é uma tarefa positivamente eficaz na busca pelo conhecimento. A maioria deles não se considera leitor, pelo fato de não dedicar tempo suficiente para ler. Vimos que a maior parte deles afirma não gostar de ler. Os pais, mesmo que poucos, compram livros para os filhos. Dos vinte e seis (26) nomes de autores brasileiros, metade deles já são conhecidos por nossos alunos. Dos vinte e nove (29) títulos de narrativas brasileiras e estrangeiras, pelo menos onze (11) delas lhes soou familiares. E, dos trinta e três (33) títulos de obras literárias, pelo menos dez (10) livros interessariam aos adolescentes pesquisados.

4 LEITURA DA OBRA “ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS”: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

4.1 Minhas leituras para a execução do projeto de intervenção

4.1.1 Maria Lúcia Medeiros: um recorte da vida e da obra da autora do livro *Zeus ou a menina e os óculos*

Maria Lúcia Fernandes Medeiros nasceu no município de Bragança, estado do Pará, no dia 15 de fevereiro de 1942. Aos doze anos de idade, ela se muda juntamente com a família para a capital Belém. Já na década de 1960, Maria Lúcia toma a difícil decisão de viver “um regime de concubinato” com Mariano Klautau, com quem teve quatro filhos. No dia 08 de setembro de 2005, aos 63 anos de idade, Maria Lúcia Medeiros falece vítima de *esclerose lateral amiotrófica*.

Maria Lúcia Medeiros, nome pelo qual ficou conhecida em meio acadêmico, atuou como professora da Universidade Federal do Pará, além de ter desempenhado cargos administrativos como a vice direção do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará e a coordenação da área da linguagem Curro Velho e Casa da Linguagem, nos quais se tornou responsável pela formação de novos leitores.

Quanto à carreira de escritora, a estreia literária de Maria Lúcia Medeiros ocorreu primeiramente no ano de 1985, com a publicação do conto *Corpo Inteiro*, antecedido por uma *auto apresentação* na coletânea *Ritos de Passagem de Nossa Infância e Adolescência* organizada por Fanny Abramovich. Depois, no ano de 1988, é lançado seu primeiro livro solo *Zeus ou a menina e os óculos*, seguido de mais cinco obras, a saber: *Velas, por quem?* (1990); *Quarto de Hora* (1994); *Horizonte Silencioso* (2000); *Antologia dos contos* (2003); *O lugar da ficção* (2004).

Dentre a crítica literária de Maria Lúcia Medeiros podemos destacar as palavras do contista João Antônio⁸, que foi um grande admirador da produção literária dessa escritora. Segundo ele, Maria Lúcia Medeiros é “autêntica”, pelo que assim afirmou: “Posso usar uma palavra? Autêntica, até além do fato literário em si. Você é tão autêntica que talvez nem imagine. E é natural (e bom) que seja assim” (ANTONIO, *apud* BOGÉA, 1991). Também, em

⁸ Escritor brasileiro, João Antônio Ferreira Filho nasceu na cidade de São Paulo a 27 de janeiro de 1937, e morreu no Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1996. Foi jornalista e contista. Entre suas obras está o livro de contos *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963), que chegou a ganhar dois prêmios Jabuti. João Antônio produziu quinze livros e escreveu mais de duzentos contos.

carta à escritora, João Antônio julgou: “você mexe com o lado de lá das palavras em conjunto. E de assim, toca na magia. Do lado de lá, o outro lado” (ANTONIO, *apud* BOGÉA, 1991).

Na auto apresentação para a produção em vídeo *Escritura Veloz* (1995), ao se referenciar à própria escritura, Maria Lúcia Medeiros diz valorizar em suas obras a superposição de imagens, conforme o seguinte fragmento:

As minhas histórias nascem de imagens, de gestos, de olhares, de figuras e quando digo isso... Acho que o que eu quero dizer é que elas nascem num espaço que é o espaço da memória e transitam para um outro espaço que é o espaço da escritura. Esse percurso é que é o mistério.

[...]

A memória, eu acho, é um armazenamento de coisas. Então essas imagens estão lá e no momento em que elas fazem um percurso para o espaço da escritura elas também atravessam o tempo e se tornam atemporais. (ESCRITURA VELOZ, 1995, *apud* SANTOS, 2006, p. 6)

Em outro depoimento, Maria Lúcia Medeiros revela haver intertextualidade de suas narrativas com a própria vida, principalmente com relação a sua infância: as escolas religiosas onde estudou, a descoberta do cinema, do teatro e da música, e a vivência ao lado do pai sob o céu de uma cidadezinha do interior do Pará. Conforme se nota no trecho a seguir, em que há certa transfiguração da vida “real” para uma de suas narrativas ficcionais presente na obra *Zeus ou a menina e os olhos* (1988):

Aprendi com meu pai algumas, poucas lições concretas. Ver as horas, por exemplo. Relógios pequenos, grandes, algarismos arábicos, romanos... Isto, é claro, naqueles tempos sem automatismos. Lembro também de algumas outras lições que eu pensei concretas: o nome das constelações. Todas absurdamente nítidas naquele “céu de cidade do interior”, que era Bragança. Eu vi como se fosse num mapa e assim aprendi com ele a localizar o Cruzeiro do Sul, Sete-Estrela, as Três Marias. Os Caminhos de San Tiago levaram-me tantas vezes por tantos caminhos. Homem sem fantasia meu pai ensinou-me (sabe-se lá por quê) a fantasia do céu, eu que já começara a dar, sem pressentir, os primeiros suspiros no rumo à abstração. Pouco tempo depois soube que ele “inventava” constelações e histórias para elas. Ursa Maior: o nome me fascinava e a localização ele inventou. Inventou? (MEDEIROS, *apud* BOGÉA, 1991)

De modo geral, as histórias ficcionais escritas por Maria Lúcia Medeiros são modos de lembranças que emergem da memória de narradores anônimos. De igual modo, as personagens são, em sua maioria, seres inominados. De acordo com o crítico literário brasileiro José Arthur Bogéa (1991), o território poético de Maria Lúcia Medeiros é a infância, porém, não se trata de livros infantis. O crítico também afirma que o conjunto da obra dessa contista paraense não focaliza o caráter regional, antes, sobressaem nelas traços do “imponderável”. Outra peculiaridade das obras da escritora são os símbolos místicos e míticos, elementos observados

pelo pesquisador Paulo Nunes (2002), numa possível leitura da obra *Horizonte Silencioso* (2000).

Quanto a obra base deste trabalho de Mestrado, *o livro Zeus ou a menina e os óculos*, foi publicado pela primeira vez pela editora Roswitha Kempf no ano de 1988. Trata-se de uma antologia composta por dezesseis (16) contos que trazem crianças como personagens principais, em descobertas diversas dentro de universos de angústia, medo, solidão, mistérios, dores e prazeres. Contudo, o livro não pertence à categoria de literatura infanto-juvenil.

Esta obra foi escolhida para ser objeto de estudo em meu curso de mestrado no PROFLETRAS/UFPA, da qual foram escolhidos quatro (04) contos, identificados pelos seguintes títulos: *Zeus ou a menina e os óculos; Era uma vez; Caminhos de São Tiago; e Marcel*. No prefácio do livro, estão expostas as considerações feitas pelo crítico literário Benedito Nunes, o qual evidencia a eficácia da estética literária contida na obra de Maria Lúcia Medeiros. Ao longo de apenas três parágrafos, o crítico demonstra em sua tese a grandeza das narrativas recorrendo a títulos e a passagens do texto da obra da contista.

Benedito Nunes em sua análise, sob o título “A quem interessar possa”, divulga os valores existentes no plano da obra, realizando representações, citações e comparações de trechos dos contos, bem como de aspectos referentes à escritora, demonstrando com isso que Medeiros (1988) tem domínio de técnicas narrativas, apreciadas por ele enquanto crítico da Moderna Literatura.

No primeiro parágrafo de seu texto, Nunes (1987) trata de pelo menos sete das narrativas que compõem a antologia em estudo. Na interpretação do primeiro conto, que também é a primeira composição da escritora para o mundo das letras, intitulada “Corpo Inteiro”, Nunes (1987) utiliza-se de um tom aparentemente pessoal para tratar de uma narrativa que traz a mais pura representação de erotismo, revelando com isso que é alta a expressão da linguagem utilizada para revelar a cena em segredo da personagem principal, conforme suas palavras: “*A primeira leitura desses contos enfeitiçou-me. Esgueirei-me com a adolescente de Corpo Inteiro no meio da noite*” (NUNES, 1987, In. MEDEIROS, 1988, p. 5).

O segundo conto pertencente ao livro, também é citado pelo crítico, que se refere ao jogo de palavras utilizado pela autora ao escolher dois termos próximos em sonoridade, mas tão diferentes em significação, e, não somente isto, mas, principalmente por Medeiros (1988) ter reunido em uma única narrativa sentidos tão vastos destas, e de outras palavras, que se constroem na narrativa por meio de simbologias à medida que a história é narrada.

Trata-se de descobertas infantis do próprio corpo e de passagem da fase infantil para a fase da puberdade. Nesse sentido, revelando os elementos simbólicos do conto, Nunes (1987)

diz: “Com Macuxi esqueci-me do mundo, desenhando a linha que une Acre a ocre numa prosa de rápida penetração lírica.” (NUNES, 1987, In. MEDEIROS, 1988, p. 5). Na narrativa, o “Acre” se diz de um lugar para onde o menino, personagem principal, se mudaria com a família, já o “ocre” seria o material de desenho que o personagem carrega consigo, porém, o sentido a que Nunes (1987) se refere vai muito além dessa superfície do texto, que somente uma leitura atenta pode revelar.

Além disso, o lirismo do qual trata o autor está associado à presença de elementos típicos da poesia, como por exemplo a sonoridade observada em: “*Repetia Acre, associava a ocre e aí, em profusão, vinham os traços, as sombras, os contornos...*” (MEDEIROS, 1988, p. 14) e; repetição própria de versos do gênero lírico, a exemplo de: “*Parece que o menino viveu mais algum tempo no Acre. / Parece até que a primeira namorada era loura [...]*” (MEDEIROS, 1988, p. 14), mas, é de gênero em prosa que Benedito Nunes trata. Tais elementos estão presentes também em outras composições na obra, as quais Nunes (1987) chama de “ficções”, conforme as considerações do autor:

Cada uma dessas ficções é a gênese de um universo imaginário: ouvir sons inaudíveis, escutar o silêncio, passar dos livros de histórias para a vida ou vice-versa, tecer palavras, resumir a vida num quintal cheio de árvores, sentir na chuva o apelo da liberdade. Enquanto lia, experimentei como possibilidades minhas essas descobertas infantis, esses arroubos adolescentes. Sendo a melhor ficção aquela que é capaz de abrir-nos para outras existências, concluí que estava diante de autêntica literatura. (NUNES, 1987, In. MEDEIROS, 1988, p. 5)

Ao citar alguns elementos do “universo imaginário”, o autor faz uma síntese da interpretação de outros contos da obra de Medeiros (1988), a saber: os “sons inaudíveis” fazem referência ao quarto conto intitulado *Sounds*; já a citação “passar dos livros de histórias para a vida ou vice-versa” traduz a narrativa de “Era uma vez”; em seguida “tecer palavras” faz referência ao que se diz no conto intitulado “Ter, Ser”, em que um menino “brinca” com a raiz de algumas palavras da língua materna, mas que no fundo, trata de um personagem que aos poucos desvenda algo sobre si mesmo; finalmente em: “resumir a vida num quintal cheio de árvores”, o autor se refere ao sétimo conto na ordem do livro, cuja realização imagética revela a vida de um menino e de uma menina que se tornam pais ainda adolescentes.

Todos os recursos verbais e estilísticos colocam a escritora no patamar de “autêntica” literata, ao ponto de Benedito Nunes compará-la à Clarice Lispector, de quem o autor foi um profuso estudioso. Em sua análise à obra de Medeiros (1988), Benedito Nunes se mostra respeitoso à habilidade desta ao lidar com as palavras, e assim, ele comunica ao leitor que é

necessário ler mais de uma vez as ficções de Medeiros. É o que se mostra no segundo parágrafo de seu texto introdutório de apresentação do livro:

A segunda leitura deu-me uma das principais razões da eficácia estética desses textos; a capacidade da narradora para sugerir, para velar a significação literal, para deixar quase sempre o sentido em estado de latência, a significação como que ofuscando o leitor, para além das palavras. “Uma obra literária é um discurso em que parte importante do significado é implícito” (Beardsley). (NUNES, 1987, *In*. MEDEIROS, 1988, p. 5)

Vale destacar que o autor Benedito Nunes considerou que a própria Maria Lúcia é a narradora de suas ficções, graças ao conhecimento que ela tinha da sociedade de seu tempo, que, apesar de não fazer nenhuma ligação direta ao seu local de origem, a contista permite que o leitor perceba que as histórias todas se passam em território amazônico, além disso, pela licença de assinalar seus textos, Nunes (1987) se reporta a ela dessa maneira, já que, na leitura dos contos não é possível identificar “quem” conta as histórias, pois o foco narrativo de todos os contos se dá em terceira pessoa.

Saber lidar com as palavras com extrema habilidade parece ser em Benedito Nunes a razão principal para boa obra literária, e, para ele, Maria Lúcia Medeiros utilizou-se desse recurso com tanta maestria ao ponto de o crítico não deixar nenhuma ressalva para os textos da escritora, apenas sugerindo que ela “bebeu em fontes” mais consistentes, Clarice Lispector, deixando evidente de que se trata de obra original, testemunhada por ele mesmo a partir de leitura empreendida dos contos da coletânea *Zeus ou a menina e os olhos*, conforme ao que é dito no terceiro e último parágrafo de seu texto:

O discurso literário de Maria Lúcia Medeiros é desse porte. Ela consegue pescar com a palavra, como disse a milagrosa pescadora de coisas que foi Clarice Lispector, a entrelinha, o que não é palavra. O embalo rítmico da frase e a sabedoria da elipse, sustentam a penetrante poesia de *Zeus ou A Menina e os Olhos*, destinada a enfeitiçar outros leitores. (NUNES, 1987, *In*. MEDEIROS, 1988, p. 6)

Mas, é a sua organização das palavras na construção dos contos, como já foi citado, que faz com que o crítico se refira ao livro como “poesia”, porque há uma combinação de lirismo que ultrapassa os limites de narrativas. Nos contos, os narradores trazem trechos encadeados em uma sequência de fatos de problemas humanos com teor místico que se constroem no imaginário de seus personagens infantis, que, no geral, vão se transformando em pequenas histórias, não mais do que de três páginas cada uma delas, diante do leitor.

Acerca do conto, gênero sob o qual Maria Lúcia Medeiros focalizou suas narrativas do livro *Zeus ou a menina e os olhos* (1988), trazemos as acepções de vários autores brasileiros sobre as formas de composição desse gênero literário que sofreu modificações ao longo da história.

A definição dada por Massaud Moisés (1978) é de que a palavra se refere à arte literária sendo história ou narrativa. É somente a partir do século XVII que o conto se enquadraria ao que André Jolles chamou de “forma simples” e “forma artística”. Essa diferenciação ocorre em virtude da influência sofrida pelo conto para se constituir como gênero. Enquanto forma simples, o conto se enquadraria no folclore, aproximando-se da fábula. E como forma artística ele ganharia um autor próprio, tornando-se conto literário propriamente dito.

Segundo o autor, o conto é matriz da novela e do romance, sendo unívoco quanto a seu ângulo dramático. Constitui-se de apenas “uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 1978, p. 40). Dado o seu caráter unívoco, as personagens transitam num espaço restrito, de onde se observa também uma unidade de tempo. Nele, o narrador se dispõe para a formulação de um único drama, sob o foco narrativo em terceira ou em primeira pessoa. Se em primeira, o sujeito narrativo pressupõe um interlocutor.

De acordo com Nádía Gotlib (2003), se durante o período que abrange os séculos XVI-XVII o conto tinha “eixos fixos” que determinavam os valores da arte, como os do equilíbrio e da harmonia estética a serem apreendidas e imitadas por outros, com a complexidade dos novos tempos, “o caráter de unidade de vida e conseqüentemente, da obra, vai se perdendo” (GOTLIB, 2003, p. 29-30) é dessa forma, que a nova técnica desse gênero narrativo vai perdendo as configurações de ação com começo, meio e fim e acentua-se nele o caráter da *fragmentação* das obras.

Segundo Gotlib (2003, p. 30), observa-se que a nova realidade tende a desdobrar-se em “tantas configurações quantas são as experiências de cada um”, e nesse sentido, a obra literária também se apresenta sem conexão. O enredo evolui e dilui-se em *feelings*, assumindo um caráter de enredo “sem ação principal” e, “os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros”, dessa forma, o enredo passa a ser uma aventura da mente.

Também, Alfredo Bosi (1989) discute a mudança da técnica adotada pelos contistas modernos. Sobre isso, o autor considera que a nova configuração do conto se constitui da seguinte forma:

Ora é quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (BOSI, 1989, p. 7)

De acordo com o autor, trata-se também de uma variedade temática assumida pelos contistas, que se ocupam em representar “as situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (BOSI, 1989, p. 8). Em virtude da invenção, o contista coloca o narrador frente ao “fluxo de experiência” (*idem*), e nessa nova vertente narrativa “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação” (BOSI, 1989, p. 9). Na ação dramática evidencia-se a relação com passado por meio da memória de um narrador, contribuindo para que o conto também atinja dimensões metafísicas. As conquistas formais dos contos brasileiros devem aos modos alusivos de Katherine Mansfield e de Virginia Woolf.

De acordo com Salvatore D’Onofrio (2001), mesmo não sendo restrição do conto, deve-se observar a técnica de montagem dos textos narrativos, cujos padrões investem-se no “fluxo de consciência”, tão explorado pelos romancistas. Conforme demonstra o autor, a consciência é a área dos processos mentais e o fluxo é um estado psíquico assumido pela personagem capaz de ir do presente ao passado e ao futuro. Nesse sentido, as técnicas usadas pelos contistas na apresentação do fluxo de consciência podem ser: o monólogo interior direto, o monólogo interior indireto, o solilóquio e a descrição onisciente. Para D’Onofrio (2001), seja qual for a técnica utilizada no texto narrativo é necessário não se deixar confundir com a “*livre associação psicológica*”, visto que:

A consciência através da memória tem a faculdade de associar uma coisa com outra coisa, relacionada à primeira por elementos conjuntivos (semelhantes) ou por elementos disjuntivos (contrastes). Esse chamamento psicológico forma uma coerência interior, independente das leis que regem a causalidade do mundo exterior. (D’ONOFRIO, 2001, p. 103)

O autor afirma que a técnica da *montagem* no texto literário se deve à técnica da montagem no cinema e consiste na “sobreposição de imagens e de planos”. Daí a operar na narratividade, em certas circunstâncias, uma antecipação ou uma retrospectiva. Em conclusão, na forma narrativa do conto, encontra-se uma história curta que se qualifica pela brevidade dos acontecimentos, e, se no modo tradicional, a ação se passava do conflito ao desfecho, no novo modo de narrar, ocorre por esquemas investidos.

Dito isso, passemos a uma possível interpretação dos contos escolhidos da obra *Zeus ou a menina e os olhos* (1988), os quais serviram de objeto para as discussões feitas em sala de aula, visando o letramento literário de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

4.1.2 Um estudo do conto *Zeus ou a menina e os óculos*, de Maria Lúcia Medeiros

No conto *Zeus ou a menina e os óculos* as imagens do local e o tempo antecipam a história. O primeiro aspecto para o qual o narrador chama a atenção são os objetos que pertencem a um lugar com características de um restaurante, lanchonete ou bar, avistados nos dias de sábados. Depois, a focalização está para as ações de uma personagem até então não identificada, a qual guarda de modo muito pessoal as imagens desenhadas daquele lugar que lhe ficara sempre na lembrança.

Ante a lembrança, a personagem se encontra fisicamente num ambiente escolar, de onde experimenta uma realidade que não lhe agrada. É só então que o narrador revela que se trata de uma personagem feminina anônima, utilizando-se da expressão “debruçada”. Nota-se que ela facilmente perdia o interesse pela aula dada por uma professora que apresenta uma aparência desprezível e um discurso monótono. No momento da aula, a professora fala de lugares que para a protagonista não passavam de abstrações sem associação em seu mundo físico: “*Não acreditava no Arroio-Chuí. Não conseguia viajar pelos afluentes da margem esquerda nem atravessar depois para a margem direita*” (MEDEIROS, 1988, p. 15).

Diante da aula da professora, a menina procura se libertar das explicações e começa a criar seu próprio mundo e suas próprias convicções. O elemento que mais chama a atenção da menina é aparência da professora, com um tom severo e um estilo de seriedade, que acaba causando repulsa à menina: “*a professora era feia. A cor da saia da professora era feia*” (MEDEIROS, 1988, p. 15). Apesar dessas opiniões reveladas, observa-se que há na protagonista um olhar ingênuo preservado pela fantasia da infância: “*o giz colorido era úmido e não desenhava o cachorro de coleiras e sapatos*” (MEDEIROS, 1988, p. 15).

No percurso que a menina fazia de volta da escola para a casa, ao meio dia, ela novamente focaliza materiais escolares desinteressantes, na companhia dos irmãos que também apresentam um ar de desencanto. Quando chega à casa, o desânimo permanece durante todo o dia. E nesse sentido a personagem central vive uma situação interna problemática, mesmo advinda de uma família com características de classe média alta.

A menina tem gosto e convicções próprias que por vezes se revelam contrárias ao comportamento esperado pelos adultos, conforme se nota em: “*Roía as unhas nem que estivessem pintadas com o esmalte da empregada. Roía o esmalte, sim*” (MEDEIROS, 1988, p. 15). Todos esses problemas internos culminam para uma sensação de maravilha que a menina passará a experimentar.

A partir do nono parágrafo do texto, ocorre a ênfase no “cenário” já antecipado no primeiro momento da história. A menina se encontra a realizar atividades lúdicas onde se destacam as cores guardadas na imaginação e onde ela experimenta a liberdade que vem reanimá-la. Nesse instante, o narrador em terceira pessoa focaliza o mundo exterior da personagem, entendido como o outro polo da situação angustiante que afligia a menina.

No restaurante, ao contrário da escola, a menina é contemplada por outros personagens e se apresenta verdadeiramente como uma criança. Apesar do discurso indireto livre trazido pelo narrador, vê-se que nesse novo ambiente as personagens dialogam e apresentam seus sentidos ideológicos sobre o aprendizado escolar, demonstrando com isso que a qualidade da escola era um desejo coletivo, conforme se depreende destes fragmentos:

Oferecia seus préstimos e a mãe, atarefada com os fregueses esperando, aceitava que ela passeasse por entre as mesas ajudando, conversando.
Equilibrando bandejas de *fayança* ela trazia os sucos e anotava as preferências: limão, abacaxi, limão de novo, laranja...
Botava também o aventalzinho xadrez, *like mumie*, e passeava.
O senhor grisalho que perguntava seu nome, o outro que queria saber o que ela já havia aprendido de matemática, e a moça loura que brincava beliscando, de leve, o seu braço: “oi menina!” (MEDEIROS, 1988, p. 16).

Revela-se uma empatia da protagonista com o “cenário”, posto que este se apresenta como uma oposição ao cotidiano angustiante vivido. A menina busca se libertar das lembranças que tem da escola. Por isso escolhe não mais pensar na professora e nos colegas de classe. Apesar do drama íntimo, ela continua a guardar a pureza de uma criança, algo que é observado por um freguês “*que tinha muita pena da menina que trabalhava aos sábados como gente grande*” (MEDEIROS, 1988, p. 16).

Porém, não era tão fácil se ver livre daquela visão de como a escola era formada. Nisso, a protagonista se depara com uma mulher, que assim como a professora, limita-se a fazer perguntas tão comuns nas aulas de Geografia: “*Uma vez uma mulher espigada achou de lhe fazer perguntas: “Qual a capital da Checoslováquia? E da Turquia? Qual o rio que banha Porto Alegre?...*” (MEDEIROS, 1988, p. 16).

No cenário preferido da menina-protagonista, o narrador focaliza o mais íntimo da visão de mundo dela. É nesse ambiente visto por ela de forma “perfeita” que ela alivia seu pesado fardo de ter que “ir e vir, sem vontade” para a escola. Ela decide por conta própria não usar mais os óculos, por meio do qual se revelavam com nitidez todas as características daquele ambiente desagradável que era a sala de aula. Nesse sentido, a menina começa a viver de aparências, conforme se nota neste fragmento:

Para o sábado ela se guardava se dava inteira, menina ainda. Ninguém desconfiaria que a menina antes de penetrar no cenário tirava os óculos e, míope, percorria as mesas, vendo as silhuetas dos fregueses, não vendo nariz nem cílios. (MEDEIROS, 1988, p. 17)

Sobre essa nova versão da protagonista, vivendo de forma secreta e substituindo as formas nítidas por imagens desfocadas, mostra-se uma criança sendo vítima do processo escolar, mas, por conseguinte, tudo projeta nela a força para negar aquele sistema. Ao recusar os óculos, a protagonista investe num modo particular de ver as coisas, mesmo que para ela não esteja muito nítido aquele novo tempo, metaforizado pelos elementos e pessoas do cenário. Nesse momento, percebe-se que há uma menina sonhadora, que anula o passado e investe em experiências novas, conforme se nota neste fragmento:

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

De acordo com a pesquisadora paraense Amarílis Tupiassú, é nesse momento em que a menina decide tirar os óculos que se revela a sua forte personalidade que a liga a Zeus, visto que por meio de “dissimulação e falseamento, iguala-se ao poderoso deus grego” (TUPIASSÚ, 2002, p. 27), e não somente isso, mas também por meio de uma força incomum a menina deseja “desativar as bases de um mundo sem prazer, vazio, mecanizado, paralisante” (*idem*).

Em se tratando do ambiente escolar, a menina queria que se quebrasse um sistema com tantos desencantos e que tudo acontecesse como nos finais de semana, de forma alegre, interessante, divertida, onde não houvesse “medo”, e que as aulas passassem da realidade para um sonho, conforme seus anseios pessoais. Sobre esses desejos da protagonista, atentemos para o que é dito por Tupiassú (2002):

[...] agora, ou sempre, existirá uma menina e seres energéticos como Zeus. Assim como Zeus é o deus supremo que faz imperar ordem e justiça, a menina impõe sua ordem, sua audácia, sua rebeldia, face a uma outra ordem, face à mesmice, à solidão, à incomunicabilidade, por exemplo, daquelas aulas estéreis, durante as quais só eram possíveis a sonolência e a evasão. É assim a escola oficial do conto e é com alheamento que se explica a evasão da personagem. (TUPIASSÚ, 2002, p. 28)

Por vezes, os escritores do século XX desejavam demonstrar a fruição das personagens num espaço-cidade, apesar da introspecção. De acordo com Bosi (1989), “o contista explora no

discurso ficcional uma hora aguda e intensa de percepções. Esta, acicatada pelo demônio da visão, não cessa de perscrutar situações narráveis na massa aparentemente amorfa do real” (BOSI, 1989, p. 9). Por fim, percebe-se que o discurso apresentado pelo narrador *heterodiegético*⁹ onisciente de *Zeus ou a menina e os óculos* é em tom coloquial, o que também situa a narrativa no novo modo de narrar dos contistas brasileiros submissos a uma reflexão sobre seu tempo, o que nesse caso é sobre o sistema educacional do país.

4.1.3 Um estudo do conto *Era uma vez*, de Maria Lúcia Medeiros

O conto *Era uma vez* é uma história protagonizada por uma menina, sem nome, que gosta de ler. Com muito cuidado, ela se prepara para uma viagem de férias levando consigo livros que continham histórias que lhe transmitiam emoção. Todos a achavam uma criança muito inteligente. Comparada às outras crianças de mesma idade, ela era ajuizada e conhecida como “*uma menina devoradora de livros*” (MEDEIROS, 1988, p. 22).

Quando a menina lia as histórias contidas nos livros, vários sentimentos lhe invadiam. Quase sempre ela se deixava envolver pelos acontecimentos dos personagens, cruzando a experiência vivida nos livros com a experiência pessoal, conforme o fragmento a seguir:

Às vezes ela saía de casa para a escola como se andasse sobre a neve, gorro na cabeça, mãos metidas em luvas... Mas a temperatura era de 35° e era verão nas terras brasileiras. Ah, era só a menina dentro do personagem recém-conhecido, e da história recém lida, passada numa cidade europeia, cheia de neve... (MEDEIROS, 1988, p. 22)

A família da menina-personagem era composta por um pai, uma mãe, e, uma irmã mais velha, a qual se reunia à roda da mesa para as refeições. Ela costumava colocar os personagens na condição de pessoas e vice-versa. No fragmento: “- *Espero por Richard, não percebem?*” (MEDEIROS, 1988, p. 23), nota-se que a menina compartilhava com seu meio social um conhecimento profundo dos personagens fictícios.

As histórias lidas por ela lhe causavam transformações e lhe preparavam para uma realidade incomum, diferente daquela vivida em seu contexto do mundo real. Além disso, as histórias fictícias deixavam-na introspectiva, a imaginar situações transpostas para o seu próprio mundo, assim, ela se mostra um pouco decepcionada ao se dar conta que a história dos livros não poderiam se concretizar de fato, como mostra este fragmento:

⁹ De acordo com as proposições de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1988, p. 121) o narrador heterodiegético é aquele que relata uma história da qual não participa como personagem, isto é, ele é estranho ao universo diegético, conforme as definições estabelecidas por Genette.

Jantou sozinha, naquela noite, Richard não sentiu o sabor do frango, mas ela sentiu um estranho sabor que ninguém poderia sentir. Ela encheu a sala de jantar de Richard, e não importava que ele não tivesse descido as escadas, não tivesse deixado a cabana perto de Montana, e estivesse àquela hora, acendendo a lareira para se aquecer, pensando nela, quem sabe? (MEDEIROS, 1988, p. 23)

Percebe-se que a menina ao se dar conta de que o personagem não poderá estar em carne e osso no seu mundo real, ela dá um jeito de materializá-lo, talvez por desenho ou por frases e gestos que pertenciam a ele, os quais iam sendo repassados também para os outros membros da família na hora do jantar. Provavelmente, essas eram as formas encontradas pela menina para manter viva as histórias de seus livros favoritos.

A mãe da menina tem uma importância muito grande na relação desta com os livros, visto que: “*A mãe não ligava muito, achava que era como ela mesma tinha sido, um pouco apaixonada demais por personagens complicados e histórias e romances.*” (MEDEIROS, 1988, p. 23-24). Ou seja, a mãe também já havia sido cúmplice das paixões vividas pelos personagens dos livros. Essa entrega pela leitura, bem como os próprios livros, foi repassada por ela à filha para que esta também se tornasse uma mulher detentora de conhecimentos.

A viagem de férias feita pela menina em companhia da mãe, marca a transição dela para uma nova realidade. A partir da passagem pelo *trem*, a menina, deixa de ser ingênua e assim começa a viver uma nova etapa da vida. A partir de então, não serão apenas as histórias dos livros que se cruzarão com a história da menina, mas, a vida real, representada pela vivência da própria mãe, como se depreende deste fragmento: “*Na mão direita a mala com personagens à espera dela, e as cidades também, geografias se encontrando e cobrindo de veludo o caminho da menina*” (MEDEIROS, 1988, p. 24).

No parágrafo décimo quarto do conto, nota-se um narrador *heterodiegético* que se dirige ao leitor para opinar sobre o comportamento da personagem-menina, como se percebe neste fragmento do texto:

Gente que lê muito fala bonito? Criança que lê demais começa a falar difícil? Respondam se quiserem. Eu respondo pela menina: não. Porque não eram as palavras que mudavam nem se complicavam. Mas nos olhos e nos gestos, muito mais se podia ler. O que as palavras não podiam dizer, diziam os olhos, diziam as mãos... (MEDEIROS, 1988, p. 24)

Como se nota por esse enunciado, as histórias dos livros sempre permaneceriam as mesmas, mas aquelas vividas no mundo da realidade existiriam coisas que nem sempre poderiam ser transmitidas em palavras, porém, para aprendê-las era necessário saber lidar com

essa realidade por meio de uma observação profunda. E nisso, a menina-personagem estava comprometida, visto que: “*Parecia uma menina que já andava pelo mundo há mais tempo que os outros meninos de sua idade*” (MEDEIROS, 1988, p. 24).

Percebe-se que, nesse sentido, por a menina ter sido uma criança comprometida em adquirir conhecimento, já existe nela a maturidade suficiente para encarar o futuro e para fazer as próprias escolhas, conforme o seguinte exposto: “*Parecia saber o final de todas as conversas. [...] Dia de aula de educação física tramava dores de cabeça violentas, dores de coluna, noites mal dormidas e o desempenho era invejável.*” (MEDEIROS, 1988, p. 24). Ou seja, tratava-se de uma criança detentora do poder das palavras, tal como fora aprendido nos livros lidos.

Nesse sentido, existe no discurso de *Era uma vez* uma supervalorização do conhecimento adquirido pela leitura de literatura. Se atentarmos para o título, veremos que nele se evidenciará uma história simples, tal como um conto de fadas, que serve de veículo para se fazer valorizar a literatura como centro de conhecimento. Desse modo, pode-se dizer que esse conto, que Maria Lúcia Medeiros escreveu, desempenha a função de uma nova narrativa trazida por contista do século XX, isto é, a função de um “conto-verdade”, conforme as proposições de Lígia Chiappini (1998), entretanto, segundo a autora:

Mas devemos ser prudentes no julgamento de valor, com respeito a essa ficção. Primeiro, porque, apesar de ser um discurso estratégico comum, de caráter programático – que defende uma literatura-verdade, para expor os ‘intestinos da realidade brasileira’ – os produtos concretos dessa estética são diferentes de autor para autor e mesmo de uma obra a outra de um mesmo autor; depois, porque esse gênero de obra nos obriga justamente a rever nossos critérios de valor. (CHIAPPINI, 1998, p. 208)

Apesar disso, existe na obra da autora paraense uma focalização ao seu momento histórico, expressa pela experiência de seus personagens, algo observado nos textos escolhidos da obra *Zeus ou a menina e os óculos* (1988).

No parágrafo décimo nono, observa-se que a menina-personagem vai aprendendo com a mãe os valores para uma nova sociedade, diferente daquela tradição repetida pelos mais antigos. No entender da personagem-mãe: “*não tinha isso de que café tira o sono [...] ou que vinho embriaga [...]*” (MEDEIROS, 1988, p. 25), assim, nota-se que existe uma mulher comprometida apenas com o seu presente, que pouco a pouco prepara a filha para a vida.

Quanto à menina, percebe-se que, além de gostar de ler, era uma criança observadora, e, que, assim como a mãe, valorizava as questões práticas da vida, ao contrário da irmã,

mencionada apenas uma vez na narrativa, a qual é tida como um ser passivo por, entre outros aspectos, não ter comprometimento com a leitura.

A menina, por ser uma criança, ainda guarda a ilusão de ter a mãe como aquele anjo que lhe protegeria dos pesadelos da vida. Há uma nova referência ao pai, que parece estar sempre em compromisso e por isso não acompanha a menina nas transformações sofridas. A partir dos eventos ocorridos na casa de férias, o narrador designa os seres por “pessoas” e não mais por “personagens”, desse modo, compreende-se que ele contará uma história da realidade, a exemplo deste fragmento: “*terminado o jantar, as pessoas iam chegando [...] e todo mundo querendo acertar que música era aquela*”(MEDEIROS, 1988, p. 25)

Como boa observadora, a menina notou que havia um rapaz magro, “que anotava coisas”, provavelmente, fosse um jornalista ou um desses entrevistadores em época de eleição, visto que a personagem-mãe era uma mulher atenta as questões políticas e o ano fosse um tempo particular de votação, daí se explicam tantas reuniões presididas por ela. É esse rapaz quem marca a indicação da menina como detentora de um segredo.

Uma noite, a menina presencia uma relação sexual entre a mãe e aquele rapaz tímido reconhecido imediatamente por ela. Contudo, com extrema discrição, ela volta para o sofá, isto é, para o seu estado de acomodação inicial, talvez como um símbolo de querer negar a realidade que estava a sua frente. Também pode significar o seu estado de desmotivação diante da vida, que ainda lhe causava medo. Em todo caso, a menina, inteligente que era, soube lidar com a situação. E, tal como fez a mãe, negou aquela imagem da noite anterior.

Ao voltarem do local da viagem de férias, a menina encontra-se com o pai, que esperava na estação de trem, e, apesar de ter vivido pelo tempo de uma semana com acontecimentos estranhos, tais como aqueles que ela achava ser apenas páginas de livros, ela age como uma adulta que é capaz de reconhecer os estragos que aquele entretenimento da mãe significaria para a sua família.

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

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

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

Nota-se que o pai-personagem não pergunta à menina sobre a viagem de férias e sim sobre as leituras dos livros que ela havia levado. E, negando que não havia feito as leituras, ela mantém oculto todas as peripécias do mundo real. Dessa maneira, ela assume a

responsabilidade de contar uma nova versão da história presenciada, garantindo assim a integridade do caráter da mãe.

4.1.4 Um Estudo do conto *Caminhos de São Tiago*, de Maria Lúcia Medeiros

A narrativa *Caminhos de São Tiago*, pertencente à obra *Zeus ou a menina e os olhos* (1988), é a história de uma menina, sem nome, que vê sua vida mudar completamente após ter ficado órfã de pai. É por meio da voz de um narrador *heterodiegético* com focalização onisciente¹⁰, que se conhecem os acontecimentos mais angustiantes que a perturbam, ao longo de uma parte da infância dela.

Os eventos deste conto se sustentam pela lembrança de um narrador, muito próximo afetivamente da personagem menina, tendo em vista o uso de verbos no subjuntivo que reforça a relação entre o narrador e a personagem, conforme este fragmento inicial da história:

Ah, quem dera voltasse aquela chuva e aquela madrugada...! Quem dera, voltasse aquele céu estrelado, para voltar também a menina aprendendo o nome das constelações naquele céu aberto e limpo cheio de pontos luminosos... (MEDEIROS, 1988, p. 34)

Em se tratando da personagem-menina que compõe a lembrança do narrador, e cujas ações percorrem toda a narrativa, passa o tempo a contemplar o céu estrelado sem se cansar, acompanhada pela figura paterna que lhe enriquece de um contexto mítico¹¹ e lhe revela um mundo cheio de magias, representando com isso a construção da identidade da filha.

Também, nota-se que se trata de uma menina de classe média alta. As imagens, exteriorizadas por um sentimento de solidão e de desejo, revelam uma criança que convivia em meio social. Ela mantinha contato com pessoas fora da casa, como todas as vezes que saía para passear e brincar na praça, falava com outros grupos familiares, relacionava-se com os colegas

¹⁰ De acordo com Reis e Lopes (1988) Narrador *Heterodiegético* é a denominação dada por Genette (1972) ao narrador que relata uma história da qual não participa como personagem, exprimindo-se, portanto, na terceira pessoa. Possui Focalização Onisciente quando toda a representação narrativa acontece por meio de conhecimento minudente da história.

¹¹ Segundo Lévi-Strauss (1978) o mítico ou mito, ligado ao pensamento mitológico, são histórias que se contrapõem à Ciência e à História ao tentar explicar o universo por meio de criações fantasiosas. De acordo com o autor: “o mito fracassa em dar ao homem mais poder material sobre o meio. Apesar de tudo, dá ao homem a ilusão, extremamente importante, de que ele pode entender o universo, e de que ele entende, de facto, o universo. Como é evidente, trata-se apenas de uma ilusão.” (LÉVI-STRAUSS 1978, p. 23)

de mesma idade nos horários das aulas particulares, em outras palavras, a menina tinha liberdade, como mostra este fragmento:

Poder voltar de bicicleta pela praça, levar recados na casa da tia e, aumentando a força dos pés nos pedais, sentir que a velocidade aumentaria o brilho das rodas, da sua bicicleta, correndo pra chegar mais perto do sol. Limpá-la depois deixando-a resplandecente, e triunfante chegar na aula particular, exibindo-se pro menino de sardas e riso aberto... (MEDEIROS, 1988, p. 34)

As atividades habituais ao lado da família são resgatadas pela memória de alguém saudoso, isto é, de um sujeito narrativo, que parece querer torná-las reais, num tempo em que tudo se perdeu: “*Ah, colher laranja, ferindo-se nos espinhos, dor misturada à saliva [...]*” (MEDEIROS, 1988, p. 34). Além disso, esse modo de narrar, diz respeito ao próprio universo mítico que se estende por toda a narrativa de *Caminhos de São Tiago*, bem como aos próprios mistérios¹² que circundam toda a vida da personagem principal. A respeito desse ato de recordar do narrador, atentemos para as proposições de Maria Trindade dos Santos (2006):

No contexto mítico, recordar significa resgatar o momento originário e torná-lo eterno em contraposição à experiência ordinária do tempo como algo que passa, escoo e se perde. A recordação, como resgate do tempo, confere desta forma imortalidade àquilo que ordinariamente estaria perdido de modo irrecuperável se não fosse reatualizado. (SANTOS, 2006, p. 54)

No quinto e sexto parágrafos deste conto, evidenciam-se as características da imagem do pai-personagem e da relação que ele mantinha com a filha. Ele inventa histórias ao estilo de lendas: “*o pai falava que um telescópio traria os anéis de Saturno, as crateras lunares*” (MEDEIROS, 1988, p. 34), porém, elas parecem não ser estranhas ao conhecimento da menina. Ele se presta a manter na filha uma sensação de encantamento, principalmente diante das coisas que não se explicavam, e isso a fazia sonhar sempre.

Evidenciam-se nesse conto elementos da tradição das adolescentes na época dos anos 80, como ir ao cinema e ler revistas. Também, mostra um pouco do predomínio da educação religiosa mantida em Belém do Pará, durante o século XX, a qual se versava numa educação religiosa católica, sendo considerada por muitas famílias tradicionais como a mais perfeita para as crianças.

¹² Os mistérios dizem respeito ao pensamento místico e emocionais, que de acordo com o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1978) imperou no tempo dos povos primitivos (ou povos sem escrita). Segundo o autor, trata-se de um pensamento “desinteressado” porque procuravam compreender o universo pelos meios mais diminutos.

A partir do momento em que a menina se vê órfã, tudo entra a modificar-se, todo o encanto infantil fora quebrado, ela se vê solitária e triste. Todas as experiências vividas dia-a-dia ao lado do pai tornam-se numa compulsão, e, instala-se nela uma atmosfera de luto que a domina e a faz chorar sem que ninguém soubesse do peso desse sofrimento, como mostra este fragmento: “*Seria justo? Seria justo conviver com aqueles momentos abafados, presos dentro do peito, só para não olhar de frente o que de fato estava na sua frente?*” (MEDEIROS, 1988, p. 35).

Na visão da menina, a família não se impressionaria com as superstições herdadas do pai. E, a não superação daquela realidade de morte poderia ser o motivo para ela ser afastada do convívio familiar: “*Não entenderiam nunca a saudade, o céu estrelado, e talvez até a levassem para uma longa viagem e, nunca mais pudesse voltar...*” (MEDEIROS, 1988, p. 36). Esse possível isolamento de uma pessoa que porventura apresentasse comportamentos estranhos representava a manutenção de costumes tradicionais no enredo de *Caminho de São Tiago*, a qual se manteve evidente por longo período na sociedade brasileira.

A protagonista, farta de sofrimento, faz recordação do passado e isso a leva a um devaneio. Ela começa a fazer alusões, imaginando-se para sempre perdida, assim ela exterioriza sentimentos de interesses pessoais, procurando reconstruir aquele passado de felicidade e satisfação: “*Como esconder? Como fazer para rir de novo das galinhas correndo para pegar papel picado como se fosse milho, fazendo-a rir até chorar? Como esconder?*” (MEDEIROS, 1988, p. 36).

Cada vez mais a menina-personagem sente nostalgia de sua infância ao lado do pai, imagina-o chegando novamente à casa, e todo o comportamento apresentado por ela parece absurdo diante da mãe, das irmãs e das tias. A realidade, tal como ela conhecia, volta-se em sua mente de modo perturbador e se apresenta como uma onda de fatalismo. Ela não entende direito as coisas, passa a viver num estado onírico, sente medo e dúvida diante de suas fantasias, como mostra o trecho a seguir:

Como abafar as lágrimas que desciam a qualquer som vindo da rua, enlouquecendo a mãe, as irmãs, as tias?
 Como fugir das rodas da bicicleta, agora voltadas contra ela, nos pesadelos insistentes das noites negras?
 Como esconder o medo, de repente, sentir as paredes do quarto irem se aproximando, aproximando para esmagá-la assim feito formiga?
 E gritar porque o medo a fazia gritar, boca inchada de tanto choro, de tanto medo?
 (MEDEIROS, 1988, p. 36)

Todo esse comportamento da menina se torna crucial para que todos os membros da família acreditem que ela perdeu o juízo e que por isso suas faculdades mentais estão

comprometidas. Eles a levam a um local para internamento, contra a vontade dela. Agora, é aquele ambiente sombrio que se torna para ela a maior preocupação. Ela cria visão de coisas desconhecidas. Com isso, voltam-lhe as lembranças dos motivos que haviam contribuído para que ela se encontrasse naquele fatídico lugar. Lembra-se de uma passante maltrapilha que andava a vagar pelas ruas da cidade, e, a partir disso ela procura traçar em sua mente um perfil para a loucura, conforme se nota neste fragmento:

Reviu o rosto da louca da cidade, tão cheia de risadas, vestindo várias roupas velhas, cabide de brilhos e trapos, e falando, falando e rindo, rindo...
 Associava sempre loucura ao riso frouxo e fácil e não ao pranto, ao choro compulsivo, impossível de estancar. Mas não seria a mesma coisa, onde começaria o riso? Depois do choro? (MEDEIROS, 1988, p. 37)

Também, nesse trecho percebe-se uma metáfora para representar a própria sociedade: “a louca da cidade” com suas convicções, isto é, as próprias pessoas que acreditavam que o indivíduo doente mental recuperaria o estado de sensatez e equilíbrio após sofrer violentos castigos. Durante séculos, inclusive no Brasil, essas foram as formas adotadas nos centros de recuperação psiquiátricos. Contudo, na década de 1980, a luta manicomial ganha força em território brasileiro. Representantes da saúde atuavam no combate aos tratamentos cruéis sofridos nos manicômios, conforme os estudos de Scholz *et al* (2012):

Em 1987, o MTSM¹³ adota o lema ‘por uma sociedade sem manicômios’, sinalizando um movimento de discussão da loucura para além dos limites assistenciais, e, nesse mesmo ano, no II Encontro do MTSM, é criado o Manifesto de Bauru, que irá fundamentar o movimento antimanicomial, concretizando, assim, o laço social entre os profissionais e a sociedade para o enfrentamento da questão da loucura e suas formas de tratamento.
 (LÜCHMANN, RODRIGUES, 2007 *Apud* SCHOLZ *et al.*, 2012, p. 69).

Depois, evidenciam-se os pensamentos do narrador, que pelo inconformismo sentido com relação ao peso do sofrimento da menina-personagem, faz reflexões sobre a vida e a morte. No último parágrafo, as imagens perdidas são percebidas pela menina ao abrir a porta. Ela chora incessantemente ao perceber que nunca mais verá as estrelas que ela assistia quando estava junto do pai, configurando assim o fim de sua infância e conseqüentemente de sua felicidade.

Quanto ao título, “Caminhos de São Tiago”, cuja escrita também pode ser “Caminhos de Santiago”, a autora Maria Lúcia Medeiros levou em consideração os dois sentidos do termo. Em primeiro lugar, ele está relacionado à Via Láctea, a qual também é nomeada de “Estrada de

¹³ Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM)

Santiago” ou “Caminho de Santiago”, uma vez que no conto há referências diretas aos componentes da galáxia vista da Terra, composta por: estrelas, lua, planetas e sol, de acordo com o fragmento: “*Caminhos de Santiago ou São Tiago, era aquela névoa por onde as constelações se espalhavam.*” [...] (MEDEIROS, 1988, p. 35)

Também, há referências aos nomes de constelações como Órion¹⁴, que é uma constelação fácil de ser vista no hemisfério sul; Sírius, a estrela mais brilhante do céu e Sete-estrela ou Ursa Maior, a terceira maior constelação do hemisfério Sul: “*Suspirou fundo e entrou, mas chorou alto e forte ao perceber as paredes nuas, sem Órion e Sírius, sem Sete-estrela ou Ursa Maior, sem os tãos misteriosos e fascinantes caminhos brancos de Santiago.*” (MEDEIROS, 1988, p. 38).

Em segundo lugar, pode estar relacionado com o próprio Caminho de Santiago de Compostela, que são os percursos feitos por peregrinos cristãos para venerar as relíquias do apóstolo São Tiago Maior, “cujo suposto sepulcro se encontra na catedral de Santiago de Compostela”¹⁵, na Espanha, o qual ganhou popularidade nos anos 1980 e foi declarado o *Primeiro Itinerário Cultural Europeu* em 1987. Nesse sentido, relacionando-se aos acontecimentos da narrativa, tal termo é entendido como o “caminho” de solidão, sofrimento e reflexão trilhado pela menina-personagem.

Quanto à linguagem, a autora explorou os vários sentidos de uma mesma palavra e valeu-se de sentimentos em oposição, como por exemplo sentimentos de felicidade *versus* tristeza, notados nos seguintes fragmentos: “*poder voltar de bicicleta pela praça [...]*”/ “*como fugir das rodas da bicicleta agora voltadas contra ela*” (MEDEIROS, 1988, p. 35 e 36); sentimentos de coragem *versus* medo. “[...] *sem medo de nada como se fosse possível flutuar sempre*” / “*E gritar porque o medo a fazia gritar, boca inchada de tanto choro, de tanto medo?*” (MEDEIROS, 1988, p. 34 e 36)

Além disso, analisando certas escolhas gramaticais em determinados contextos pode-se dizer que a autora se beneficiou de significados dúbios, como por exemplo neste fragmento do texto: “*Por que esse apego absurdo a um céu estrelado e às constelações que viveriam sempre lá?*” (MEDEIROS, 1988, p. 35), em qual se percebe que o advérbio *lá* refere-se a lugar (o céu) e ao próprio passado vivido pela protagonista.

¹⁴ Informações obtidas nos seguintes sites: <http://astro.if.ufrgs.br/const.htm> ; https://www.ccvalg.pt/astronomia/constelacoes/ursa_maior.htm (acesso em 20/09/2019)

¹⁵ Informações obtidas no seguinte site: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Caminhos_de_Santiago (acesso em 20/09/2019)

Ainda, percebe-se que o *riso* presente em várias construções frasais, no texto, contém conotações diversificadas. O *riso* que pode ser sinônimo de deboche, como no seguinte fragmento: “*Ririam as irmãs mais velhas, mais experientes. Riria a mãe dentro do seu jeito prático de levar a vida...*” (MEDEIROS, 1988, p. 35); ou de felicidade, presente em: “*Como fazer para rir de novo das galinhas correndo para pegar papel picado como se fosse milho, fazendo-a rir até chorar?*” (MEDEIROS, 1988, p. 36), também pode ser notado como sinônimo de loucura, conforme este trecho: “*Reviu o rosto da louca da cidade, tão cheia de risada, vestindo várias roupas velhas, cabides de brilhos e trapos, e falando, falando e rindo, rindo...*” (MEDEIROS, 1988, p. 37).

Além disso, podemos atribuir sentidos para certas orações escolhidas, ditas por meio de linguagem figurada. A exemplo disso, destacamos os enunciados a seguir:

A) “*O que seria dela agora, assim com doze anos como se tivesse uma roldana nos pés e tivesse passado esse tempo todo mergulhada num poço?*” (MEDEIROS, 1988, p. 36) – diz-se da constância de sofrimento e a incapacidade de reagir diante dele.

B) “*como esconder o medo, de repente, sentir as paredes do quarto irem se aproximando, aproximando para esmagá-la assim feito formiga?*” (MEDEIROS, 1988, p. 36) – diz-se da pequenez humana diante da intensidade da dor causada pela morte de um ente querido.

C) “*o rosto vermelho e agitado, montando cenário para as palavras que saíram em cachoeira: louca, loucura, doença, médico, Deus, pecado...*” (MEDEIROS, 1988, p. 37) – diz-se de uma forma mais agradável para dizer algo surpreendente. E, também, as palavras que foram ditas pela personagem-freira no conto, relaciona-se com um mito em que se acreditava que a pessoa ficava louca por ter cometido algum pecado, e como castigo, advindo de Deus, ela deveria ser excluída da sociedade.

Há também elementos místicos, a simbologia do número *doze*, como mostram estes trechos: “*O que seria dela agora, assim com doze anos*” (MEDEIROS, 1988, p. 36); “*Aos doze anos recém-feitos, por que, meu Deus?*” (MEDEIROS, 1988, p. 37); “*A louca da sua cidade teria começado assim, chorando a ausência de céu estrelado, aos doze anos...?*” (MEDEIROS, 1988, p. 37), os quais se associados às constelações citadas ao longo da narrativa, representam os doze signos do Zodíaco, identificados pelas constelações vistas dos dois hemisférios, segundo a astrologia.

4.1.5 Um estudo do conto *Marcel*, de Maria Lúcia Medeiros

Marcel é o título dado ao penúltimo conto presente na antologia *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), obra de Maria Lúcia Medeiros. Trata-se da história de um menino que vive um drama após sair da França e chegar ao Brasil. O nome Marcel é, supostamente, a designação dada ao personagem principal na narrativa, o qual aparece somente no título.

Entretanto, o nome Marcel possui coerência para a compreensão do enredo. Primeiramente, por ser um nome de origem francesa cujo significado está associado a “jovem guerreiro”. Também é um renome de um dos expoentes da Literatura Francesa, Marcel Proust, conhecido pelo romance “*Em busca do tempo perdido*” (1913/1927). Além disso, é possível que haja verossimilhança da história contada com a transformação educacional ocorrida na França nos anos 1980, em comparação com aquela mantida no Brasil.

No enredo do conto, as personagens são identificadas como: o menino gorducho, os primos, a mãe, o avô, um médico e a professora. O menino gorducho usa roupas próprias para o frio, que são exibidas pela mala aberta em cima da cama. Os primos que o recebem, na casa do avô, usam roupas leves, revelando que estão em um lugar onde faz calor: “*Da grande mala aberta em cima da cama, pulavam casacões enormes, veludos e lãs, cachecóis. Ao redor dela, de olhos abertíssimos, meninos de shorts, rostos suados, morenos corpos se curvavam volteando aquela mala e o dono dela*” (MEDEIROS, 1988, p. 62).

O menino que chega de viagem é identificado também pelas “*bochechas vermelhas*” o que mostra, além das marcas de um choro prolongado, um indivíduo de pele branca, em oposição aos meninos de short assinalados por seus “*morenos corpos*”.

Na continuidade da narração, é possível notar que nos sentimentos do protagonista existe um profundo sofrimento. Esse sofrimento é demonstrado pela insatisfação do menino que grita e chora, conforme o trecho: *Ai, que dor! Que grande dor se abrigava no peito, nas costas, no estômago daquele menino gorducho acuado a um canto do quarto! A dor crescia cada vez que cresciam as gargalhadas da família* (MEDEIROS, p. 62).

O menino sofre por ter sido retirado de sua terra natal, e por não conhecer aquelas pessoas com as quais passa a conviver. Além de não ter nenhuma intimidade com os integrantes da casa onde chega, ele também não sabe a língua falada por eles. Essa não intimidade produz no menino um profundo sentimento de angústia e desespero.

O menino-personagem não compreende a mudança de local. Por algum motivo não revelado, ele saiu de um país para morar em outro. Assim sendo, há um estranhamento a todos os costumes, inclusive no modo de se vestir dos outros garotos, a quem ele associa a imagem

de bandidos, pelo fato de estarem vestidos apenas com short. Ele sente medo de ser agredido, ele se apavora, ao contrário da mãe.

A mãe o deixa no quarto e, provavelmente, não lhe explica sobre o novo lugar onde ela vem viver com o filho, ela estava na casa da família, que para ele são pessoas desconhecidas, ele se sente, portanto, sozinho e abandonado. Desde que chegou, o menino ainda vestia roupas que seriam apropriadas para o frio, mas o lugar é quente e por causa do intenso calor, ele tem um mal-estar, conforme o fragmento:

Gritou pra mãe [...]. Não veio a mãe, não veio ninguém, o grito ficou mais alto, as paredes foram se fechando, o canto do quarto diminuindo, o grito aumentando, aumentando...

Apareceu gente, então. Apareceu um médico (primo, também?) que lhe tomou o pulso enquanto a mãe lhe afrouxava as roupas, abria o zíper que não abria o peito, tirava-lhe os sapatos, estava quase nu, molhado de suor. Acalmaram-no. (MEDEIROS, 1988, p. 63).

Nesse trecho também é possível perceber que a família do menino tem posses, tendo em vista que, pelo contexto histórico do conto, ter um médico na família era privilégio apenas das classes abastardas, salvo raras exceções. Ou ainda, tratava-se de pessoas influentes que podiam ter o privilégio de serem atendidas por um médico na própria residência.

O menino conversava em francês com a mãe, ao mesmo tempo em que ela o “embala”, isto é, ela o acalenta. Entretanto, a palavra também indica o balançar em rede, para que o menino pudesse se refrescar, como uma simples representação de costumes adotados pelos paraenses. Apesar de todo o carinho que o menino recebe da mãe, as atitudes dele ainda são de estranhamento. Ele só se acalma quando reina o silêncio e ele não se vê mais rodeado de pessoas, daí serem reconhecidos hábitos dos franceses, que primam por seus espaços próprios sem interferência de falatórios.

Para o menino quanto mais o tempo passa mais suas esperanças de voltar à terra natal vão diminuindo, conforme o trecho: “[...] às vezes começava a tossir quando entrava no quarto e olhava a mala vazia lá por cima do armário.” (MEDEIROS, 1988, p. 63). A mala representa a própria vida do menino, na qual se destacam suas roupas, isto é, suas escolhas, sobre as quais ele não tem domínio. Foi com a mala que tudo começou, a partir dela a vida dele sofreu uma reviravolta, e, agora, a própria vida está fora de lugar. Isso desencadeia no menino-personagem uma série de sentimentos representados pela tosse, que é a indicação das emoções contidas.

No trecho: “*Outras vezes se esquecia de tudo e quedava-se horas seguidas encarapitado no muro vendo a molecada jogar futebol*” (MEDEIROS, 1988, p. 63), vê-se que

o menino não conhecia nada da nova realidade em qual passa a viver. É um estanho lugar, onde crianças são livres para jogar futebol na rua.

Ele se isola, não sabe se relacionar com as pessoas. Existe também a metáfora do muro, a projetar a separação de mundos tão díspares, bem como a ausência de socialização. Os adultos não o proibem de nada, pois, quedar-se ali “encarapitado no muro” era um momento de lazer para o menino estrangeiro, mas é também o símbolo das transformações que estavam acontecendo nos sentimentos daquele garoto.

O narrador sugere que o lugar onde o menino passa a morar é Belém, visto que é nesse lugar onde havia uma abundante fábrica de palmito, representando a economia local e a exploração intensa dos produtos florestais. Observa-se, ainda, que essa narrativa se encaixa com a temática abordada por Gonçalves Dias, em seu poema *Canção do Exílio*, a qual posteriormente é citada no enredo do conto *Marcel*. A leitura do poema permitiu o menino protagonista conhecer mais traços de sua personalidade.

Mesmo depois de terem se passado anos, a família do menino-personagem continua lutando para agradá-lo. Existe na mesma moradia dele e da mãe, primos e um avô. São esses os novos familiares que oferecem a ele uma festa de aniversário em comemoração aos dez anos de idade: “*Depois os anos foram passando. Seus dez anos de vida estavam ali, em cima do bolo de chocolate, em velas que tremulavam e iluminavam um rosto mais feliz, bochechas menos vermelhas.*” (MEDEIROS, 1988, p. 63).

Nesse momento, o garoto já demonstra menos tristeza, ocorrem, no dia da festa, outras atitudes do avô para agradá-lo. Enquanto o narrador mostra as brincadeiras ocorridas na festa de aniversário do menino, aparece a expressividade das palavras para representar que o menino, mesmo tentando se enturmar e fazer parte da nova cultura, ele ainda não estava preparado para superar seus sentimentos, conforme se observa no trecho:

Teve guaraná, sim. E teve fogueira que o avô armou lá no fundo do quintal. E naquele junho que já ia findando, “passou de compadre” com o primo dos primos, “passou de namorado”, numa excitação que ninguém soube... Passou fogueira com ele mesmo, ou melhor, com um menino gorducho que lhe dava as mãos e usava cachecol e que aparecia e desaparecia, na dança louca das chamas de uma invisível fogueira. (MEDEIROS, 1988, p. 64).

A festa junina e o guaraná são um dos elementos brasileiros que vão sendo impostos ao menino estrangeiro. Depois, o menino Marcel, passando por mais um período de transição no novo país, é matriculado em escola brasileira. Porém, é o momento mais tenebroso para o menino, pois, além de não conhecer a língua portuguesa, ele não se identifica com o modo de

ensinar da professora. Ela utiliza-se de um poema, a *Canção do Exílio*, exclusivamente para ensinar a gramática aos seus alunos.

Apesar disso, por conta própria, o menino-personagem procurou conhecer profundamente os sentidos daquele poema, a *Canção do Exílio*, o que implica dizer que a educação recebida na França lhe abre caminhos para um novo procedimento de aprendizagem. Nisso, além de resolver as questões das provas, ele se autocompreende. Ao fazer analogia com a entrega total que o menino investiu para compreender o poema, o narrador o compara a um jovem guerreiro destemido que vai à caçada, em um terreno completamente desconhecido.

Com relação ao ensino dado pela professora-personagem, está evidente uma crítica. De acordo com Neves (1999, p. 33) a nova revolução tecnológica em vigor nos anos 80 nos meios de produção passa a exigir dos países desenvolvidos uma nova redefinição dos seus sistemas educacionais. No Brasil, esse novo patamar estará a exigir da escola “a redefinição de suas metas e de suas práticas”, entretanto, a difusão das inovações tecnológicas responsáveis por determinar as políticas educacionais não foi suficiente para a tão sonhada mudança no sistema educacional em nosso país.

No enredo do conto, a atitude de dedicação na descoberta dos sentidos do poema leva o menino à compreensão da temática exibida pelo poeta Gonçalves Dias, e isso lhe permite experimentar uma sensação de tranquilidade. No momento da decifração dos sentidos daquele texto poético, o menino percebe a revelação da própria identidade desde sua chegada ao novo país. A partir desse instante, ele começa a se ver como estrangeiro e compreende o estranhamento inicial, conforme o fragmento: “*Quando se viu na rua e o sol bateu-lhe em cheio no rosto, a Canção do Exílio estava dentro dele e o mistério, para sempre, desvendado.*” (MEDEIROS, 1988, p. 65). Assim, ele se sente mais corajoso para enfrentar a sua condição de exiliado.

4.2 Execução do Projeto de Intervenção

4.2.1 Aula 1: Leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos* em sala de aula

A leitura propriamente dita do conto *Zeus ou a menina e os óculos* foi realizada em dois momentos distintos. Primeiramente com os alunos da turma do 6º ano, no dia 14 de dezembro de 2018, quando eles tiveram o primeiro contato com a obra. Queríamos tornar conhecida a escritora, a obra e o conto. Por isso, nesse primeiro instante, levamos o livro, falamos um pouco sobre a escritora e lemos com eles a “Auto apresentação” de Maria Lúcia Medeiros (em anexo

p. 160). Depois, deixamos que os próprios alunos fizessem a leitura do texto, e falassem livremente sobre suas próprias convicções a respeito do que estavam lendo. Nessa ocasião, solicitamos que eles falassem sobre as personagens, os espaços e os acontecimentos mais evidentes para eles.

Como “Motivação”, procuramos envolver os alunos por meio de uma simples brincadeira. Esta consistiu na escrita, em tiras de papel, de alguma coisa da qual eles mais gostassem, e de outra da qual não gostassem, sem identificação de quem havia escrito; após isso, os papeizinhos foram recolhidos, e em seguida alguém deveria adivinhar o autor daquele escrito, caso o autor do mesmo fosse revelado por meio de suas predileções ou preterições, o adivinhador seria recompensado com um bombom conhecido como sonho de valsa.

A ideia de propor a brincadeira, pareceu-nos viável como um método para adentrar na leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos*, porque se viu nela uma reconstrução de elementos preferidos e preteridos tais como ocorria com a menina-personagem do conto, quando esta deixa transparecer o elemento que mais a agrada: o cenário das toalhas xadrez; e aquele que mais lhe causa repulsa: a escola. Quanto à utilização de bombons, conhecidos como “sonho de valsa” foi pensada a partir da expressão dita no segundo parágrafo do texto em questão: “*Antes disso, guardava qualquer cenário dentro da pasta escolar, junto às canetas, aos cadernos e aos papéis coloridos de ‘sonho de valsa’*” (MEDEIROS, 1988, p. 15). Os alunos se empolgaram com a brincadeira de adivinhações, de modo que tivemos que interrompê-los para dar continuidade nos processos antes da leitura.

Feita a atividade de Motivação, passamos para o próximo passo proposto por Cosson (2009), a “Introdução”. Apresentamos o livro *Zeus ou a menina e os óculos*, pedindo para que os alunos opinassem sobre a imagem presente na capa. Mostramos-lhes a capa, o título da obra, e depois apresentamos a escritora Maria Lúcia Medeiros por meio de comentários sobre ela e depois por meio de um texto em que a própria escritora fala de si. Logo após, reforçamos que a autora já é um pouco conhecida no Brasil, por ter escrito também outros livros de contos que vêm encantando os leitores que gostam de lê-los. Perguntamos aos alunos se conheciam o município de Bragança/Pará, ressaltando que a autora fora “vizinha” deles, por ter nascido em um município relativamente próximo a São Miguel do Guamá. Nesse momento os estudantes estiveram atentos ao que apresentávamos.

Depois, foram distribuídas cópias do texto aos alunos para que pudessem acompanhar o conteúdo. Começamos a verbalizar o texto em voz alta, e, em seguida, paramos a leitura solicitando que alguém a continuasse. Imediatamente a verbalização do texto se deu por uma

menina, a qual é muito participativa; depois, um outro aluno deu sequência; e, assim sucessivamente até ao último parágrafo.

Após essa primeira leitura do conto, começamos a contatar com os alunos a fim de saber o que tinham compreendido do conteúdo lido, porém, as respostas foram unânimes: que não haviam compreendido “nada”. Alguns alunos até afirmaram que haviam entendido, mas, quando solicitado que falassem a respeito, não quiseram se manifestar. Desse modo, logo compreendemos que esta forma de conduzir a leitura não havia sido a melhor estratégia para se iniciar a leitura do texto com a turma, tendo em vista que os alunos que participaram se atrapalharam com a pronúncia de certas palavras ou leram muito baixo, o que tornou a leitura enfadonha para quem a escutou. Assim, resolvemos nós mesmos reler o conto. Líamos cada parágrafos e fazíamos pausas solicitando oralmente comentários sobre o que estava sendo exposto, dessa forma, aqueles que demonstraram compreensão, iam revelando suas opiniões.

Nessa ocasião, tínhamos a intenção de levá-los a perceber os elementos básicos da história lida, como por exemplo: quem era a personagem, as características dela, os locais por onde ela circulava, os demais personagens que a acompanhavam etc. Assim, procurávamos manter cautela quanto aos nossos comentários, revelando sempre que seria necessário o significado de algumas expressões que não compreendessem.

Num momento de releitura, reportando-nos primeiramente ao título do conto, nosso questionamento foi com relação ao nome “Zeus”¹⁶. Depois, dialogando com os estudantes, dispostos em semicírculos, solicitávamos as percepções sobre cada parágrafo relido, dessa forma, eles poderiam falar ou simplesmente escutar a opinião do outro. Nesse sentido, de acordo com Isabel Solé (1998), somente com ajuda a leitura deixa de ser enfadonha. Deixar a criança falar aquilo que pensa pode ser um meio de motivar a ler. Assim, procurávamos envolver os alunos a participarem desse processo por meio de perguntas que os levassem a entender o conteúdo lido. Dos comentários feitos pelos alunos, segue-se o seguinte resultado¹⁷:

Perguntamos: O que é “Zeus” ou que ele representa?

Aluno 1: “É o pai do Hércules, professora!”.

Aluno 2: “Ele é um Deus grego!”.

Aluno 3: “Ele representa o Deus da guerra!”

¹⁶ Para a verificação do entendimento deles, utilizamos um aparelho celular para gravar todas as aulas dadas.

¹⁷ A enumeração adotada por nós foi de acordo com a ordem de pronúncia de cada aluno, sendo então adotado um número específico para o aluno na ordem manifestada, assim, Aluno 1 corresponde ao primeiro que se pronunciou, Aluno 2 ao segundo, e, assim, sucessivamente, sendo esse número usado para todas as atividades do projeto de intervenção desenvolvidas em sala de aula.

Aluno 3: “Ele tem poderes!”

Aluno 4: “Ele tem poderes do raio!”

Em observação às palavras de Luzia de Maria (2016, p. 77) a compreensão depende da maturidade de leitura do estudante, pois, se ele não tiver sido compelido devidamente aos hábitos da leitura, certamente apresentará dificuldade para interpretar. Assim, nota-se nas falas dos alunos que o conhecimento que eles apresentam está associado ao senso comum que por vezes pode ter sido adquirido por meio de filmes ou desenhos animados com relação à personagem mítica Zeus, já que não houve nenhum outro comentário que porventura pudesse ser levado a uma reflexão associada à leitura do conto.

Em prosseguimento ao contato com os alunos, fazíamos paradas em nossa leitura para que eles se manifestassem. Assim, após lermos o primeiro, o segundo e o terceiro parágrafo, os estudantes comentaram:

Aluno 3: “ela gostava dos pratinhos!”

Aluno 2: “ela era uma criança!”

Aluno 5: “acho que ela *tava* num piquenique!”

Aluno 6: “ela *tava* num restaurante!”

Aluno 4: “ela desenhava alguma coisa!”

Aluno 6: “ela pegava um cenário e botava dentro da pasta” (“Como?”) “ela tirava uma foto e depois guardava!”

Aluno 7: “ela gostava de desenhar!”

Aluno 7: “ela *tava* com tédio!”.

Aluno 2: “ela não gostava da escola!”

Aluno 3: “ela ia pra escola só pra dormir!”

Aluno 1: “mas também... quem gosta de vir pra escola?”

A estratégia utilizada nessa aula, é a mais comum utilizada em trabalhos com a leitura nas escolas, que não é tão eficaz quando se trata de uma obra literária. Apesar disso, viu-se nela uma possibilidade de aproximar os alunos do 6º ano de uma leitura complexa, cujo texto é repleto de abstrações e metáforas, com os quais eles não estão acostumados. De acordo com Solé (1998), esse tipo de estratégia de leitura é dito *seletiva*, mais utilizada quando se deseja conhecer uma lista telefônica ou o uso de dicionário, por exemplo.

Contudo, percebeu-se que na fala do Aluno 7: “ela *tava* com tédio!” e do Aluno 2: “ela não gostava da escola!” que há comentários que vão além do escrito e que apresentam as

percepções dos alunos. De igual modo, a fala do Aluno 1: “*mas também... quem gosta de vir pra escola?*”, que revela uma opinião própria associada ao comportamento da menina-personagem. Mas, em sua maioria os alunos não alcançaram a abstração das palavras, a exemplo do Aluno 6: “*ela pegava um cenário e botava dentro da pasta*” (“*Como?*”) “*ela tirava uma foto e depois guardava!*”, o qual compreende os dizeres do texto tal como seria no mundo concreto.

Sobre o quarto parágrafo, os alunos disseram:

Aluno 3: “*tá falando de um rio!*”

Aluno 4: “*é um rio onde tem muitos peixes!*”

Aluno 2: “*a menina ficava desenhando a professora porque a professora era feia!*”

Aluno 1: “*não consigo imaginar um cachorro de coleiras e sapatos!*”

Aluno 5: “*era o desenho que a professora fazia que era feio!*”

Por meio dos comentários proferidos pelos alunos, pode-se considerar que houve a simples identificação do conteúdo explícito. O texto em questão oferece desafios quanto à descoberta de sentidos, o que para os alunos ainda é muito difícil, de modo que serão necessárias discussões para que ao longo das aulas eles possam apropriar-se da compreensão do que é dito nesse parágrafo.

A respeito do quinto parágrafo, quando questionados sobre o que haviam entendido, os alunos disseram:

Aluno 3: “*ela tá indo embora no sol quente!*”

Aluno 2: “*igual a gente quando sai cedo!*”

Aluno 3: “*ela tá triste!*”

Aluno 6: “*ela tava junto dos irmãos!*”

Em poucas palavras eles associaram suas experiências com o conteúdo lido, porém, em se tratando de nossa prática na condução da leitura, fazíamos observação das dificuldades dos alunos para que pudéssemos oferecer a melhor intervenção possível.

Sobre o sexto parágrafo, disseram:

Aluno 6: “*ela gostava de banana, mas não gostava tanto!*”

Aluno 2: “*ela tinha uma preferência!*”

Aluno 2: “*ela gosta sem entusiasmo!*”.

Aluno 3: “*ela não gostava de banana igual como ela não gostava das conversas que ela escutava!*”

Aluno 7: “era as conversas de adultos que ela não gostava!”

Aluno 2: “ela não entendia as conversas!”;

Aluno 2: “ela era criança, e criança não entende as conversas dos adultos!”

Aluno 2: “os adultos conversam sobre problemas!”

Aluno 3: “os adultos conversam sobre conta pra pagar e falam que não têm dinheiro!”

Nesses comentários feitos pelos alunos, houve uma síntese dos dizeres do texto como uma tentativa de associar as ações da personagem com suas próprias vivências. A síntese é uma das estratégias de leitura de texto literário, de acordo com Souza e Girotto (2011), entendida da seguinte forma:

A estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto. (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 15)

Sobre o sétimo parágrafo, observaram:

Aluno 2: “ela gostava de roer unha!”

Aluno 2: “ela roía as unhas só quando está pintada!”

Aluno 6: “ela roía sempre, se tivesse pintada ela roía assim mesmo!”

Sobre o oitavo, o nono, o décimo e o décimo primeiro parágrafos, disseram:

Aluno 1: “fala sobre restaurante!”

Aluno 9: “ela oferece ajuda pra mãe dela!”

Aluno 4: “ela anotava os sucos!”

Aluno 6: “professora, ela gostava de passear no restaurante!”.

Segundo Angela Kleiman (2016, p. 127), existem dois aspectos da estrutura do texto que estão além da superfície textual, a saber: “um relativo à construção de um significado”, o qual é chamado de *macroestrutura*, que está sustentada pelos significados que o texto apresenta; “e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto”, o qual diz respeito ao gênero, também conhecido como a *superestrutura* textual. No exemplo das falas dos alunos nota-se que houve apenas um mapeamento das informações do texto, não sendo, portanto, possível associar tais falas com a *macroestrutura*. Mas, tendo em vista que os alunos encararam

o texto como um gênero em que há a presença de personagens responsáveis pelas ações, pode-se considerar que eles tiveram uma sutil dimensão da *superestrutura*.

Sobre o décimo segundo e o décimo terceiro parágrafos, disseram:

Aluno 2: “ela trabalhava!”

Aluno 2: “ela era uma criança, mas *tava* trabalhando!”

Aluno 4: “ela derrama um copo de suco, porque o copo caiu!”.

Sobre o décimo quarto e o décimo quinto parágrafo, disseram:

Aluno 10: “ela não queria pensar na professora!”

Aluno 2: “ela não gostava da escola!”

Aluno 2: “ela *tava* de férias!”

Aluno 6: “professora, era só um final de semana!”

Aluno 6: “ela não queria pensar na escola, porque a escola era tediosa!”

Aluno 11: “professora, as pessoas ficavam com pena dela!”

Aluno 10: “ela trabalhava igual gente adulta!”

Aluno 1: “ela era uma criança e as crianças não podem trabalhar!”

Aluno 7: “as pessoas não entendiam porque ela tinha que trabalhar!”

Aluno 7: “as pessoas pensavam que só poderia ir brincar!”.

Observa-se nas falas do Aluno 2 que ele fez boa conexão com o conteúdo que estava sendo narrado. De igual modo o Aluno 6: “*professora, era só um final de semana!*”, o qual conseguiu fazer a associação devida. Também este aluno em: “*ela não queria pensar na escola, porque a escola era tediosa!*” associou o comportamento da menina-personagem ao fato de que a escola pode ser desinteressante dando preferência a outros afazeres. Outro exemplo está nas observações do Aluno 1: “*ela era uma criança e as crianças não podem trabalhar!*”, o qual revela uma opinião própria, e na fala do Aluno 7: “*as pessoas não entendiam porque ela tinha que trabalhar!*”, na qual se nota uma sutil inferência a respeito do comportamento das personagens.

Sobre o décimo sexto e o décimo sétimo parágrafos, disseram:

Aluno 6: “ela gostava muito mais do restaurante do que da escola dela!”

Aluno 6: “ela não ligava pra ninguém que estava no restaurante, ela só queria ficar no restaurante!”

Aluno 6: “ela achava que ninguém ia reconhecer ela, por isso que ela tirava os óculos!”

Aluno 2: “professora, eu acho que ela já tinha crescido!”

Sobre o décimo oitavo parágrafo, dizem:

Aluno 6: “ela não conseguia enxergar nem os cílios dos fregueses e com os óculos ela enxergava os cenários!”

Aluno 1: “com os óculos ela enxergava até a sobancelha da professora!”

Nota-se que alguma expressão do texto levou o Aluno 2 a inferir: “*professora, eu acho que ela já tinha crescido!*”. Ensinamos os alunos a comprovar suas opiniões com as informações do texto. Porém, esse processo para o aluno que tem pouca prática de leitura pode ser angustiante. Na maior parte das vezes, eram os mesmos alunos que teciam comentários, os demais apenas escutavam. Apesar disso, o fato de os alunos terem se mostrado interessados na leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos* é destacado por nós como o ponto mais positivo dessa apresentação do texto literário.

Após os alunos escutarem a leitura do décimo nono parágrafo e questionados sobre o título e a relação dele com o que é contado, eles comentaram:

Aluno 6: “ninguém no restaurante sabia que ela usava óculos!”

Aluno 2: “com as lentes ela enxergava as coisas melhor!”

Aluno 2: “quando ela bota os óculos ela se torna um deus!”.

Aluno 6: “quando ela tá com óculos ela é parecida com o Zeus!”

Aluno 2: “com óculos, ela vê as coisas melhor do que quando ela está sem óculos, ela vê as coisas diferente!”

Aluno 6: “na escola ela enxerga melhor porque ela tá com óculos!”

Aluno 7: “acho que Zeus era o nome da personagem!”

Aluno 7: “era uma menina que não gostava de estudar!”

Aluno 2: “era uma menina preguiçosa!”

De acordo com Solé (1998) existem vários objetivos com relação ao ato de ler textos. Um desses objetivos é ler para obter uma informação precisa, com a utilização de certas estratégias conforme o gênero, como já o dissemos anteriormente ao tratar da leitura seletiva. No caso de nossa prática, a aproximação feita entre os alunos e o texto literário tornou-se significativa, uma vez que pudemos observar que essa experiência permitiu aos alunos a expressarem seus entendimentos.

Dado por encerrado esse momento de decodificação feita pelos próprios alunos, pedimos para que eles levassem consigo a cópia do texto, para que ela fosse utilizada em uma próxima atividade, pois, a releitura daquele mesmo texto literário seria uma atividade que se

repetiria em nossas aulas de Língua Portuguesa, oportunidade em que conheceriam mais sobre esta narrativa, e também sobre outros contos daquele livro mostrado no início da aula.

O segundo momento de leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos* aconteceu no dia 28 de março de 2019, no horário de aula de Língua Portuguesa (três horas/aulas, de 45 minutos cada), com trinta e quatro (34) alunos da turma anterior que formaram a turma do 7º ano¹⁸ onde foi aplicado o questionário do projeto de intervenção. A realização das atividades de leitura literária foi feita à luz da sequência básica de Cosson (2009), e seguindo as estratégias apresentadas por Souza e Girotto (2011).

De acordo com Souza e Girotto (2011), no processo de leitura de texto literário se faz necessário adotar estratégias garantindo a construção da interpretação. A leitura em voz alta é ponto de partida para que os alunos entendam o texto. A incursão no texto pode-se fazer por meio de: *conexões, inferências, visualizações, questionamentos, síntese e sumarização*. Nas palavras das autoras, “[...] Assim, quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem” (SOUZA e GIROTTTO, 2011, 5).

Nesse instante de atividade da leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos*, lemos todo o texto literário em voz alta, com os alunos acompanhando em suas cópias. Após a verbalização, solicitamos os significados de algumas palavras que haviam sido previamente escolhidas e anotadas no quadro. Pedimos para que os alunos procurassem e notassem, dos dicionários distribuídos, os significados encontrados, por meio dos quais pretendíamos mostrar-lhes que uma composição literária também se constrói pela escolha das palavras do autor. Dessa atividade, seguem, abaixo, os resultados:

1. Qual foi a impressão que vocês tiveram sobre o texto, ou seja, o que vocês conseguem entender com essa história que foi contada?

Aluno 4: “É uma história meio pra baixo!”

Aluno 6: “Na escola todo mundo conhecia ela, mas quando ela tirava os óculos ninguém conhecia ela!”.

Aluno 12: “Pelo que entendi não é muito emocionante o que fala sobre ela, porque o que fala sobre ela não é muito alegre!”

¹⁸ Dos trinta e seis (36) alunos que formavam a turma do 6º ano/2018, trinta e quatro (34) deles tiveram suas matrículas numa mesma turma que formou o 7º ano/2019. No decorrer do ano letivo de 2019, a turma passou por modificação, a saber: cinco (5) alunos se saíram da turma do 7º ano. No lugar desses alunos foram matriculados outros cinco (5), advindos de outras turmas, de outras escolas e de outros estados. Ao final do ano letivo de 2019, a turma do 7º ano, em qual ocorreu o projeto de intervenção, contou com trinta e quatro (34) alunos matriculados e frequentando regularmente.

Aluno 6: “São duas pessoas, mas que na verdade são a mesma pessoa!” (“Como?”)
 “quando ela tirava os óculos ela era outra pessoa porque ninguém conhecia ela!”

Aluno 10: “É a história de uma menina que não era reconhecida sem os óculos!”

Aluno 13 “Ela achava a aula uma chatice, mas ela gostava do sábado!”

Aluno 11: “O texto fala do dia a dia de uma menina, que ela gostava do dia de sábado, porque era o dia que ela podia trabalhar com a mãe dela!”

Aluno 12: “Eu acho que como ela gostava do sábado, ela não queria que ninguém visse ela, por isso ela não usava as lentes pra não se expor!”

2. Por que ou para que a menina tirava os óculos?

Aluno 6: “Eu acho que ela tinha vergonha de usar óculos!”

Aluno 4: “Ela tentava se esconder da professora e dos colegas dela!”

3. E quanto às características da menina?

Aluno 7: “Ela era tímida!”

Aluno 15: “Ela era triste!”

Aluno 12: “Ela era dedicada aos trabalhos dos pais!”

Aluno 7: “Ela ajudava no restaurante da mãe dela!”

Aluno 6: “Na escola era uma menina triste e no restaurante ela era alegre!”

Aluno 10: “Ela não era triste, ela só não gostava de ir pra escola!”

Aluno 14: “Professora, ela não sabia das coisas que ensinavam na escola!”

3.1. Vamos voltar ao texto e reler o sexto, o sétimo e o oitavo parágrafos.

Aluno 7: “Ela gostava de banana!”

Aluno 5: “Professora, ela não tinha amigos por isso que ela começou a ir pro restaurante nos dias de sábado!”

4. Como podemos afirmar que o local era um restaurante?

Aluno 7: “Porque tinha mesa!”

Aluno 3: “Porque ela servia as mesas e ela levava sucos!”

Aluno 3: “Porque tinha fregueses!”

5. Qual é a classe social da menina, e como é possível saber disso?

Aluno 15: “classe média!”

Aluno 5: “classe média, porque o pai dela tinha um carro, um Volkswagen!”

Aluno 6: “porque eles tinham um restaurante!”

Aluno 4: “Tinham muitos fregueses!”

6. E quanto a questão de obediência? Vocês acham que a menina era obediente?

Aluno 15: “Acho que sim!”

6.1. Vamos voltar ao texto e reler o que diz o sexto e o sétimo parágrafos.

Aluno 14: “Ela roía as unhas!”

Aluno 6: “Ela roía as unhas porque ela ficava ansiosa pra ir pro restaurante!”

Aluno 5: “ela roía as unhas nem que estivesse com o esmalte, ela não queria nem saber!”

Aluno 5: “ela era igual eu!” (“Como?”); “não ligava para o que os outros diziam!”

Inicialmente, os alunos demoraram um pouco para manifestar suas opiniões sobre o texto literário lido, nessa medida, dizíamos que poderiam falar o que quisessem, sem se importar se o que falariam estaria correto ou não, entretanto, sempre que necessário, tecíamos comentários a respeito de suas observações ou buscávamos fazê-los pensar por meio de simples perguntas que os ajudassem a melhor definir suas afirmações.

Sobre o exposto no sétimo parágrafo, comentamos que a menina gostava de se impor, por isso pegava o esmalte da empregada, demonstrando que ela tinha autonomia para isto, além de roer as unhas mesmo tendo consciência da proibição, talvez dos pais ou de uma pessoa mais velha, ressaltamos que na época em que o conto foi escrito, década de 1980, não era comum as meninas pintarem as unhas, e, além disso, o ato de roer as unhas representava tremenda falta de educação, e, por ela ser de classe média, aquele comportamento de menina poderia ser mal visto.

Na ocasião, falávamos da falta de entusiasmo da menina, explicando um dos motivos que a levavam a não gostar da aula da professora, visto que para a menina a aula de Geografia trazia detalhes que ela nem mesmo conseguia imaginar. Continuando com a compreensão do texto, solicitamos:

7. Comparem o que diz no quarto parágrafo e o que é dito no décimo sexto parágrafo.

Aluno 7: “Ela não entendia!”

Aluno 6: “ela não consegue acompanhar o que a professora explica!”

Aluno 12: “ela fala das imperfeições da professora, das pessoas!”

Aluno 7: “quando ela tá com óculos ela vê as coisas de forma feia: a professora, o giz, a saia da professora!”

Aluno 16: “As pessoas achavam que ela estava sendo obrigada a trabalhar!”

Nesse trabalho realizado com os alunos do 7º ano, procuramos mostrar-lhes que é necessário interagir com o texto de diversas formas a fim de buscar significados. De acordo com Souza e Girotto (2011), “é preciso também permitir que o aluno conheça como um texto funciona” (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 10), dessa maneira o leitor vai se constituindo como

sujeito da própria leitura. Nesse sentido, observamos que os alunos puderam expor percepções melhores sobre a significação dos dizeres da narrativa.

Além das falas dos alunos, íamos completando a interpretação sintetizando que o conto lido tratava da história de uma personagem, que era uma menina, a qual se via na obrigação de ir à escola, mas, ela não gostava daquele ambiente, preferia estar com a mãe-personagem em outro lugar mais divertido, nos dias de sábado. Explicamos a diferença de comportamento da menina nos dois ambientes, relacionando tais comportamentos ao uso ou não uso dos óculos, visto que sem as lentes a menina fazia tudo de acordo com suas próprias vontades, ela decidia o que queria ou não ver. Para ela as pessoas eram perfeitas porque não exigiam nada dela, ela poderia ser vista, as pessoas a cumprimentavam e isso era bom, sentia-se livre, diferentemente do ambiente escolar onde ela estava por obrigação, e até considerava uma “chatice” ter que ir e vir da escola.

Na prática de leitura da obra literária adotada por nós, foi percebido o quão importante é a mediação do professor no ato de ler em sala de aula. Por meio de perguntas ao conto, houve melhor participação dos alunos. Eles opinaram com observações lógicas sobre a fantasia e colaboraram para a compreensão. Foi percebido também que há um papel muito importante na prática do professor, que diz respeito a motivar os alunos e incentivá-los a perceberem informações diferentes a cada releitura da obra literária para que assim ele possa rever sua compreensão e chegue a uma interpretação proficiente. No processo de leitura do conto *Zeus ou a menina e os óculos*, ou seja, a primeira atividade desenvolvida com os alunos, garantimos que todos os alunos participassem das discussões. Todavia, apesar do interesse pela história lida e das contribuições para que houvesse entendimento por parte de todos os alunos, não tínhamos ainda, nesse primeiro conto lido em sala de aula, adotado estratégias para ajudar os alunos a chegarem à interpretação proficiente do conto, diante disso, os alunos ficaram apenas com a decifração da narrativa lida.

4.2.2 Aula 2: Leitura do conto *Era uma vez* em sala de aula

No dia 25 de setembro de 2019, fizemos a “Motivação” para o conto *Era uma vez*. Na ocasião, munimo-nos de objetos pessoais que foram levados para a sala de aula e arrumados em uma mesa. Foram dadas as instruções necessárias. Indicamos que um dos objetos condizia com o enredo do conto a ser lido. O objetivo era que os alunos escolhessem um objeto que fosse relevante para eles em uma viagem. Eles deveriam pegar um item e explicar a razão da escolha,

seguindo a seguinte orientação: “Para você, qual objeto representa uma das melhores maneiras de aproveitar as férias? Justifique”.

Na ocasião, dispusemos de quarenta e seis (46) objetos, incluindo livros de títulos diversos¹⁹. Os olhares de curiosidades dos alunos os faziam transitar a todo instante pela sala a fim de observar os objetos expostos. Dada a ordem, meninos e meninas saíram em disparada para escolher o objeto preferido. Houve intensa empolgação deles para esta tarefa. Após muita agitação, começamos a escutar as apreciações dos alunos.

O primeiro a comentar foi o Aluno 3, que disse: “Eu escolhi esse fone de ouvido, porque escutar música é legal!”. Depois, o Aluno 6 falou: “Eu levaria *pras* minhas férias um tablet, porque gosto de navegar na internet!”. Nesse momento, todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo, de modo que, foi difícil conter os ânimos. Foram minutos de atropelo de falas. Em prosseguimento, íamos apontando os alunos individualmente para que pudessem desenvolver suas sugestões.

Dentre as diversas alusões que obtivemos dos alunos, um dos meninos fez um comentário que assinalamos como pertinente. Ele disse que havia escolhido um livro (O Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato), porque queria ler cada vez mais. Depois, uma menina, que havia escolhido uma taça, disse que levaria este objeto para suas férias porque gostava de ver sua família reunida para fazer festas.

Apesar dos consideráveis comentários que obtivemos, nem todos os alunos se expressaram, mas todos pegaram os objetos e consideramos produtiva esta primeira etapa do processo de leitura. Neste sentido, os comentários proferidos nos fizeram perceber o contexto em que os alunos estão inseridos. Este é um elemento que se constitui como importante para se conhecer o sujeito leitor no momento da interpretação. Logo após a atividade de “Motivação”, solicitamos que os alunos realizassem a leitura individual silenciosa do conto *Era uma vez*.

A leitura silenciosa é apontada por Cosson (2014) como uma experiência positiva no processo de letramento literário, visto aperfeiçoar a concentração do aluno e contribuir para o primeiro contato com o texto. Nessa aula, os alunos, atendendo ao nosso pedido, dispuseram-se em um círculo sentados no piso da sala. Sentamo-nos entre eles e mostramos mais uma vez

¹⁹ Os objetos utilizados para a motivação foram: livros com títulos variados, a saber: a Moreninha, Iracema, Dom Casmurro, Esaú e Jacó, Amor de perdição, o Picapau Amarelo, Diário de Anne Frank, A bolsa amarela, Viagem ao centro da terra, A menina que roubava livros, Os três Mosqueteiros, Diário de uma paixão, Dom quixote e vinte mil léguas submarinas – obras adaptadas por Walcyr Carrasco; e agenda com caneta, creme protetor solar, talher, tablet, dois celulares, guarda-chuva, repelente, vela com um santinho, controle remoto, Bíblia, caneca, taça, caixinha de som, notebook, óculos escuros, escova de cabelo, porta-retrato, estojo de maquiagem, prendedor de cabelo, caça-palavras, caderno de desenho com lápis, bolsa, despertador, boné, escova de dente, fone de ouvido, mel para tosse, álcool em gel, batom, pendrive com música, cobertor.

o livro de Maria Lúcia Medeiros, de onde o conto foi retirado. De uma forma muito receptiva, eles realizaram a primeira leitura do texto. A recepção que eles demonstraram provou-nos que o trabalho de chamar a atenção para o assunto contido no texto escrito havia sido satisfatório.

Foto 1- Alunos durante a leitura silenciosa do conto *Era uma vez*



Fonte: Acervo da Pesquisa. Registrado no dia 25/09/2019

Após a leitura silenciosa do conto *Era uma vez*, contatamos com os alunos a fim de saber suas primeiras impressões. O Aluno 10 comentou que a história era sobre uma menina que gostava de ler; o Aluno 4 disse que a menina vivia imitando os personagens; o Aluno 11 observou que na hora do jantar a conversa era sobre política; o Aluno 20 falou que as pessoas não sabiam explicar por que a menina falava certas coisas, referindo-se ao sétimo parágrafo em que a menina-personagem entremeava às próprias falas àquelas que lia nos livros de ficção. E, o Aluno 3 opinou: “Acho que ela era *nerd!*”.

Embora tenha sido o primeiro contato que os alunos tiveram com o texto, eles apresentaram comentários pertinentes à decodificação do enredo. Portanto, como diagnóstico dessa etapa da Leitura, consideramos que as dificuldades enfrentadas na decifração do conteúdo deste segundo conto foram menos evidentes, em comparação ao primeiro conto. Após ouvirmos os comentários, parabenizamos-os pelas observações proferidas. Encerramos pedindo a eles que levassem consigo a cópia do texto para ser relido em casa e que a trouxesse para a próxima aula de leitura.

A aula de leitura seguinte ocorreu no dia 02 de outubro de 2019. Inicialmente, foi lido o poema “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo²⁰. Depois, discutimos, juntamente com os alunos, as várias formas de ler. Surgiram colaborações importantes, como por exemplo as palavras de um dos meninos, cuja família vive em zona rural do município. Ele observou que quem vive de plantação de roça sabe o momento exato de plantar e de colher a mandioca. Também, uma das meninas foi precisa em afirmar que muitas vezes se faz interpretação errada sobre determinadas pessoas sem antes conhecê-las profundamente.

Nosso objetivo com a leitura do poema foi reportar os alunos mais uma vez para o conto *Era uma vez*, de Maria Lúcia Medeiros. Na ocasião, comentamos que a leitura, não somente da palavra, mas de tudo o que ocorre ao nosso redor, é valiosa para a vida. Após os comentários, passamos para a leitura em voz alta. Li todo o conto sem fazer interrupções e os alunos acompanharam lendo nas cópias. Para Cosson (2014), a prática da voz pelo professor ajuda o aluno a compreender melhor o texto. Depois disso, passamos ao debate, incentivando os alunos a falarem sobre aquilo que mais lhes havia chamado atenção na leitura que fiz do conto.

Um dos meninos, o qual foi bem participativo nos momentos de discussão, disse que a personagem-menina havia lido nos livros de ficção que o *Richard* (parágrafos 8º e 9º) gostava de frango, por isso que na hora do jantar ele *entrou* no pensamento dela. Os outros alunos pareciam estar retraídos. Por isso, chamamos-lhes a atenção dizendo que a participação deles era fundamental para que soubéssemos o que eles estavam compreendendo do texto lido. Mesmo assim, eles afirmaram que não tinham o que dizer.

Na ocasião, retomamos a leitura dos parágrafos oitavo (8º) até o décimo segundo (12º) do conto. Pedimos aos alunos que acompanhassem em suas cópias. Depois, apontávamos um aluno específico para falar sobre o que havia entendido. Em continuidade, perguntamos se eles saberiam explicar a expressão “[...] *mas ela sentiu um estranho sabor que ninguém poderia sentir*” (Parágrafo 11º). Desse modo, obtivemos uma participação melhor dos alunos.

Um dos meninos afirmou que a menina-personagem queria ter vivido as mesmas coisas que *Richard* viveu. Também o Aluno 8 colaborou, afirmando que: “Ela imaginava *tipo* um cenário para o personagem e ela imaginava que ele *estava* lá com ela!” (E estava?), o Aluno 14 completou: “Pelo pensamento!”. Os alunos detiveram-se nessa relação que a protagonista da

²⁰ Ricardo José Duff Azevedo é um escritor e ilustrador de literatura infantil. Brasileiro, nascido em São Paulo no ano de 1946, Ricardo Azevedo é autor de mais de cem livros infantis. A qualidade de suas obras é reconhecida nacional e internacionalmente. Ele já recebeu o Prêmio Jabuti e existem obras suas traduzidas para outras línguas. O poema “Aula de Leitura” pertence à obra *Dezenove poemas desengonçados* publicada pela editora Ática em 1999.

história mantinha com os personagens dos livros que lia, afirmando que ela, a menina, deveria ser uma criança muito solitária.

A pesquisadora de ensino de literatura Annie Rouxel (2013) observa que estimular o aluno a adentrar no texto é uma tarefa complexa, ainda assim, é necessário partir da recepção do aluno e “convidá-lo à aventura com seus riscos” (ROUXEL, 2013, p. 20). Assim, diante das observações feitas pelos alunos, e percebendo que eles já estavam conseguindo se expressar, cada um a seu modo, resolvemos continuar a reler alguns parágrafos para incentivá-los a pensar. A estratégia de “voltar ao texto” é apontada por Angela Kleiman como algo positivo, pois, “a leitura em busca de informações que nos interessam pode ser a base de uma atividade relevante” (KLEIMAN, 2016, p. 77).

Notamos na prática com os alunos do 7º ano que atividades como esta são necessárias, visto que os novos leitores vão se auto percebendo que são capazes de se relacionar com os dizeres do texto literário. A exemplo disso, o Aluno 13 supôs: “Eu acho que a menina raramente falava com a irmã dela, porque essa menina vivia lendo, vivia só imaginando os personagens dela!”. Depois, mais outros dois alunos demonstraram opiniões a respeito do conteúdo lido. Uma das meninas fez o seguinte comentário: “A irmã dela não era apaixonada pelos livros que nem ela (a menina), por isso que ela (irmã) se incomodava quando via a menina lendo!”.

Também, percebemos que a relação da menina-personagem com os outros integrantes da família foi um dos elementos que mais lhes chamou a atenção no enredo. Os alunos, associando a leitura com seus conhecimentos concretos de vida, puderam perceber que a leitura “solitária” da menina-personagem a afastava do convívio familiar. Outro exemplo é o comentário feito pelo Aluno 13, o qual afirmou: “Eu acho que o pai dela tentava se comunicar de alguma forma com ela!”, ao que o Aluno 16 também supôs: “Mas, era o pai que incentivava ela (a menina) a ler!”.

No momento da discussão, um outro aluno inferiu que foi o pai da menina-personagem quem notou que ela não estava comendo (Parágrafo 8º), já que a mãe estava empolgada falando, ele ainda complementou que o pai geralmente é aquele que não tem muita paciência quando o filho está fazendo tolices. Ao que a Aluna 11 retorquiu: “Lá em casa é o contrário, a mamãe é que a braba!! Quer dizer, mais ou menos, porque outro dia ela me bateu e eu fui dormir chorando, quando eu vi, ela estava do meu lado fazendo carinho na minha cabeça!”. Todos riram. Depois de tal depoimento, os demais alunos quiseram contar experiências de quando receberam bronca da mãe ou do pai.

Em consideração às propostas de Kleiman (2016), a leitura, principalmente de um texto literário, é uma atividade que requer várias habilidades que não são fáceis de serem adquiridas, principalmente, quando se trata de alguém que não está habituado a ler.

Souza e Girotto (2011) explicam, também, que o bom leitor é aquele que consegue acionar os conhecimentos já adquiridos em sua prática de vida com os conteúdos lidos, visto que, a produção de sentidos só ocorre quando o leitor é capaz de projetar sobre o texto “uma visão de mundo para estabelecer uma interação crítica” (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 11-12).

Observamos em nossa metodologia que por meio de uma leitura fragmentada, parágrafo por parágrafo, os alunos do 7º ano tinham maiores possibilidades de opinar. Eles se demonstraram sensíveis à história da menina-personagem. Imaginaram situações passadas por ela. E assim, buscavam em suas memórias um acontecimento que fosse parecido com aquele contado no enredo. Alguns alunos associaram o comportamento da menina ao personagem de uma série televisiva: *The Good Doctor*, a qual é protagonizada por um brilhante jovem médico autista. Na concepção dos alunos, a menina-personagem seria como ele, pois, de acordo com eles só mesmo tendo alguma habilidade especial para gostar de ler tantos livros.

Na ocasião, explicamos aos alunos que tal percepção seria possível para o conto lido, somente como sugestão, isto porque retomando as proposições de Kleiman (2016), faz parte do processo pedagógico ensinar o aluno a ler com objetivos, porém, as previsões feitas por leitores menos experientes devem estar apoiadas no texto. Nesse sentido, procuramos informar aos alunos sobre a autora e o tempo histórico em que a obra foi escrita, relatando a eles que trazer um texto que tratasse da importância da leitura de livros de literatura por crianças era uma questão muito importante para a sociedade da época, afirmando que existem crianças em todos os momentos históricos que não são autistas, mas gostam de ler.

Para Rouxel (2013), no ato de ensinar literatura, um dos saberes a ser considerado no âmbito da leitura é “o saber sobre si mesmo”. Trata-se de um momento especial em que os alunos fazem julgamentos pessoais sobre aquilo que leem, contudo, “o professor deve frequentemente lembrar a eles da necessidade de voltar ao texto” (ROUXEL, 2013, p. 21). Entretanto, o professor deve colher tais experiências com devido cuidado para não intimidar o aluno, nem o fazer deixar de contribuir, pois, a visão dele é algo pertinente para a interpretação que está sendo construída.

No dia 9 de outubro de 2019, correu mais uma aula sobre o conto *Era uma vez*. Antes de prosseguir com a discussão iniciada na aula anterior, disponibilizamos aos alunos um vídeo intitulado “*Chuvas e trovoadas*” (1994). Trata-se de um curta-metragem, com duração de 14

minutos, dirigido pela cineasta paraense Flávia Alfinito, baseado num conto homônimo que compõe a obra *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), de Maria Lúcia Medeiros.

O conteúdo do vídeo em questão é uma releitura do conto escrito, que retrata a vida de meninas que recebem aulas de costura e que são preparadas para a vida matrimonial, a fim de se tornarem mulheres recatadas. Porém, uma das garotas personagem resolve se rebelar. Ela sai num dia de muita chuva, rejeitando o recato e todas instruções dadas por uma professora à moda do século XIX.

Nosso objetivo em exibir o vídeo foi conduzir os alunos ao conhecimento de um pouco mais sobre os outros contos, bem como sobre a importância da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros. Na ocasião, os alunos apenas tiveram contato com a produção audiovisual, em outro momento eles leram o conto na íntegra e responderam a três questões que propusemos. Não foram feitas alusões com o conto *Era uma vez*, contudo, chamamos essa atividade de Introdução, que de acordo com Cosson (2009), consiste em apresentar autor e obra, sendo um dos passos para o processo de letramento literário.

Em continuidade a leitura do conto *Era uma vez*, retomamos a discussão. Desta vez, lemos alguns parágrafos específicos (8º, 12º e 29º), em seguida, perguntamos o que os alunos haviam compreendido a respeito do personagem-pai. Uma das meninas respondeu que o pai-personagem compreendia a filha menos que a mãe, já que a mãe também lia histórias quando era criança. Outros alunos afirmaram que a menina não gostava muito do pai dela.

Explicamos aos alunos que há na história um personagem pai e uma mãe que apoiam a menina na leitura de livros de ficção. Além disso, mostramos-lhes que se tratava de uma família com condições financeiras favoráveis, que podia suprir a menina de livros. Relemos o parágrafo décimo segundo (12º) para que pudessem perceber também que os livros lidos pela menina poderiam ter sido transmitidos da mãe à filha, de modo que a menina pudesse se tornar, assim como a mãe, uma mulher culta da alta sociedade da época da história narrada.

Conforme prosseguíamos com a explicação, outros comentários foram sendo despertados pelos alunos, de maneira que eles se apoiaram nas nossas falas para observarem a personagem-mãe. Sobre isso, pedimos a um aluno para ler em voz alta o parágrafo décimo nono (19º), sobre o qual os alunos disseram: Aluno 16: “A mãe dela era muito liberal!”; Aluno 6: “A mulher queria que a filha dela fosse igual ela!” (Como?) “tipo liberal!”; Aluno 10: “Eu acho que ela queria que a filha dela fosse diferente, fosse igual a ela!”. Na ocasião, indagamos: “E, o que a mulher fazia que mostra que ela era do tipo “liberal” ou diferente das outras mulheres?”.

Para que os alunos pensassem mais a respeito dessa indagação, pedimos para que outro aluno verbalizasse o parágrafo vigésimo segundo (22º). Instigamos aos demais a dar suas

sugestões. Um dos meninos observou que a mulher era fumante. Na ocasião, explicamos que o ato de “fumar” da mulher não correspondia ao simples vício, mas, isso também, era sinônimo de liberdade.

Depois, um dos meninos pediu-nos permissão para fazer a leitura do parágrafo vigésimo quinto (25º). Ele o leu. Após a leitura dele, instaurou-se no horário da aula um momento de agitação, de risos, e vaias à atitude da personagem-mãe. Esperamos os alunos se acalmarem, pois, para nós, essa atitude deles demonstrou que haviam entendido a cena descrita no enredo. Depois do tumulto manifestado, outros alunos queriam falar. Eis, abaixo, alguns dos comentários proferidos:

Aluno 6: “Acho que a menina pensou que fosse um sonho, porque quando ela acorda, ela tá na cama e a mãe dela tá lá dormindo profundamente!”

Aluno 10: “Não pode ser um sonho, porque, como que uma criança sonha com uma coisa sem nunca ter visto?!”

Aluno 23: “Eu acho que ela não entendeu o que estava acontecendo!”

Retomando nossas explicações, concordamos com o Aluno 10, de que não poderia ter sido um sonho da menina-personagem. Também, conduzimo-los a perceberem que em contrapartida, não era possível afirmar que a menina não havia compreendido o que se passava entre a mãe-personagem e o rapaz magro (Parágrafos 23º e 25º). Pedimos para que refletissem sobre a principal informação dada sobre a menina-personagem. Disseram: “Ela lia livros!!”. Com essa informação, pedimos para que pensassem na importância de a menina-personagem ter sido uma boa leitora de livros.

Sobre a nossa prática em sala de aula, consideramos a idealização da professora e pesquisadora Luzia de Maria (2016, p. 78), a qual alerta para o fato de que é necessário encorajar os alunos a lerem “por todos os meios”, visto que somente a prática da leitura é capaz de ampliar a competência leitora de qualquer indivíduo. Ela se refere não somente a qualquer leitura, mas em especial a leitura de textos literários, conforme suas palavras:

Refiro-me à leitura dos grandes textos literários, que, de forma prazerosa, nos ensinam valores imprescindíveis para uma vida melhor. A leitura e a literatura, no meu modo de ver, são o caminho para uma educação capaz de dar conta dos desafios da complexidade, num tempo que exige de nós visão planetária. (MARIA, 2016, p. 91)

Também, para dar continuidade ao processo de letramento, várias leituras de um mesmo parágrafo foram necessárias. Na ocasião, solicitamos uma nova leitura silenciosa a partir do

parágrafo décimo quinto (15º). De acordo com Vincent Jouve (2002), “o texto não é somente uma ‘superfície’, mas também um ‘volume’ do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários” (JOUVE, 2002, p. 29). Fazendo assim, os alunos puderam proferir mais comentários a respeito do enredo. Conforme se observa a seguir:

Aluno 13: “Ela (a menina) pensava que aquilo fosse um livro e não a realidade!” (Então, por que ela não disse nada para o pai dela? – Indagamos);

Aluno 3: “Ela achou que aquilo era normal!”;

Aluno 8: “Por que ela não tinha certeza!”;

Aluno 3: “Por que ela gostava muito da mãe dela!”;

Aluno 4: “Porque a mãe sempre protegia a menina!”;

Aluno 10: “A mãe dela era como o porto seguro dela!”

Após ouvirmos os comentários, achamos por bem explicar algumas questões que envolviam tais acontecimentos presentes no conto. Abordamos de forma sutil a questão do assunto adultério, falando de princípios sociais e religiosos os quais muitas vezes trazem julgamentos sobre certas atitudes de mulheres, principalmente. Contextualizamos mais uma vez o conto, dizendo-lhes que este havia sido escrito na década de 1980, século passado. No qual, historicamente, acontecimentos como aquele que envolveu a família da menina-personagem seriam motivos de escândalos, de críticas, de julgamentos e até mesmo de exclusão da mulher das rodas sociais.

Depois, continuamos a pedir aos alunos para dizerem mais sobre suas observações nos trechos lidos. Dessa vez, solicitamos a um aluno a releitura dos parágrafos vigésimo (20º) e vigésimo primeiro (21º). À maneira deles, revelavam alguma informação pertinente com a história, como por exemplo a fala do Aluno 9, que após ter lido o parágrafo vigésimo sétimo (27º) argumentou: “Essa mulher não ficou com peso na consciência, porque ela pensou ‘ah, eu tava bêbada, então não tem problema!’”. Esses momentos foram importantes para o projeto, pois observamos que os alunos já traziam boas contribuições no momento da releitura do referido conto.

No dia 16 de outubro de 2019, realizamos a quarta e última aula sobre o conto *Era uma vez*. Antes de começar mais um momento de debate, dispusemos a música “Era uma vez” da cantora e compositora brasileira Kell Smith, terceira faixa do álbum *Girassol* (2018), da qual foi primeiramente lida a letra pelos alunos, e logo em seguida, mostramos-lhes um videoclipe dessa composição. Depois, discutimos os sentimentos expressos na canção. As observações

feitas a partir da letra da música impulsionaram os alunos a registarem suas “experiências de leitura” do conto *Era uma vez*, de Maria Lúcia Medeiros.

Na ocasião, entregamos para cada um dos alunos um caderninho contendo os nomes deles. Pedimos para que eles escrevessem livremente aquilo que haviam apreendido durante a leitura e as discussões do referido conto. Por meio dos registros escritos que eles nos apresentaram, pudemos conhecer as observações feitas principalmente por alunos que em geral não expressavam nenhuma opinião, devido timidez ou até mesmo insegurança.

A exemplo dessas experiências relatadas nos escritos, a de uma aluna que escreveu: “Eu mesma já passei por uma situação difícil como a dela (da menina-personagem). Um dia meus pais estavam brigando, era de noite, eu estava dormindo e facilmente eu acordei com a briga, fui ver o que estava acontecendo. Depois disso, voltei pra minha cama e no outro dia eu fingi que não tinha acontecido nada!” (Registro do Aluno 23). Eis, a seguir, outros exemplos dos registros²¹ que consideramos que foram bem desenvolvidos nesse processo de formação do aluno leitor:

²¹ Os registros feitos pelos alunos nos diários de leitura foram digitalizados, mas nem todos os originais ficaram legíveis, por isso resolvemos transcrevê-los ao final de cada registro do diário dos alunos.

Imagem 1 - Registro escrito do Aluno 3

"Era uma vez"

"Era uma vez" é um texto que fala de uma menina que gostava muito de ler, e ela gostava de ler tanto que ela atirava as personagens, mas quando o livro acabou ela vai logo dizer "o título não tem nada a ver com texto?" mas na verdade tem tudo a ver, porque quando ela ia ler um livro ela ia ler e depois ela começava a interpretar a personagem e que normalmente era "Era uma vez" e o começo de muitos de fadas, ou fictícias, e pelo título é possível saber que a menina gostava de ler livros fictícios, ou seja, contos de fada.

Os livros que ela li muitas das vezes causam muitas rea-

gets, tipo, susto, medo, dúvida
 porque quando você ler por prazer
 você fica curioso pra saber o
 que vai acontecer. Porque quanto
 mais a gente ler mais a gente
 fica inteligente, e para a menina
 isso era de se admirar porque
 para idade dela era já muito
 avançado porque os amigos dela
 não tinham toda essa inteligência,
 e como ela era inteligente ela também
 era um pouco mais madura,
 e nas horas difíceis era ficar
 calma e ia pensar na que fosse
 a mãe se desesperar, porque para
 uma criança da idade dela,
 é muito difícil ser responsável,
 mas quem dera se eu conhecesse
 alguém da minha família que
 agisse assim nas horas difíceis.

Fonte: acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 3 após a leitura do conto *Era uma vez***

“Era uma vez”

“Era uma vez é um texto que fala de uma menina que gostava muito de ler, e ela gostava tanto de ler que ela até imitava os personagens, mas olhando assim você vai logo dizer “o título não tem nada a ver com o texto!” mas na verdade tem tudo a ver, porque quando ela ia ler uma história ela ia lá lia e depois ela começava a interpretar o personagem e que normalmente esse “Era uma vez” é o começo de contos de fadas, ou fictícios, e pelo título é possível saber que a menina gostava de ler livros fictícios, ou seja, contos de fadas.

E os livros que ela lê muitas das vezes causam reações, tipo, susto, medo, dúvida porque quando você ler por prazer você fica curioso pra saber o que vai acontecer. Porque quanto mais a gente ler mais a gente fica inteligente, e para a menina isso era de se admirar porque para idade dela era já muito avançado porque os amigos dela não tinham toda essa inteligência, e como ela era inteligente ela também era um pouco mais madura, e nas horas

difíceis era ficava calma e ia pensar no que fosse e não se desesperar, porque para uma criança da idade dela, é muito difícil ser responsável, mas quem dera se eu conhecesse alguém da minha família que agisse assim nas horas difíceis.

Imagem 2 - Registro do Aluno 28

Era uma vez

O texto se trata de uma menina, que adorava ler, e interpretar tanto o livro, quanto os personagens, e também ela era muito inteligente. gostava de se vestir, falar e fazer gestos de personagem que lia, sem ninguém saber que não era dela incluindo exclamações.

que causa muita admiração na menina, é o fato dela ter muito conhecimento, para sua idade, por conta de ser tão pequena, e já ser uma menina devoradora de livros

Na minha opinião, o que causa várias reações na personagem menina no decorrer do texto é sua mãe, pois ela deixava sua filha fazer qualquer coisa entre elas beber vinho, dizia que não embriagar, e saudável, tomar café a noite etc...

Mas a menina gostava do jeito de ser da mãe, até que no "parágrafo 25", ela se quedou por um longo tempo, quando abriu a porta, e viu sua mãe na cama, com outra pessoa que não fosse seu pai. Mas, mesmo ela já tinha uma noção, do que estava acontecendo, não disse nada à seu pai. Pois, já sabia que se ela abrisse sua boca, sua família seria destruída.

Mais apesar de tudo isso, sua paixão por livros era maior.

Fonte: Acervo da pesquisa

• **Transcrição – Registro do Aluno 28 após a leitura do conto *Era uma vez***

Era uma vez

O texto se trata de uma menina, que adorava ler, e interpretar tanto o livro, quanto os personagens, e também ela era muito inteligente.

Gostava de se vestir, falar e fazer gestos do personagem que lia, sem ninguém saber que não era dela incluindo exclamações.

O que causa muita admiração na menina, é o fato dela ter muito conhecimento, para sua idade, por conta de ser tão pequena, e já ser uma menina devoradora de livros.

Na minha opinião, o que causa várias reações na personagem menina no decorrer do texto é sua mãe, pois ela deixava sua filha fazer qualquer coisa entre elas beber vinho, tomar café a noite etc...

Mas a menina gostava do jeito de ser da mãe, até que no "parágrafo 25", ela se quedou por um longo tempo, quando abriu a porta e viu sua mãe na cama com outra pessoa que não fosse

seu pai. Mas, como ela já tinha uma noção, do que estava acontecendo, não disse nada a seu pai. Pois, já sabia que se ela abrisse sua boca, sua família seria destruída. Mas apesar de tudo isso, sua paixão por livros era maior.

Dos trinta e quatro alunos (34) que compõem a turma, vinte e oito (28) realizaram os registros individuais. Desses alunos, cinco (5) deles apenas retiraram trechos do conto lido e (1) aluna contou uma historinha que não condisse com o que foi discutido. No geral, vinte e dois (22) alunos escreveram basicamente o que ouviram durante as aulas. Contudo, para nós, os resultados obtidos pelos registros escritos dos alunos foram animadores. De acordo com Souza e Giroto (2011), “[...] quando os alunos têm uma interlocução, quando há um trabalho de discussão que os leva a compreender o que leram, e quando o livro é ofertado – os estudantes materializam a leitura, leem” (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 4). Nesse sentido, afirmamos que cada vez mais trabalhos como este realizado em sala de aula são de extrema importância para o aprendizado dos alunos no Ensino Fundamental.

4.2.3 Aula 3: Leitura do conto *Caminhos de São Tiago* em sala de aula

No dia 23 de outubro de 2019, foi levado para os alunos mais um conto de Maria Lúcia Medeiros, *Caminhos de São Tiago*. Para a atividade de compreensão desse texto literário, no total foram necessários cinco dias de aulas, que correspondem a 15 horas/aulas de 45 minutos cada. Os alunos sentiram muita dificuldade em compreender o conteúdo, apesar disso, a questão mística presente no enredo lhes chamou bastante atenção. Eles contaram histórias, relataram algo que já tinham ouvido dos avós, de modo que esses elementos foram os pontos fortes para a reflexão.

Na primeira aula de leitura, demos início à primeira etapa do processo de leitura literária disponibilizando aos alunos uma produção audiovisual intitulada “ABC da Astronomia/Constelações” (2012)²². Trata-se de um episódio de uma série sobre conceitos científicos, no qual são mostradas imagens de estrelas e constelações vistas do hemisfério sul, adquiridas por viagens espaciais, apresentado pelo professor e astrônomo Walmir Cardoso.

Após a exibição do vídeo, explicamos aos alunos que o conteúdo estava relacionado a mais um conto da obra *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), o qual seria lido e discutido conjuntamente. Nosso objetivo era proporcionar um pouco de conhecimento sobre os nomes de estrelas, de constelações, bem como apresentar a eles uma base de questões místicas que

²² Disponível em: <https://youtu.be/jD9wwYaxTgU>, acesso no dia 27/09/2019.

envolvem esse universo da Via Láctea. Na ocasião, vários alunos revelaram não compreender nada sobre o assunto, por isso reprisamos o filme. Após a exibição do filme, solicitamos aos alunos a primeira leitura do conto *Caminhos de São Tiago*, a qual foi feita de modo individual e silenciosa.

Foto 2- Alunos realizando a primeira leitura silenciosa do conto *Caminhos de São Tiago*



Fonte: Acervo da pesquisa. Registrado em 23/10/2019

Depois de um tempo, ao término da leitura silenciosa, perguntamos: “O que vocês perceberam nessa história?”. Apenas três alunos se expressaram. O Aluno 15 disse: “Tá falando que a menina *tava* com medo!”, o Aluno 18 afirmou: “Tá falando das estrelas!” e o Aluno 20: “Fala de uma mulher que tá com saudade de sua infância!”. Depois desses alunos terem concluído seus pontos de vista, o Aluno 26 falou convicto: “Professora, eu não entendi nada!”. Depois, a leitura em voz alta foi realizada por nós, mas a discussão ficou para o encontro seguinte.

Com relação a esse primeiro contato com o texto, é possível perceber pelas falas dos alunos que eles conseguiram criar vagamente uma ideia sobre o conteúdo lido. De acordo com Teresa Colomer (2002), “a compreensão não é uma questão de compreendê-lo todo ou não compreender nada, mas que, como qualquer ato de comunicação, o leitor realiza uma interpretação determinada da mensagem [...]” (COLOMER, 2002, p. 47). Nesse sentido, durante as aulas de leitura dos contos, considerou-se sempre fundamental a verificação da situação em que se encontrava o domínio das palavras por nossos alunos do 7º ano.

Vale destacar que notamos no Aluno 26, assim como em outros da turma, um avanço significativo em seu aprendizado, posterior às atividades de leitura. Em conformidade com Cosson (2009), é imprescindível que “o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2009, p. 113), nesse sentido, a valoração da experiência com base nos textos literários escolhidos, deu-nos impressão de resultados melhores.

Na segunda aula de leitura, ocorrida no dia 30 de outubro de 2019. Começamos a reler cada parágrafo e em seguida parávamos para verificar o que os alunos haviam compreendido. Essa forma de conduzir a leitura de um texto literário é apontada por Souza e Giroto (2011) como uma das estratégias de leitura, conhecida pelo nome de *Sumarização*. É uma maneira de ajudar o aluno a pensar no objeto lido. Isso colabora na formação do leitor, à medida que auxilia na busca de aspectos que sejam considerados importantes para o entendimento parcial ou global do texto literário.

Por meio da leitura de alguns parágrafos específicos, os alunos puderam pensar melhor nas metáforas presentes no enredo e nas ações que envolviam as personagens e assim, conseguiram ter mais clareza quanto ao conteúdo. Ao lermos o segundo parágrafo do conto *Caminhos de São Tiago*, um dos meninos lembrou-se: “a mamãe fala que quem aponta *pra* estrelas amanhece com o dedo cheio de verrugas”. A fala do aluno foi importante para iniciarmos as discussões. Assim, enfatizamos a forte presença de certos mitos presentes na história lida.

Em continuidade, os alunos começaram a se sentir mais seguros para tecer seus comentários. Ao lermos o quarto parágrafo da narrativa, um dos meninos da turma revelou já ter agido igual a personagem: “Eu já fiz isso! É meu sangue!!” (deu de ombros – fala do Aluno 14), referindo-se ao ato de sugar o próprio sangue após um ferimento. Convencidos de já estarem decifrando os dizeres do conto, os alunos iam se envolvendo cada vez mais com o conteúdo. Assim, após terem acompanhado a leitura do quinto parágrafo, disseram:

Aluno 3: “São Jorge é aquele desenho que forma na lua!”

Aluno 14: “É verdade!! É aquele homem com o cavalo!”

Aluno 6: “E o dragão!”, “São Jorge está no cavalo espetando o dragão!”

Aluno 3: “Ela (a menina-personagem) ficava só olhando pra lua!”

No momento da discussão do conto lido, após afirmarmos que as observações deles fazia sentido para o conteúdo narrado, percebemos que houve mudança dos alunos pela leitura, que daí em diante foi feita com certa empolgação. Dessa discussão, surgiu outro comentário

interessante. Um dos meninos comentou: “Professora, dizem que a lua mexe com pessoas que têm problema de cabeça!” (fala do Aluno 15)²³. Por meio de seus conhecimentos prévios, os alunos perceberam qual estava sendo a principal atividade da personagem. Segundo Colomer (2002) esses conhecimentos trazidos pelo leitor são essenciais para o êxito na leitura. Quanto ao Aluno 15, ele fez ligação entre o elemento *lua* e a loucura, apontando assim para a temática do conto pensada por nós, a loucura.

Seguimos nossas atividades de intervenção, aproximando os alunos com as informações ditas no texto, de modo que eles pudessem determinar aspectos variados descritos pelo narrador. Após solicitarmos a leitura do sétimo parágrafo, explicamos as brincadeiras realizadas pela menina-personagem, abordamos rapidamente sobre os internatos, inferimos por meio da expressão “*dezembro chuvoso*” a indicação de que a história teria como ambiente a nossa região amazônica.

O restante da aula foi conduzido dessa maneira. Procuramos manter a participação dos alunos, distribuindo-lhes os parágrafos para serem lidos. Após cada verbalização, as vezes por leitura muito lenta, perguntávamos a eles os entendimentos pessoais. Tal modo de encaminhar a leitura de um texto literário é denominado por Cosson (2009) de *interpretação interior*, de acordo com suas palavras:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. (COSSON, 2009, p. 65)

Creemos que por meio dessa prática, os alunos permaneceriam mais atentos às informações. Nesse sentido, a maior parte das apreciações dos alunos deu lugar à decodificação, isto é, à informação explícita no texto. Dessa maneira, eles puderam reler o texto escrito, explorando seus conhecimentos tão necessários para o processo de leitura. De acordo com Isabel Solé (1998):

Quando um professor pede aos seus alunos que digam “o mais importante desse capítulo”, “o que o autor quis transmitir”, ou quando esta recomendação aparece nos guias didáticos, é fundamental entender que não estamos ensinando a encontrar a ideia

²³ Existem mitos sobre a conexão entre a lua e a loucura. Na antiguidade, acreditava-se que as luas cheias influenciariam comportamentos estranhos ou insanos. Essa crença começou com Hipócrates, considerado o pai da medicina, e foi aceita por profissionais da saúde mental durante milhares de anos. Também se acredita, ainda hoje, que a lua também tem influência nas atividades da agricultura, pesca, e no parto. Thereza Venturoli, num artigo intitulado “Sob o domínio da Lua: os mitos deste satélite”, publicado na revista *Superinteressante* em 31 de julho de 1994, mostra o que os cientistas pensam a respeito de tais mitos. Disponível em: <https://super-abril-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/super.abril.com.br> (Acesso dia 02/02/2020).

principal. Nesses casos estamos verificando se o aluno pôde ou não encontrá-la, em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 138).

Nesse sentido, por meio do trabalho realizado com os alunos do 7º ano, utilizando o conto *Caminhos de São Tiago*, passamos a notar as dificuldades enfrentadas por eles para encontrar uma informação coerente. Notamos que alguns deles liam com muita dificuldade na pontuação, apresentavam embaraço quanto ao vocabulário ou pronúncia de certas palavras. E, a partir dessa constatação, pensamos o quanto a imersão na leitura necessita tornar-se indispensável no dia-a-dia nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando necessário, a professora verbalizava alguns parágrafos fazendo as entonações corretas, e em seguida, explicava os eventos ditos nos parágrafos. Esse tipo de prática foi importante, pois os alunos compreendiam e refaziam a leitura e expunham suas observações.

Nesse dia de aula de leitura de literatura, em sala de aula, um dos meninos, o qual consideramos que possui uma qualidade razoável de conhecimento, após ter sido escolhido para comentar, disse: “não sei de nada!!” e “não vou ler nada!!”. Isso, fez-nos refletir nas abordagens da professora Luzia de Maria (2016), a qual, após ter submetido suas turmas à leitura de obras literárias no Ensino Fundamental e Médio, conclui que “estimular” a leitura talvez não seja o termo mais adequado, o melhor seria dizer “apresentar”, pois, isso, por vezes, já é suficiente.

Dar a conhecer. Mostrar a existência. Proporcionar o contato. Porque, com a literatura, só isso já parece suficiente. [...], qualquer pessoa, quando apresentada de forma conveniente ao conhecimento que a escrita pode guardar, seja ele literário ou não, reage positivamente. [...]

Penso que alimentar o cérebro da criança com histórias, com os contos populares e a literatura infantil moderna talvez seja a única maneira possível de fortalecer a sua curiosidade em relação a tudo o mais. A criança assim alimentada será por certo um daqueles adultos que guardam, no fundo da memória, elementos capazes de despertar a criança que ainda mora neles. (MARIA, 2016, p. 138-139)

Perguntamos se outro aluno gostaria de ler, outro aluno se propôs e leu. Após realizarmos a leitura do décimo sexto parágrafo, explicamos aos alunos que se tratava de questionamentos feitos pelo narrador como um modo de demonstrar a não aceitação de tanto sofrimento prevalecido na menina-personagem após a morte do pai. Dissemos-lhes que o narrador refletia sobre o peso desse sofrimento para uma criança tão pequena, de apenas doze anos, e que ele não concordava com as injustiças sofridas por ela. Nossos comentários foram relevantes para que os alunos pudessem perceber as informações de outros parágrafos. Eis, abaixo, alguns dos comentários ditos por eles:

Aluno 14: “Quer dizer que ela nem ria mais, ela só ficava chorando todas as noites, aí ela queria voltar a fazer alguma coisa pra rir!”

Aluno 8: “Professora, será que ela não tem depressão?!”

Aluno 26: “É!! Ela ficou depressiva depois da morte do pai dela!”

Aluno 7: “As tias não queriam mais ver ela chorar de tanto que *ela* passava o dia chorando!”;

Aluno 14: “Acho que ela ouvia o som de carro e pensava que era o pai dela!”

Nota-se que os alunos ao formularem tais ideias estavam “se vendo” no lugar da personagem. Eles começaram a isolar informações de acordo com o que a leitura lhes permitia, e desse modo, percebemos que já estavam formulando as próprias hipóteses sobre a narrativa. De acordo com Colomer (2002) “[...] a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não-explicita. (COLOMER, 2002, p.37). Portanto, é nesse caminho que o letramento literário acontece.

O terceiro dia de aula de leitura do conto *Caminhos de São Tiago* aconteceu no dia 6 de novembro de 2019. Na ocasião, exibimos para os alunos o videoclipe de duas canções: “Sensações” de Paula Fernandes, lançada em 2010 e “Estrela” de Hugo Pena e Gabriel, lançada em 2011, das quais também dispusemos as letras para que fossem acompanhadas numa breve discussão, tendo em vista que percebemos que a turma gostava de música. Essa atividade foi muito importante para que pudéssemos retomar a leitura desse conto. Nesse dia, os alunos estiveram bem participativos, registramos vinte e seis (26) falas com as opiniões deles sobre os eventos vividos pelas personagens.

Certamente, nem todas as colaborações ditas por eles eram de acordo com a narrativa. Segundo Jouve (2002), nem todas as leituras de um texto literário são legítimas, pois, faz-se necessário uma interpretação que considere não só a coerência interna, mas também externa do texto literário, isto é, os dados biográficos, históricos, dentre outros, visto que, interpretar um texto significa “aceitar o tipo de leitura que ele programa” (JOUVE, 2002, p. 27). Contudo, a leitura suscitou nos alunos do 7º ano certos sentimentos significativos para a construção dos sentidos desse texto literário.

Fazendo um contraponto do conto com as canções apresentadas, pedimos aos alunos que se lembrassem de algum acontecimento que já lhes havia causado um “turbilhão de sensações”. Um dos meninos revelou: “Eu já chorei muito assim!”. Depois, uma menina também disse: “Eu também já chorei assim, minha boca ficou inchada mesmo!”. Ao analisarmos os registros escritos lemos: “Eu tenho muitas histórias, mas é muito doloroso *pra*

mim contar!” (Registro do Aluno 31). Sobre a segunda música, ajudamo-los a observarem os sentimentos de saudade do sujeito poético e o reforço aos sentidos da palavra estrela.

Em continuidade, pedimos para que um aluno iniciasse a leitura a partir do parágrafo vigésimo. Perguntamos o que eles haviam compreendido sobre a expressão “enfermeira ausente e fria”. O Aluno 5, o mesmo que na aula anterior recusou-se a ler e comentar, respondeu: “Significa que a menina *tava* lá sofrendo e que a enfermeira não *tava* nem aí pra ela!”. Notamos que o Aluno 5 sempre se destacava em seus argumentos, porém nem sempre ele estava disposto a participar, inclusive, ele foi um dos poucos que não apresentou registro escrito. Depois, o Aluno 15 observou: “A enfermeira não era boa!”. Tal informação no texto fez-se importante para a análise do ambiente para onde a menina-personagem foi levada.

Nessa ocasião, enquanto reafirmávamos à falta de sensibilidade ao estado da menina, um dos meninos pediu-nos permissão para verbalizar o parágrafo vigésimo quinto. Após isso, fez o seguinte comentário: “O meu entendimento é que ela *tava* tentando se segurar ao máximo pra ver se ela perdia o medo e o choro, mas a gente ainda não sabe se ela realmente conseguiu, e também ao meu entender o que é dito no vinte e três (parágrafo vigésimo terceiro), eu acredito que não seja um simples hospital, mas um hospital que cuida de gente doente, mas da mente, tipo um hospital psiquiátrico!”

No que diz respeito às transformações que a literatura pode causar no indivíduo, entendemos que este se abre para as questões da própria existência, a partir do momento em que se depara com as situações fictícias. Sobre esse saber da literatura, consideremos as proposições de Petit (2009):

O texto suscitará, em alguns leitores, não somente pensamentos, mas também emoções, potencialidades de ação, uma comunicação mais livre entre corpo e espírito. E a energia liberada, reencontrada, apropriada ocasionalmente dará forças para se passar a alguma outra coisa, sair do lugar onde o leitor se encontrava imobilizado. (PETIT, 2009, p. 79)

Observamos essa questão formulada por Petit na resposta do referido aluno. Pedimos para que os demais aprendizes lembrassem se “havia no texto alguma informação de que a menina estaria doente fisicamente?”. Disseram que não. Então, complementamos: “Há alguma evidência de que ela estava com o psicológico abalado?”. A Aluna 11 responde: “Ela *tava* doente, mas da alma!”. Explicamos que a menina-personagem apresentava comportamentos estranhos e que, antigamente as pessoas que não soubessem lidar com os próprios sentimentos

eram, injustamente, taxadas de “loucas”. Segundo afirma Carlos Ceia (2002), especialista no assunto de habilitar o aluno para a leitura do texto literário:

Se ao estudante de hoje ensinarmos que o texto literário é não só um exercício da imaginação artística, mas também uma forma de ver o mundo que pode construir em si mesma um ensinamento novo, pelo exemplo extraordinário das personagens ou pela experiência cuidada e original da escrita, então teremos inaugurado uma nova didática. (CEIA, 2002, p. 53)

Portanto, esta foi uma experiência em que procuramos mostrar aos alunos que a história lida não era apenas um dizer presente nas páginas de um livro, mas que havia relação com aquilo que a sociedade daquela época, ainda nos anos 1980, considerava como correta. De acordo com nossas explanações, outros comentários foram surgindo dos alunos.

Aluno 4: A mãe dela (da menina-personagem) é que era louca!”

Aluno 25: “Ela tinha ido no psicólogo, então!?”

Aluno 18: “Então a mãe dela levou ela pro hospício?!”

Aluno 8: “Tem momentos que ela teve visões da infância dela. Mas, no meu entendimento ela fala das constelações: Órion, Sírius e Sete-estrela que estavam na lembrança dela!”

Aluno 10: “Não entendo por que a mãe dela não conversava com ela, por que a mãe dela levou ela pra esse lugar?!”

Aluno 4: “A menina tinha depressão e a mãe dela não tinha paciência!”

Aluno 3: “Ela sentia uma angústia muito forte e chorava muito, por isso as pessoas achavam que ela estava louca!”

Aluno 15: “Ela era ‘especial’!”

Aluno 14: “Ela se sentia como uma criança especial, e, sei lá, e nada do que ela dizia fazia sentido, o sofrimento dela estava oculto”!

Aluno 20: “Ela não se adaptava viver sem o pai!”

Após ouvirmos as interpretações dos alunos, explicamos-lhes que a menina havia sido levada para um hospício, porque na visão da mãe-personagem a menina precisava de cuidados especiais. Revelamos que era comum no século XX locais como esse em que as pessoas com problemas mentais eram mantidas trancadas, a exemplo também dos manicômios que eram lugares ainda mais horrendos, onde se poderia imaginar pessoas sendo maltratadas. Por isso que a personagem-menina chorou “alto e forte”, pois, talvez já soubesse que aquele local simbolizava a perda de sua liberdade.

Depois, solicitamos uma nova leitura silenciosa de alguns parágrafos (3º, 4º, 7º e 8º) da narrativa. Para que confirmassem as atividades daquela criança. Os valores que os alunos atribuíram as ações das personagens foram as seguintes:

Aluno 3: “Só o pai sabia lidar com ela!”;

Aluno 20: “É, e depois ela fica sozinha no mundo!”;

Aluno 14: “Também... ela ficava sozinha!! Só ficava no quarto dela!! Ela ficava isolada!! Por isso que as irmãs dela iam dizer que era louca!!”.

Durante essa aula, percebemos que os alunos julgaram, questionaram e atribuíram justificativas às ações das personagens. Explicamos a eles que a história contada poderia levar a sociedade a refletir sobre suas atitudes diante de pessoas que precisassem de ajuda psicológica. Nesse sentido, ao percebermos a participação positiva dos alunos, refletimos sobre as considerações de Luzia de Maria (2016):

Os materiais a serem lidos, os livros de literatura ou não, precisam oferecer desafios condizentes com a capacidade do estudante, melhor ainda se oferecem respostas aos seus interesses. E, muito mais do que indicar as leituras, o ideal mesmo é que o conteúdo dos livros, com sua carga de emoção e fascínio seduza de tal forma nossas crianças e jovens que eles, sem se dar conta, se ofereçam à “felicidade de ser leitor”. (MARIA, 2016, p. 141)

Por meio dessa aula, bem como do nosso compromisso em fazê-los interagir com o texto narrativo, os alunos demonstraram aptidão para se tornarem verdadeiramente leitores.

O quarto dia de aula de leitura do conto *Caminhos de São Tiago* ocorreu no dia 13 de novembro de 2019. Esse foi um momento em que dispusemos para os alunos algumas imagens para melhor auxiliá-los na compreensão de certos elementos presentes no enredo. Também, mostramos uma fotografia de Maria Lúcia Medeiros, apresentamos novamente a capa do livro *Zeus ou a menina e os óculos* (1988) e de outras obras da escritora.

Figura 1 - Rota iniciática na qual se seguia a Via Láctea



Fonte: <https://www.google.com/amp/gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/viagem/amp/2014/12/Confira-historias-de-quem-fez-o-Caminho-de-Santiago-de-Compostela-4671910.htm>

Figura 2 - SÃO TIAGO MAIOR - Padroeiro da Espanha



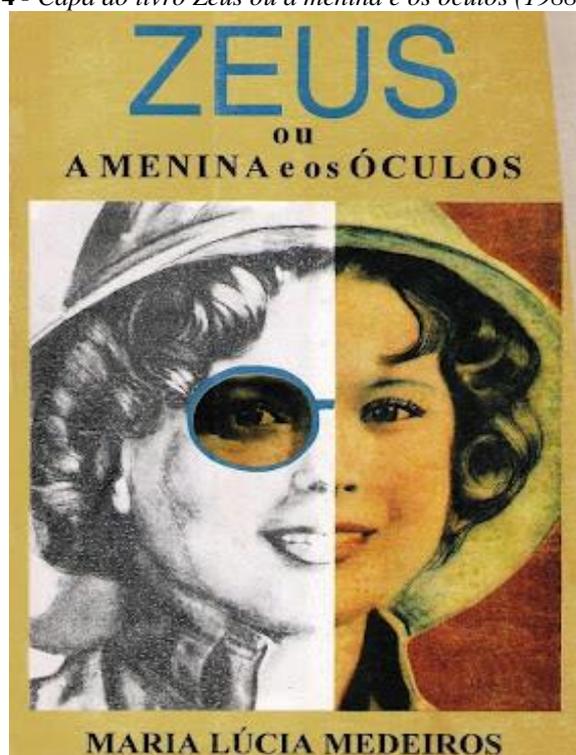
Fonte: <https://santo.cancaonova.com/santo/sao-tiago-maior-grande-amigo-de-nosso-senhor>

Figura 3 - Maria Lúcia Medeiros



Fonte: <http://profdariobenedito.blogspot.com/2012/09/saudades-de-maria-lucia-medeiros.html?m=1>

Figura 4 - Capa do livro *Zeus ou a menina e os óculos* (1988)



Fonte: <http://profdariobenedito.blogspot.com/2012/09/saudades-de-maria-lucia-medeiros.html?m=1>

As imagens foram apresentadas em slides. Retratamos sobre o Caminho de Santiago de Compostela, falamos um pouco sobre a infância de Maria Lúcia Medeiros passada na cidade

de Bragança-Pará, proporcionando a eles curiosidades sobre essa cidade. Além disso, mostramos algumas imagens da cidade de Belém antiga, entre elas, de prédios de hospitais psiquiátricos existentes na época. A partir desse trabalho em que os alunos tomaram consciência sobre o assunto tratado no enredo, demonstraram-se mais motivados a escrever sobre os conflitos da personagem.

Na aula seguinte, deixamos os alunos livres para registrarem suas experiências de leitura conforme o que eles haviam aprendido sobre o conto *Caminhos de São Tiago*. De um total de trinta e quatro (34), vinte e sete (27) apresentaram-nos os registros escritos. De acordo com Cosson (2009), a escrita é uma das possibilidades de verificar a interpretação sobre o texto literário. Eis abaixo, exemplos dos diários de experiência de leitura apresentados pelos alunos, escolhidos conforme às habilidades de leitura.

Imagem 3 - Registro escrito do Aluno 8

Sobre o texto
sobre "Caminhos de São Tiago"

O fato do texto é uma menina e o pai dela que costumavam ver os estalados. mas chega o momento que ele perde o seu pai a perda trouxe em grande transtorno mental e que causou a internação dela no asilo.

Esse texto de fato está baseado em fatos reais
Ex:
pessoas com dificuldades de se comunicar que não conseguem falar dos seus problemas, mas tem o apoio de ninguém então se



Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 8 após a leitura do conto *Caminhos de São Tiago***

Sobre o texto “Caminhos de São Tiago”

O foco do texto é uma menina e o pai dela que costumavam ver as estrelas. Mas chega o momento que ela perde seu pai a perda trouxe um grande transtorno mental o que causou a internação dela no hospício.

Esse texto de fato está baseado em fatos reais.

Ex:

Pessoas com dificuldades de se comunicar que não conseguem falar dos seus problemas, não tem o apoio de ninguém então se isolam de todos talvez com medo de não entenderem os seus problemas e começam a rejeitá-los.

Imagem 4 - Registro escrito do Aluno 11

"Caminhos de São Tiago"

O texto relata sobre a vida de uma menina, uma menina adorava ver as estrelas, gostava de pedalar de bicicleta na direção do sul, como se fosse possível chegar até elas, gostava de subir em árvores pra pegar frutas, vestia-se como uma vovó. Aproveitava as férias que morávamos antes de voltar para o internato, gostava de ser entalga.

Mas tudo ficou difícil depois da morte do pai, ela mãe tinha motivos pra chorar, né chorar. Tinha medo de que as outras irmãs, elas e a mãe começassem a rir dela, e tinha medo que ninguém entendesse o seu apego com a céu estrelado.

Com a morte do pai ela ficou muito triste, e ficou mais do pendente das estrelas, porque olhar as estrelas era uma atividade do pai e filha.

Ninguém entendia os gritos toda vez que ouvia um branulho da rua, os pedaleiros e os choros... Nem mesmo a febre do internato, que a chamava de louca, de desente, de peço.

dora.

Como mãe davam mais conta da menina, a colocaram em um hospício, e a menina chorou quando mãe pôde ver as constelações da qual tanto dependia.

O que acontece, é que antigamente, as pessoas davam muita importância para a aparência na sociedade. E como todas consideravam a menina uma louca, poderia "manejar" a imagem da família, isso era motivo suficiente para incluir a menina da sociedade.

Mas a menina não se considerava uma louca, só era mal compreendida.

Talvez ela só precisava de alguém para conservar a de mais atenção da mãe. Ela só precisava conversar com alguém que a entendesse.

Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 11 após a leitura do conto *Caminhos de São Tiago***

“Caminhos de São Tiago”

O texto trata sobre a vida de uma menina, essa menina adorava ver as estrelas, gostava de pedalar de bicicleta na direção do sol, como se fosse possível chegar até ele, gostava de subir em árvores pra pegar frutas, vestir-se como uma moça. Aproveitava as férias ao máximo antes de voltar para o internato, gostava de ser criança.

Mas tudo ficou difícil depois da morte do pai, ela não tinha motivos pra sorrir, só chorar.

Tinha medo de que as outras irmãs, tias, e a mãe começassem a rir dela, e tinha medo que ninguém entendesse o seu apego com o céu estrelado.

Com a morte do pai ela ficou muito triste, e ficou mais dependente das estrelas porque olhar as estrelas era uma atividade de pai e filha.

Ninguém entendia os gritos toda vez que ouvia um barulho da rua, os pesadelos e os choros... nem mesmo a freira do internato, que a chamava de louca, de doente, de pecadora.

Como não davam mais conta da menina, a colocaram em um hospício, e a menina chorou quando não pôde ver as constelações da qual tanto dependia.

O que acontece, é que antigamente, as pessoas davam muita importância para a aparência na sociedade. E como todos consideravam a menina uma louca, poderia “manchar” a imagem da família, isso era motivo suficiente para isolar a menina da sociedade.

Mas a menina não se considerava uma louca, só era mal compreendida.

Talvez ela só precisava de alguém para conversar e de mais atenção da mãe. Ela só precisava conversar com alguém que a entendesse.

Imagem 5 - Registro escrito do Aluno 26

Sobre o conto "Caminhos de São Tiago".

O tema tratado no conto pode ser o isolamento das pessoas com deficiência. Podemos afirmar então que o tema tratado, está marcado ao problema social histórico na nossa sociedade.

Esse tema não é mais vivente em nossa sociedade atual e hoje agente trata essas pessoas com deficiência como se fosse normal.

E no texto a menina não poderia ser tratada assim, a mãe dela poderia ter levado ela para um psicólogo e não se internado ela do lado do pai dela e ela perder sua infância.

Eu acho que essas pessoas não são só com os preconceitos que poderia ter

a menina por causa de ter perdido toda sua infância.

Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 26 após a leitura do conto *Caminhos de São Tiago***

Sobre o conto "Caminho de São Tiago"

O tema tratado no conto pode ser o isolamento das pessoas com deficiência. Podemos afirmar então que o tema tratado, está marcado ao problema social histórico na nossa sociedade. Esse tema não é mais vivo em nossa sociedade atual e hoje a gente trata essas pessoas com deficiência como se fosse normal.

E no texto a menina não poderia ser tratada assim, a mãe dela poderia ter levado ela para um psicólogo e não ter internado ela. A partir daquele dia ela perdeu sua infância. Eu acho que essas pessoas não pensaram no prejuízo que poderia ter a menina por causa de ter perdido toda sua infância.

Nem todos os alunos conseguiram desenvolver uma reflexão sobre os assuntos que foram discutidos durante as aulas, a exemplo do Aluno 19 que não refletiu sobre os acontecimentos do enredo. Ele apenas transcreveu trechos do sexto parágrafo do conto, depois ele fez a junção de uma parte do terceiro e do quarto parágrafo, tais como as palavras ditas pelo narrador do conto. Conforme imagem abaixo:

Imagem 6 - Registro escrito do Aluno 19

Caminhos de São Tiago.

Caminhos de Santiago ou São Tiago, era aquela névea que onde os castelões se espalhavam, era uma estrada branca em direção ao cruzeiro do sul? jamais se teve a resposta para essa pergunta por que descobriu, depois o pai emmentava castelões e explicações para não arrancar da menina o deslumbrante e o prazer.

Um ~~dia~~ de repente a mãe que se sentava, sem medo de rugos poder saltar de bicicleta pela praça, lendo recados na casa da tia.

Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 19 após a leitura do conto *Caminhos de São Tiago***

Caminhos de São Tiago

Caminho de Santiago ou São Tiago, era aquela névoa por onde as constelações se espalhavam, ou era uma estrada branca em direção ao cruzeiro do sul? Jamais obtive resposta para essa pergunta por que (descobriu, depois) o pai inventava constelação e explicação para não arrancar da menina o deslumbramento e o prazer.

Quem dera voltasse de repente a mão que apontava, sem medo de verrugas poder voltear de bicicleta pela praça levar recados na casa da tia.

Sendo assim, nota-se que o referido aluno não conseguiu processar as informações e nem apresentou habilidades para poder refletir sobre os acontecimentos da narrativa. Nesse sentido, a dificuldade apresentada na compreensão leva ao reconhecimento de que o ensino da literatura, para este aluno, precisa ser reforçado. Entretanto, ficamos esperançosos de que as discussões realizadas em sala de aula tenham feito alguma diferença, de alguma forma, para a vida individual de cada aluno com relação a leitura de um texto literário.

Vale ressaltar que, no geral, as práticas de leitura literária em sala de aula, tendo como objeto o conto *Caminhos de São Tiago*, contemplaram o letramento literário, visto que se ofereceu aos alunos a oportunidade de construir saberes a partir de uma metodologia que priorizou a experiência do aluno diante do texto lido, motivando-os a buscar no próprio conto a resposta para suas dúvidas.

4.2.4 Aula 4: Leitura do conto *Marcel* em sala de aula

Iniciamos adotando o primeiro passo de letramento literário proposto por Cosson (2009), a “Motivação”. Para o desenvolvimento de tal atividade dispusemos de peças de vestuários masculinos: um casaco de moletom, uma camiseta e um short. Solicitamos a participação de dois meninos que quisessem se caracterizar com essas roupas. Depois de um tempo, eles voltaram à sala. Ao chegarem, a turma começou aquela agitação habitual.

Perguntamos aos alunos da classe para quais ambientes aquelas roupas seriam apropriadas. Sugeriram que o short com a camiseta seria usado para ir ao campo de futebol, ou para ir à praia. Disseram também que era roupa de um homem pobre. Sobre o casaco, a classe respondeu que seria para ir ao cinema ou que seria a roupa de assaltante. Após várias cogitações,

um dos meninos disse que uma era roupa apropriada para o frio. Depois, os demais colegas entenderam que a outra seria usada em ambientes calorentos.

Complementamos dizendo que, por mais que tais roupas pudessem transmitir a eles aparências negativas, elas de fato eram apropriadas para se proteger do frio e a outra para ser usada em lugares de clima quente. Logo em seguida, informamos-lhes que aquela brincadeira estava associada a uma informação importante do conto a ser lido. Depois disso, continuamos com mais uma atividade de “Motivação”, objetivando ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

Na ocasião, distribuimos cópias do poema *Canção do Exílio*²⁴, de Gonçalves Dias, sobre o qual há menção no enredo do conto *Marcel*, de Maria Lúcia Medeiros. Solicitamos aos alunos uma leitura silenciosa desse texto poético, em seguida, reproduzimos em vídeo uma declamação deste feita por Paulo Autran²⁵. Logo depois, contactamos com os alunos a fim de explorar a compreensão obtida por eles.

Consideramos a fala do Aluno 8, que afirmou que o poema tratava de uma pessoa que parecia solitária e triste, bem como o Aluno 26 que acrescentou que o poema falava de natureza e de um lugar que parecia bonito, fizemos nossas considerações a respeito dos sentidos dessa poesia e logo em seguida, distribuimos para cada um dos alunos uma folha de papel contendo um jogo de palavras que foram retiradas do poema de Gonçalves Dias.

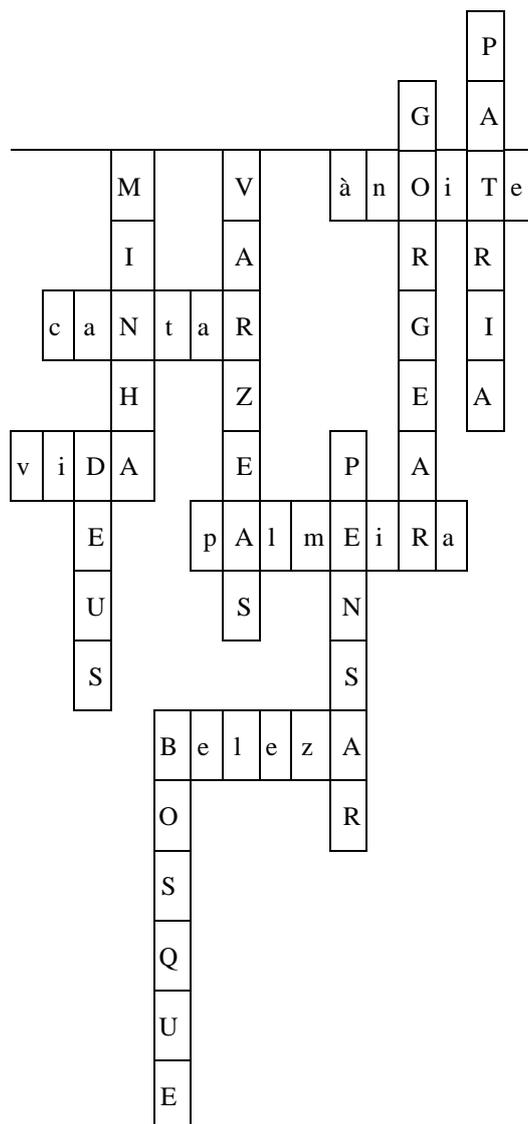
As palavras cruzadas foram inspiradas na leitura do conto *Marcel*, de Maria Lúcia Medeiros, em que há no enredo uma professora-personagem, que ironicamente adota o poema *Canção do Exílio* unicamente para ensinar elementos gramaticais como: substantivos, verbos, pronomes etc. A professora do conto não explora, por exemplo, a repetição que faz parte da literatura (a exemplo do pronome nosso/nossa), nem os ritmos do poema, nem as imagens da imaginação do eu lírico trazidas pela fantasia do “sabiá” que canta nas palmeiras etc. Nesse sentido, tentamos discutir os sérios problemas que ocorrem no ensino de literatura quando é priorizado apenas o ensino da gramática sem instigar o aluno a refletir a respeito do sentido das palavras presentes nos textos poéticos.

Imagem 7- Cruzadinha feita a partir do poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias

²⁴ Poema pertencente à obra *Primeiros Cantos* (1847), do poeta brasileiro Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), expoente da primeira fase do Romantismo.

²⁵ Paulo Paquet Autran (1922-2007), natural do Rio de Janeiro, foi um renomado ator brasileiro, destacando-se no teatro, cinema e televisão. Seu maior destaque na vida artista foi no teatro ficando conhecido como “O senhor dos Palcos”. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Paulo_Autran

**Palavras cruzadas - Canção
do Exílio**



Horizontal

- 5. locução adverbial de tempo
- 6. verbo no infinitivo
- 7. substantivo abstrato derivado do verbo viver
- 10. planta típica de países tropicais, a exemplo do Brasil
- 11. sinônimo de primor

Vertical

- 1. sinônimo de país, representando o lugar onde se nasce
- 2. verbo que identifica os sons emitidos pelos pássaros
- 3. Repetição do pronome possessivo
- 4. terrenos à margem de rios
- 8. vocativo usado pelo eu-lírico
- 9. o mesmo que cismar
- 12. substantivo concreto que identifica locais que têm muitas plantações

Estipulamos vinte minutos para que os alunos preenchessem a cruzadinha. Porém, eles sentiram dificuldade quanto ao vocabulário. Sendo assim, disponibilizamos dicionários e pedimos para que fossem formados grupos para desenvolverem a atividade. Desse modo, esse primeiro passo do letramento literário demorou mais tempo do que o previsto. Então, demos início à leitura do conto *Marcel*, mas, a discussão ficou para o encontro seguinte.

Foto 3 - Grupo de alunos resolvendo a cruzadinha – referente à Motivação do conto Marcel



Fonte: Acervo da pesquisa

No segundo dia de aula de leitura do conto *Marcel*, retomamos pedindo aos alunos que fizessem a leitura silenciosa. Após a leitura do conto, de Maria Lúcia Medeiros, perguntamos especificamente ao Aluno 5 o que mais lhe havia chamado a atenção na história, ele respondeu: “Ele (menino-personagem) *tava* com uma dor no peito e nas costas, aí ele ficava gritando pra mãe dele, e a mãe dele *tava* lá e nem dava atenção pra ele e depois ele passou mal, e aí depois foi todo mundo ver, e depois todo mundo foi se afastando dele!”.

Foto 4 – Alunos em leitura silenciosa do conto *Marcel*



Fonte: Acervo da pesquisa

Em continuidade ao debate, lançávamos a mesma pergunta para os demais alunos a fim de obter a percepção deles a respeito da narrativa. Na ocasião, o Aluno 6 disse que se tratava de um menino gordo que falava francês e que era muito solitário. O Aluno 25 comentou: “Não entendi o que significa “essa mala” (Parágrafo 1º), o Aluno 3 respondeu-lhe: “Que ele (menino-personagem) chegou de viagem!”. Em seguida, surge uma pergunta feita pelo Aluno 25: “Professora, porque o menino chora?”, é o Aluno 11 quem dá a resposta: “Ele tá estranhando as pessoas!”.

Michèle Petit (2009), ao tratar da importância de ler, aponta para a escuta como um ponto fundamental. Foi o que continuamos a fazer com os alunos do 7º ano. Percebemos que nessa aula eles já estavam mais à vontade com as atividades. Nesse sentido, os aprendizes demonstraram maior aceitação ao trabalho que vinham sendo realizados com os textos literários. Assim, tal como registra Petit (2009, p. 48) “Graças as mediações sutis, calorosas e discretas [...] a leitura entrou na experiência de cada um”. Essa positividade nos resultados também pôde ser comprovada nos registros escritos sobre o conto *Marcel* que os alunos manifestaram.

As dúvidas apresentadas pelos discentes serviram de ponte para a aprendizagem da leitura da literatura, procurávamos encaminhá-la de modo que os próprios alunos chegassem às devidas conclusões. Por exemplo, o Aluno 8 afirmou não ter entendido o sentido de “passou de compadre” e “passou de namorado” (Parágrafo 8º), solicitamos à turma a releitura do trecho, após, alguns se manifestaram dizendo: Aluno 6: “Dá pra perceber que era o aniversário dele!”; Aluno 18: “Tinha um refrigerante que só tem aqui no Pará!”; Aluno 7: “Ele estava brincando de quadrilha!”. Ao ouvirem este último comentário, os demais exclamaram: “Ah, é mesmo!!”

Refletindo sobre as dificuldades anteriormente apresentadas pelos alunos e vendo agora o quanto eles estavam interagindo com o texto literário, reportamo-nos às ideias defendidas por Luzia de Maria (2016), ao considerar que cabe aos envolvidos na educação promover cursos de leitura em suas salas de aula, e mais do que isso, fazer crer que a sala de aula é o local, melhor indicado, para essa prática. Pois, conforme as palavras da autora:

Ela (a leitura) é o caminho mais promissor para se atingir o ápice em todos os campos do conhecimento. Prioridade, portanto, do processo educativo. E os professores devem ser (ou se tornar) os melhores mediadores de leitura: este é o desafio brasileiro. (MARIA, 2016, p. 212)

Nesse sentido, não se trata de ler por ler. O que se ganha com o letramento literário é o aumento da produtividade intelectual do aluno, pois, é na troca de experiência em sala de aula que os aprendizes tendem a desenvolver uma visão mais ampla até mesmo sobre o próprio mundo. Em razão disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) apresenta no eixo de leitura práticas de linguagem que os alunos possam apresentar autonomia nos atos de ler. Especificamente no Campo Artístico-literário, para que ocorra a adesão à prática de leitura, vale observar a seguinte habilidade:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 157)

Consideramos que o aprendizado por meio da literatura também ocorre quando esta contribui para o apaziguamento de certas atitudes preconceituosas. Nesse sentido, destacamos que durante a leitura do conto *Marcel*, surgiram alguns comentários desagradáveis a respeito da maneira como as mulheres paraenses se vestem. Por mais de uma vez, ouvimos dos meninos da classe comentários desse tipo, o que ocasionou em certa desavença entre meninos e meninas da turma. Na ocasião, conduzíamos-los a pensar sobre a diversidade cultural e climática do Brasil.

No quarto dia de compartilhamento da leitura, lemos novamente em voz alta o conto *Marcel*. Em continuidade, questionamos o que lhes havia chamado a atenção a partir do décimo primeiro parágrafo. O Aluno 14 afirma: “Quando a professora (personagem) tá explicando ela fala do açazeiro, então acho que o menino veio pro Pará!” em seguida o Aluno 3 observa: “Ele (personagem) tem saudade da terra dele!”. A fala deste aluno é complementada com a do Aluno

11: “Igual eu que nasci em Macapá e vim pra cá quando eu era um bebê e quando eu voltei lá eu não sabia quem eram meus parentes!”.

O Aluno 6 questionou-nos se “o estranho reino” (Parágrafo 13º) era o texto que estava sendo lido pelo menino-personagem, respondemos afirmativamente, então, o Aluno 3 observa: “A professora destruiu o texto, acho que ele não gostava dela!”. Depois o Aluno 10, que nos revelou ser leitor, falou: “Eu acho que quando tá falando ‘*foi aí, foi bem aí, foi nesse exato instante que, de inseguro caçador transformou-se o menino em caçador destemido*’ (Parágrafo 12º), quer dizer que ele não tinha confiança em si mesmo e quando ele leu o texto ele se encantou com o texto porque tinha um pouco dele e aí ele passou a ter mais confiança nele mesmo!”.

Ao ouvirmos a proposição desse aluno, reafirmamos o que ele havia explicado e confirmamos que o objeto compreendido pelo menino-personagem não era simplesmente a questão da prova. De fato, o personagem começa a compreender a si próprio, assim ele se liberta dos sentimentos ruins que lhe atormentavam. Explicamos também que “o estranho reino”, ou seja, o mistério, diz respeito aos próprios sentimentos de pertencer à nova terra que o menino-personagem não entendia. No momento em que explicávamos um dos meninos indaga: “O que tinha a ver esse “véu” (Parágrafo 13º), por que o véu não é aquela coisa que a mulher usa quando vai casar?”. Explicamos de acordo com o que tínhamos em mente sobre a alegoria do véu.

Dissemos para os alunos que o véu, de acordo com a Bíblia, significava uma aliança entre Deus e os homens, que antes da morte de Cristo não havia aproximação entre Deus e os homens, mas que após a morte de Jesus Cristo, o véu se rasgou de “alto a baixo” e a partir daí os homens puderam ter acesso direto a Deus²⁶. E, trazendo para a realidade do conto, dissemos que o menino havia rompido uma barreira entre ele e sua nova família, após a descoberta do poema.

No quinto dia de leitura, solicitamos os registros escritos, os alunos já estavam bem familiarizados com o conto, de modo que, a maior parte dos comentários que eles fizeram demonstrou a interpretação corresponde ao conto. Eis alguns dos registros dos diários de experiência, escolhidos por melhor habilidade na prática da leitura.

²⁶ De acordo com a Bíblia Sagrada, há várias referências ao véu. Sobre este assunto podemos considerar: Mateus 27:51; Lucas 23: 45; Hebreus 10:20 (A Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida no Brasil. Barueri, SP, 2009. 1056p)

Imagem 8 – Registro do Aluno 4 após a leitura do conto Marcel

Marcel

Nesse conto eu acho que Marcel é o nome de personagem que recebe da frança porque pessoal eu não vejo falar o nome dele.

Depois matriculou ele em uma escola Brasileira, e tem um km de conto do conseqüente enfraquecer.

Direto o curso do choro do gregos eu acho que era pela maioria dele então longe de ver amigos, e também nos casos que ele não se divertia.

(~~Então~~) Nesse conto o sentido é que ~~está~~ eu nunca vou ver a vida fechada porque vou ficar um pouco de ver.

(~~Desde hoje~~) Até hoje meu

o conhece um pouco
 assim mas se eu conheci-
 do eu vou tanto me interessar,
 mas com ele.

Depois eu vou falar sobre
 uma experiência baseada
 com o ~~meu~~ momento. Quando
 eu mudei de casa, eu
 fui morar na Bavaria Alemanha
 do primeiro quando eu cheguei
 lá eu não conheço ninguém
 então eu me sentia entre os
 pedras porque eu sou aquele
 pedras que gosto de se enterrar.
 mas, mas com quem eu
 não conheço não é a mesma
 coisa.

Eu fico dentro de casa
 e não quero nem fazer nada,
 não, nem ninguém fazer bunsen
 Mas se o dia eu tinha
 o dia do meu pai combrar

como bola e quando eu cheguei
 em casa e vi os meninos
 jogando bola mas com uma
 bola ~~esquadrada~~ dura,
 então como como o menino
 bola esq de loro, eu emprestei
 o mesmo bola em bro eu deixo
 para ~~ele~~ jogar, daí pra
 frente eu comecei a me inter-
 essar mais com eles do menino
 novo meu

Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 4 após a leitura do conto *Marcel***

Marcel

Nesse conto eu acho que Marcel é o nome do personagem que veio da França porque afinal eu não ouvi falar o nome dele.

Eles matricularam ele em uma escola brasileira, e bem no final do conto ele consegue se entrosar (entrosar).

Sobre a causa do choro do garoto, eu acho que era pelo motivo de estar longe de seus amigos, e também por causa que ele não se divertia.

Nesse conto, senti que eu nunca vou ser assim fechado, porque isso traz um pouco de dor. Até hoje nunca conheci uma pessoa assim mas se eu conhecer eu iria tentar me enturmar com ele.

Agora eu vou falar sobre uma experiência parecida com a do menino. Quando eu mudei de casa, eu fui morar no Bairro Raimunda Gerreiro (Guerreiro), quando eu cheguei lá eu não conhecia ninguém, então eu me sentia outra pessoa porque eu sou aquela pessoa que gosta de se enturmar, mas com quem eu não conheço não é a mesma coisa.

Imagem 9 - Registro do Aluno 9 após a leitura do conto Marcel

Marcel

O menino gordinho que na francês.

O menino morava e morava em Paris, quando seu pai se parou de usar umá e a sua mãe veio para o Brasil.

mas o menino tinha dificuldade de entender o assunto de língua portuguesa e também tinha dificuldade de aprender uma nova língua e uma nova cultura.

O menino gordinho aprendeu a assunto de português mais não foi só isso ele aprendeu coisas importantes para a sua vida.

Quando ele veio para o Brasil conheceu os amigos os outros parentes

ele tinha dificuldade para entender por que as crianças brincavam diferentes e o resto de ~~restos~~.

O menino achava que os gostos de sua mãe eram banalidades.

ele achava isso por causa de sua roupa.

O menino tinha dificuldade para aprender línguas e seus sentimentos.

Quando ele tinha os seus sentimentos, ele virou uma nova pessoa.

Essa foi a história de Marcelo Gordão.

eu XXXXXXXXXX Tive uma vida dura meu pai se casou com uma outra mulher.

eu quis viver com ele

antes de ir para São Ma-
guel Do Guama.

Aqui uniu-se a família
de minha avó, de
encarnação mãe, com a
da o sentimento de conter
nossas culturas um pouco
diferente.

Eu não conseguia deixar
a minha afecção e tam-
bém deixar o meu sen-
timento.

~~Eu~~ eu era como Marcel
não conseguia deixar para
a família.

Quando eu aprendia entre-
tar os livros de contos
& poemas.

Conhecia a arte de a vida
nao eu atrajo como os meus
papas prima de consideração

antes eu vivia em um
 quarto, mas sou por
 minha.
 a mãe conversava com
 Branca, mas chegou
 um dia que comecei a ler
 livros.
 isso fez mudar a minha
 vida.
 veio em Buenos, começou
 a estudar para a minha apren-
 dizagem. Dessa maneira
 Paris, um Paris antigo
 mas a vida não é só de
 coisas ruins.
 a minha aprendeu a
 considerar a minha mãe.
 não só porque ela cuida
 de mim.
 mas também ela mudou
 amor, amor de mãe

Fonte: Acervo da pesquisa

- **Transcrição – Registro do Aluno 9 após a leitura do conto *Marcel***

Marcel

O menino gorducho que era francês.

O menino morava e nasceu em Paris, quando seu pai se separou de sua mãe, ele e sua mãe veio (vieram) para o Brasil.

Mais (mas) o menino tinha dificuldade de entender o assunto de língua portuguesa e também tinha dificuldades de aprender uma nova língua e uma nova cultura.

O menino gorducho aprendeu o assunto de português, mais (mas) não foi só isso ele aprendeu coisas importantes para a sua vida.

Quando ele veio para o Brasil conheceu os primos as tias e outros parentes ele tinha dificuldades para entender porque as crianças brincavam diferente e o jeito de se vestir.
 O menino achava que os garoto (os garotos) de sua rua eram bandidos.
 Ele achava isso por causa de sua roupa.
 O menino tinha dificuldades para aprender e liberar os seus sentimentos.
 Quando ele libera os seus sentimentos ele vira uma nova pessoa.
 Essa foi a história de Marcel, o gorducho.
 Eu (nome do Aluno 9) tive uma vida dura meu pai se casou com outra mulher.
 Eu quis morar com ele
 então eu vim para São Miguel do Guamá.
 Aqui mora a família da minha madrasta, eu sinceramente não compreendia o sentimento de conhecer novas culturas um pouco diferente.
 Eu não conseguia liberar a minha opinião e também liberar os meus sentimentos.
 Eu era como Marcel, não conseguia adentrar para a família.
 Quando eu aprendi a interpretar os livros de contos e poesias.
 Conhecia e interpretava a vida. Hoje eu interajo (interajo) com os meus primos de consideração antes eu vivia em meu quarto, não saia por nada.
 Eu não conversava não brincava, mas chegou um dia que comecei a ler vários livros.
 Esses livros mudou (mudaram) a minha vida.
 Hoje eu brinco, converso e também dou a minha opinião. A história desse menino parece um pouco comigo, mais (mas) a vida não é só de coisas tristes.
 A minha madrasta eu a considero minha mãe, não só porque ela cuida de mim.
 Mas também ela me dá amor, amor de mãe.

Ao lermos esses comentários, percebemos que a literatura não está inacessível ao aluno do Ensino Fundamental, afinal, ele adquire conhecimento que será levado para a vida fora da escola. As associações feitas por esses dois alunos mostram que, tal como afirma Cosson (2009) deve-se ir além da leitura de um texto para que se possa promover o letramento literário, pois de acordo com esse autor:

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 [...]. (COSSON, 2009, p. 26)

Sendo assim, todas as estratégias que utilizamos durante as aulas de leitura dos textos literários ajudaram os alunos a desenvolverem habilidades especiais de leitura, derrubando a barreira entre o aluno e a literatura. Os resultados obtidos mostraram a visão de mundo já adquirida pelos alunos, de modo que um texto literário esteticamente bem produzido os conduziu a esses raciocínios.

4.2.5 Atividade final realizada com os alunos

Encerradas as atividades de leitura dos quatro contos da obra *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), de Maria Lúcia Medeiros, disponibilizamos uma atividade aos alunos para melhor avaliar o desempenho deles na interpretação de um texto literário. Na ocasião, escolhemos o conto infanto-juvenil intitulado *A terra dos meninos pelados* (1939), de Graciliano Ramos, o qual de acordo com o questionário diagnóstico foi um dos títulos que despertou interesse nos alunos para a leitura. O conto foi lido individualmente e de forma silenciosa pelos próprios alunos. Após a leitura, eles responderam a três questões propostas a fim de levá-los à reflexão sobre os dizeres do conto. Cada aluno respondeu de acordo com o próprio entendimento, sem que houvesse nossas interferências.

Dispusemos os alunos sentados em fileiras e entregamos-lhes uma folha de papel com a cópia do conto e outra com as perguntas: 1 - O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?; 2 - O que as personagens fazem no conto?; 3 - Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique. Os alunos não sentiram dificuldades em responder tais perguntas.

De um total de trinta e quatro (34) alunos matriculados na turma do 7º ano do Ensino Fundamental em 2019, todos participaram dessa atividade. Como resultado tivemos vinte e seis (26) alunos que deram respostas favoráveis (em anexo p. 169), demonstrando com isso a compreensão do conteúdo do conto lido. E, apenas oito (08) alunos deram respostas desfavoráveis, demonstrando que precisariam de mais experiências de leitura literária para que o desenvolvimento de leitor proficiente acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa dissertação de Mestrado sob o título *“Zeus ou a menina e os olhos, de Maria Lúcia Medeiros: contribuições para o letramento literário no Ensino Fundamental”*, trouxemos os estudos de alguns renomados estudiosos que publicaram livros sobre a educação e a formação da leitura no Brasil, a exemplo de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, que são duas pesquisadoras que se detiveram nos estudos a respeito da literatura e como esta foi sendo formada ao longo do tempo no Brasil. Do sistema educacional que se formou no país, às práticas pedagógicas atuais ainda trazem resquícios nas atividades de leitura ofertadas pela escola, haja vista que muitos alunos não produzem saberes por meio de tais atividades.

Desde a década de 1950, educadores como Fernando de Azevedo questionavam metodologias pedagógicas adotadas, que não ofertavam elementos necessários que ajudassem ao aluno a se desenvolver intelectualmente. Azevedo considerou indispensável o ensino escolar, visto que ajuda nos saberes sobre leitura e literatura, e principalmente, nos saberes sobre o próprio mundo.

Contudo, ainda hoje existe um enfrentamento com relação a sistematização de ensino que vem sendo ofertado pela escola. Há a busca por melhores práticas que possam auxiliar na formação do leitor crítico. Foi assim na década de 1980, quando surgiu pela primeira vez a ideia de ensinar literatura em salas de aula. Nos dias atuais, tal discussão tenta encontrar caminhos para uma devida efetivação, é assim que se vê surgir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), sob o discurso pedagógico voltado para as múltiplas estratégias na formação do leitor. A ideia apresentada por esse documento de sistematização da educação brasileira é a de que a leitura possa atingir vários eixos, ou seja, não deve se resumir à leitura unicamente da palavra, mas à leitura das mais diversas manifestações de linguagem.

Por muitos anos na história do ensino nas escolas brasileiras, os saberes não estiveram conectados com a realidade vivida pelo aluno, ou quando isso acontecia, o aprendizado era uma estratégia para se considerar o indivíduo membro da sociedade, num país onde a utilização de um ensino mecânico tolhia a capacidade de raciocinar, logo, essa prática não atendia às necessidades básicas do educando, como saber ler, interpretar, raciocinar, opinar e pensar.

Assim, pensando nessas configurações do ensino, trouxemos nesta proposta de Mestrado cinco seções, as quais se apresentaram da seguinte forma: na introdução, como primeira seção, apresentamos nossa experiência de formação leitora, apresentamos também o trabalho sinteticamente; na segunda seção, focalizamos o percurso histórico da leitura de literatura no espaço escolar no Brasil e a importância dela na efetivação em sala de aula no

ensino fundamental; na terceira seção, propusemos a leitura literária, com base no *lócus* onde os sujeitos estavam inseridos; na quarta seção, fizemos nossas leituras sobre a contista Maria Lúcia Medeiros e sua obra escolhida e, logo em seguida, apresentamos os resultados da execução da proposta de intervenção; na quinta seção, por fim, fazemos nossas considerações finais.

No início do projeto de intervenção percebemos que os alunos tinham pouca experiência com a leitura de literatura, por isso, iniciou-se a formação leitora de uma forma muito minuciosa. No decorrer das aulas, os discentes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais puderam participar ativamente das leituras e das rodas de discussão feitas em sala de aula. Durante esse período, os alunos deram palpites, ouviram sugestões dos colegas, e, os resultados foram surpreendentes.

Optou-se por trabalhar numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo em vista se tratar de contos de alta complexidade estética. No decorrer das discussões, percebíamos que os alunos facilmente se dispersavam do momento de leitura, perdiam a concentração e a motivação. Por esse motivo, o pouco que conseguíamos colher dos alunos era de grande valia.

Essa prática de rodas de leitura e discussão de textos literários nunca foi comum nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por nós, de modo que, conduzir a leitura com vistas ao letramento literário foi algo que se tornou para nós um grande desafio. Em geral, as turmas são grandes – em média trinta alunos – e, conhecer as dificuldades de cada aluno para serem sanadas foi de igual modo para nós uma grande provocação. Entretanto, a partilha de conhecimento pôde chegar a cada um dos educandos de forma mais significativa, algo comprovado por meio dos registros escritos.

Buscamos com este trabalho a formação de leitor literário, nesse sentido, foi realizada a leitura de contos, durante diversas aulas de leitura ao longo de seis meses, sempre com nossa intermediação enquanto professora de Língua Portuguesa da referida turma. As leituras da obra *Zeus ou a menina e os olhos* (1988) realizadas com os adolescentes se deram em diferentes momentos, sempre com a adoção de variadas metodologias. Durante as primeiras aulas, os alunos demonstraram muitas dificuldades de entendimento do próprio conteúdo superficial do texto, por isso, grande parte do trabalho de leitura esteve voltada para a decifração. Apesar disso, conforme as proposições de Cosson (2009), nos resultados expostos é possível notar que a maior parte dos alunos conseguiu chegar à etapa da interpretação, isto é, na etapa das “inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento do mundo” (COSSON, 2009, p. 41).

A partir da aplicação e análise desta proposta, compreendemos o quão é importante a participação do aluno na construção do diálogo com o texto literário o que contribui para a real experiência do leitor com a literatura. O desenvolvimento da reflexão crítica é o aliado para o real letramento literário, por isso, em nossa proposta de intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de ler os contos e vivenciar a leitura deles em comparação a outros textos, como as letras de músicas, sobre os quais puderam se posicionar a respeito dos temas abordados nos contos de Maria Lúcia Medeiros.

Nesse sentido, nossa prática docente assume a partir deste projeto um ensino diferenciado, visto se reconhecer que há em nossa escola a necessidade de nossos alunos manterem uma efetiva conexão com textos literários. Tal processo, os alunos não podem fazer sozinhos, daí ser responsabilidade do professor sistematiza esse aprendizado. Por meio da condução à reflexão sobre as atitudes das personagens, o aluno é contagiado e passa a contribuir para as descobertas, e assim, o modo como ele lê faz com que, ao final do processo de leitura, ele expresse “não o sentimento, mas sim os sentidos do texto” (COSSON, 2014, p. 28).

Por fim, conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação nos permitiu fazer muitos retornos na busca por alcançar os objetivos pretendidos. Assim, a análise dos resultados das atividades realizadas mostra que quando os alunos são envolvidos de maneira significativa com as atividades, eles respondem positivamente. Portanto, acreditamos que é a escolha feita pelo professor que vai determinar a construção dos saberes pretendidos, visto que, conforme as afirmações de Ceia (2002), as atividades previamente esquematizadas são o caminho para o desenvolvimento das competências do aluno.

Em suma, temos consciência de que o projeto de intervenção apresentado aqui não totaliza o letramento literário, mas servirá de reflexão para as nossas práticas posteriores com relação à leitura literária. Na sequência de nosso trabalho com mediação de leitura de obras literárias em sala de aula, indicaremos aos alunos do 7º ano, que agora estão no 8º ano, a leitura do livro *O diário de Anne Frank*, conforme seus desejos expressos à pergunta 10 do questionário que fizemos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Ritos de passagem de nossa infância e adolescência**. Antologia. São Paulo: Summus, 1985.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

AZEVEDO, Fernando. **A escola e literatura**. In. COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. Afrânio Coutinho, Eduardo de Faria Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF – Universidade Federal Fluminense, 1986.

BOGÉA, José Arthur. **Abc de Maria Lúcia Medeiros**. Editora Universitária UFPA. Belém, 1991.

_____. **Transformar pedras em palavras**. In: TUPIASSÍ, Amarílis (org.). A Ficção de Maria Lúcia Medeiros. Belém, SECULT/IOE, 2002. (p. 45-48)

BOSI, Alfredo (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. Editora Cultrix. São Paulo, 1989.

BRASIL. **Base nacional comum curricular, a educação é a base**. 20 de dezembro de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In. Vários Escritos. 5ª edição. Ouro Sobre Azul, 2011.

_____. **O escritor e o público**. In. COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. Afrânio Coutinho, Eduardo de Faria Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF – Universidade Federal Fluminense, 1986.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?**. Edições Colibri. Lisboa, 2002

CHIAPPINI, Lígia. **Ficção, cidade e violência no Brasil pós-64: aspectos da história recente narrada pela ficção**. In.: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). Discurso histórico e narrativa literária. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998. (p 201-217)

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo. Contexto, 2009. Rio de Janeiro, 2011 (p. 171-193)

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa.** São Paulo, Ática, 2001.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** Boris Fausto. 12ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Didática, 2007.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas.** 7ª Ed. São Paulo, Ática, 2000.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 2003.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Sobre o prazer e o dever ler:** figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In.* Leitura de literatura na escola/ Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia De Rezende, Rita Jover-Faleiros (org). São Paulo. Parábola, 2013. (p. 113-133).

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** Coleção primeiros passos. 5ª edição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1984.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 2ª edição. São Paulo. Editora Ática, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado.** Tradução António Marques Bessa. Ed. 70. University of Toronto Press, Lisboa-Portugal, 1978.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Auto apresentação.** *In.* Ritos de passagem de nossa infância e adolescência. Antologia/Fanny Abramovich (org.) São Paulo: Summus, 1985. (p.89-93)

_____. **Zeus ou a menina e os óculos.** São Paulo. Roswitha Kempf: 1988

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária.** São Paulo. Cultrix, 1978.

NEVES, Lúcia Maria Wanterley. **Educação e política no Brasil de hoje.** 2ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 1999.

NUNES, Benedito. **A quem interessar possa.** *In:* MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou a menina e os óculos.** São Paulo. Roswitha Kempf: 1988. (p. 5-6)

NUNES, Paulo. **Jardins em suspenso:** esboço para uma leitura de “Horizonte Silencioso” de Maria Lúcia Medeiros. *In:* TUPIASSÚ, Amarílis (org.). A Ficção de Maria Lúcia Medeiros. Belém, SECULT/IOE, 2002. (p. 65-68)

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** *In.* Leitura de literatura na escola/ Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia De Rezende, Rita Jover-Faleiros (org). São Paulo. Parábola, 2013. (p. 17-33).

SANTOS, Maria Trindade Martins dos. **A memória no espaço da escritura de *Quarto de Hora: contos de Maria Lúcia Medeiros***. PUC-SP. São Paulo, 2006. 161 p.

SCHOLZ, D.C.S.; SILVA, F.G.; RODIGUES, R.L.; FERRARI, J.; TORRES, O.M.; CORRÊA, M.M. **A atuação de estudantes da fronteira oeste do Rio Grande do Sul junto aos movimentos sociais no fortalecimento da luta antimanicomial: um relato de experiência**. Cad. Bras. Saúde Mental, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 68-72, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68653> (acesso 21/08/2019)

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Tradução Cláudia Schillig. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Revista Álabe nº 4 dezembro, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TUPIASSÚ, Amarílis. **Zeus ou a menina e os óculos: as sutilezas da resistência**. In: _____. A Ficção de Maria Lúcia Medeiros. Belém, SECULT/IOE, 2002. (p. 27-32)

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA Ibrahim Alisson. **Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura**. Revista Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª edição. São Paulo. Contexto, 1991

APÊNDICES

APÊNDICE: Questionário de Diagnóstico da prática de leitura literária

QUESTIONÁRIO

Idade: _____ sexo: feminino () masculino ()

1. **Você já leu algum livro de poesia, conto ou romance?** () sim () não

2. **Qual o título do livro que você já leu?**

_____ não li nenhum ()

3. **Comente um pouco sobre o livro que você já leu.** (Nome de personagem, uma frase marcante, uma fala do narrador ou do personagem que ficou gravado em sua memória etc.)

4. **Para você o que significa leitura?** (escolha apenas uma opção)

a) É Aprendizado

b) É Aventura

c) É Compreensão do texto/ interpretação

d) É Diversão

e) É bom/ legal

f) É Fonte de criatividade, imaginação e descoberta

g) É Maneira de aprender

h) É Modo de passar o tempo

i) É Saber contar a história lida

j) É Maior conhecimento e treinamento sobre ortografia/escrita

5. **Você considera que seu tempo dedicado à leitura é:**

() suficiente

() insuficiente

6. **Quais são as suas maiores barreiras para a frequência na leitura de livros? (você pode escolher mais de uma opção)**

a) Eu não tenho dificuldade com a leitura

b) É a interpretação de texto

c) É entender os livros mais complicados

- d) É tentar adivinhar o significado das palavras
- e) É ter algumas palavras que eu não conheço ou que são difíceis
- f) É sentir cansaço, sono, fome ou sede
- g) É não saber a pontuação
- h) É não ter tempo pra ler
- i) É o livro ser grande, e eu ter dificuldade para entender o enredo
- j) É não gostar muito de ler, mas eu leio de vez em quando
- k) É odiar ler

7. Seus pais costumam comprar livros de poesia, contos ou romances para você?

() sim

() não

8. Quais dos escritores brasileiros abaixo você conhece ou já ouviu falar deles? (você pode escolher mais de uma opção)

- a) Adriana Falcão
- b) Ana Maria Machado
- c) Ariano Suassuna
- d) Carlos Drummond de Andrade
- e) Cecília Meireles
- f) Clarice Lispector
- g) Elias José
- h) Eva Funai
- i) Graciliano Ramos
- j) Guimarães Rosa
- k) Heloísa Prieto
- l) José de Alencar
- m) Luis Fernando Verissimo
- n) Lygia Bojunga
- o) Machado de Assis
- p) Fernando Sabino
- q) Maria Lúcia Medeiros
- r) Mauricio de Sousa
- s) Monteiro Lobato
- t) Paula Pimenta
- u) Lima Barreto
- v) Roseana Murray

- w) Ruth Rocha
- x) Sylvia Orthof
- y) Thalita Rebouças
- z) Ziraldo

9. Quais dos títulos das obras literárias relacionadas, abaixo, você conhece?

- a) A bolsa Amarela
- b) A culpa é das estrelas
- c) A menina e o porquinho
- d) A menina que roubava livros
- e) A pata da Gazela
- f) A rosa do povo
- g) A terra dos Meninos Pelados
- h) Alice no país das maravilhas
- i) As mil e uma noites
- j) Cinco minutos
- k) Crepúsculo
- l) Diário de Anne Frank
- m) Diário de um banana
- n) Dom Casmurro
- o) Dom Quixote
- p) Eragon
- q) Fala sério, mãe
- r) Harry Potter
- s) Morte e Vida Severina
- t) O alienista
- u) O ladrão de raios
- v) O menino do pijama listrado
- w) O menino no espelho
- x) O pequeno príncipe
- y) Querido diário otário
- z) Robson Crusoe
- aa) Triste fim de Policarpo Quaresma
- bb) Viagem ao centro da terra

cc) Zeus ou a menina e os óculos

10. Pelos títulos dos livros listados, abaixo, você se interessaria em ler algum deles?

- a) A bolsa Amarela
- b) A culpa é das estrelas
- c) A fantástica fábrica de chocolate
- d) A menina e o porquinho
- e) A menina que roubava livros
- f) A pata da Gazela
- g) A rosa do povo
- h) A terra dos Meninos Pelados
- i) Alice no país das maravilhas
- j) As mil e uma noites
- k) Cinco minutos
- l) Contos maravilhosos
- m) Crepúsculo
- n) Diário de Anne Frank
- o) Diário de um banana
- p) Dom Casmurro
- q) Dom Quixote
- r) Eragon
- s) Fala sério, mãe
- t) Harry Potter
- u) Morte e Vida Severina
- v) O alienista
- w) O homem que falava javanês
- x) O ladrão de raios
- y) O menino do pijama listrado
- z) O menino no espelho
- aa) O pequeno príncipe
- bb) Querido diário otário
- cc) Robson Crusoe
- dd) Triste fim de Policarpo Quaresma

- ee) Viagem ao centro da terra
- ff) Volta ao mundo em 80 dias
- gg) Zeus ou a menina e os óculos

ANEXOS

ANEXO A: CONTOS DO LIVRO ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS

ZEUS ou A MENINA E OS ÓCULOS

1. Passeava pelas mesas nos fins-de-semana apenas. Só aos sábados penetrava no cenário das toalhas xadrez, dos pratos de rosinhas, dos copos coloridos de suco.
2. Antes disso, guardava qualquer cenário dentro da pasta escolar, junto às canetas, cadernos e aos papéis coloridos de “sonho de valsa”.
3. Desenhava, cantarolando, as espessas sobranceiras da professora, debruçada na carteira da escola. Enjoava. Entediava-se.
4. Não acreditava no Arroio-Chuí. Não conseguia viajar pelos afluentes da margem esquerda nem atravessar depois para a margem direita. A professora era feia. A cor da saia da professora era feia. O giz colorido era úmido e não desenhava o cachorro de coleira e sapatos.
5. Voltava para casa com o sol a pino, suor escorrendo pelas costas, vontade de fazer xixi, em meios às pastas, sacolas folhas de cartolina, no meio dos irmãos, no banco traseiro, no Volkswagen azul do pai.
6. Gostava de banana quando ela já ia ficando passada com uns pontos pretinhos na casca. Ficava mais doce, mais cheirosa, mais macia. Mas gostava de banana assim, sem entusiasmo como ouvia as conversas à noite na cozinha. Sem entusiasmo.
7. Roía as unhas nem que estivessem pintadas com o esmalte da empregada. Roía o esmalte, sim.
8. Foi por essa ausência de entusiasmo que começou a passear por entre as mesas, aos sábados.
9. Oferecia seus préstimos e a mãe, atarefada com os fregueses esperando, aceitava que ela passeasse por entre as mesas ajudando, conversando.
10. Equilibrando bandejas de *fayança* ela trazia os sucos e anotava as preferências: limão, abacaxi, limão de novo, laranja...
11. Botava também o aventalzinho xadrez, *like mumie*, e passeava.

12. O senhor grisalho que perguntava seu nome, o outro que queria saber o que ela já havia aprendido de matemática, e a moça loura que brincava beliscando, de leve, o seu braço: “Oi menina!”.
13. E os copos tilintando, derramando, coloridos, gelados no calor de sábado.
14. Longe no pensamento, agora ocupado, ficava a professora, ficava na escola, o olho azul do menino que sentava ao seu lado nas aulas.
15. Agora reinavam as mesas, o xadrez das toalhas, o barulho da registradora. O cenário perfeito. – Qual o suco por favor? E a voz cálida, suave, vinha do freguês que tinha muita pena da menina que trabalhava aos sábados como gente grande.
16. Uma vez uma mulher espigada achou de lhe fazer perguntas: Qual a capital da Checoslováquia? E da Turquia? Qual o rio que banha Porto Alegre?...
17. Mas ela não ligava. Nem pras perguntas (que ela não sabia) nem pra mulher, nem pra nada. Ninguém ia saber daquele cenário preferido. Ninguém ia saber do sabor que tinha esperar o sábado sem aulas, sem notas, sem a chatice de ir e vir, sem vontade.
18. Para o sábado ela se guardava se dava inteira, menina ainda. Ninguém desconfiaria que a menina antes de penetrar no cenário tirava os óculos e, míope, percorria as mesas, vendo as silhuetas dos fregueses, não vendo nariz nem cílios.
19. Ninguém saberia que ela usava óculos de lentes claras e que ela dispensava a nitidez de algumas formas. Que era como se visse tudo pelas suas próprias lentes e mergulhasse assim no cenário agradável com cheiro de sábado, com barulho de sábado, com imagem não muito nítida que ela recobria do jeito que bem entendia e queria, sem medo, sem óculos, ela que os usara sempre desde muito tempo, para ver melhor...

ERA UMA VEZ

Maria Lúcia Medeiros

1. Acabara de fechar a mala azul-marinho, mala pequena para as roupas.
2. Agora era vez da outra, menor ainda, couro gasto onde carregava seus livros, toda vez que saía de férias.
3. Tinha muita gente que achava aquela menina muito inteligente e o motivo era um só: era uma menina devoradora de livros.
4. Às vezes, é claro, a irmã mais velha encontrava a menina debulhando-se em lágrimas, grossas lágrimas, o livro aberto, o personagem esperando a emoção passar, e a irmã esperando que ela fechasse o livro tão incomodativo. Mas um segundo só, e que a espiasse veria e ouviria as gargalhadas ruidosas, sonoras, o livro ao lado, o personagem esperando passar o ataque de riso, e a pessoa que espiava, esperando que Deus olhasse pela cabecinha daquela menina devoradora de livros.
5. Lia com paixão e com uma incrível entrega, porque além de ser uma senhora devoradora de livros, ela fazia os deveres da escola e ninguém tinha do que se queixar.
6. Às vezes saía de casa para a escola como se andasse sobre a neve, gorro na cabeça, mãos metidas em luvas... Mas a temperatura era de 35° e era verão nas terras brasileiras. Ah, era só a menina dentro do personagem recém-conhecido, e da história recém-lida, passada numa cidade europeia, cheia de neve...
7. Outras vezes, o personagem permanecia, ficava até a hora do recreio, até ser trocado por um sanduíche de queijo quentinho, derretendo. Mas na maior parte das vezes, ela ia e vinha da escola, falas do personagem entremeando as suas, exclamações e gestos que não eram dela e que ninguém sabia, porque era mesmo uma coisa muito de dentro e muito mágica, coisa de leitor e personagem, coisa não muito simples de explicar.
8. Uma noite, jantar à mesa servido, a conversa rolava sobre política e as eleições que viriam. Mãe e pai envolvidos nas últimas declarações do candidato de oposição, a voz da mãe sobressaindo, clara, inquieta, imaginando acontecimentos borbulhantes para o final da semana. De repente, alguém notou a menina de olhos perdidos, o prato limpo e vazio e a resposta veio clara, quando perguntaram por que não se servira de frango.
9. - Espero por Richard, não percebem?
10. Naquela cidade de joões e pedros, e antônios e paulos e carlinhos e aninhas, Richard entrou de repente esperado pela menina apenas, que o deixara há pouco entre páginas de um livro azul com ilustrações sombreadas...

11. Jantou sozinha, naquela noite, Richard não sentiu o sabor do frango, mas ela sentiu um estranho sabor que ninguém poderia sentir. Ela encheu a sala de jantar de Richard, e não importava que ele não tivesse descido as escadas, não tivesse deixado a cabana perto de Montana, e estivesse àquela hora, acendendo a lareira para se aquecer, pensando nela, quem sabe?
12. Às vezes o pai a olhava com extrema atenção. A mãe não ligava muito, achava que era como ela mesma tinha sido, um pouco apaixonada demais por personagens complicados e histórias e romances.
13. Por esse motivo, falar na arrumação da mala de couro marrom é parte muito importante nesta história porque ao subir no trem para saltar nas férias, ia na mão esquerda a mala com roupas. Na mão direita a mala com personagens à espera dela, e as cidades também, geografias se encontrando e cobrindo de veludo azul-marinho o caminho da menina.
14. Gente que lê muito fala bonito? Criança que lê demais começa a falar difícil? Respondam, se quiserem. Eu respondo pela menina: não. Porque não eram as palavras que mudavam nem se complicavam. Mas nos olhos e nos gestos, muito mais se podia ler. O que as palavras não podiam dizer, diziam os olhos, diziam as mãos...
15. Parecia uma menina que já andava pelo mundo há mais tempo que os outros meninos de sua idade. Parecia saber o final de todas as conversas. Parecia saber o princípio de todas as histórias.
16. Referências... Casos contados à mesa do almoço e do jantar, pareciam já sabidos, tão antigos e simples, tão conhecidos. Acostumada às tramas e aos enredos, enredava-se.
17. Dia de aula de educação física tramava dores de cabeça violentas, dores de coluna, noites mal dormidas e o desempenho era invejável.
18. Por isso se preparava tão cuidadosamente para a semana de férias.
19. Gostava do lugar, gostava da viagem de trem, gostava da companhia da mãe e das conversas que varavam a madrugada entremeadas do café forte ou vinho tinto, servido às visitas, aos amigos da mãe, aos seus amigos e sorvidos também por ela, que a mãe permitia, que não tinha isso de que café tira sono (não faz mal, dorme mais de manhã, está de férias) ou que vinho embriaga (é fraco, é saudável, embriaga coisa nenhuma, dizia a mãe).
20. E ela empolgava-se com essas coisas. Gostava do jeito de ser da mãe, achando que as coisas podem passar suavemente se não forem empurradas, amontoadas... Gostava da figura da mãe, da maneira simples com que encantava os amigos com histórias cheias

de acontecimentos e observações brilhantes. Gostava de vê-la assim tão jovem, tão natural, tão...

21. Ter mãe daquelas, pensava, era mesmo muito confortável. Gostava de dormir com ela, e naquela semana, o pai não viria, ia poder encolher-se ao lado da mãe e dormir sem precisar rezar pro anjo da guarda para protegê-la de pesadelos.
22. Terminado o jantar, as pessoas iam chegando e, às vezes, nem dava tempo de retirar a toalha, a conversa começava, tudo puxado, cutucado pelo brilho dos olhos da mãe, pela torrente de frases bonitas (ela pelo menos achava) pela risada, pelo fascínio da voz, da maneira de acender o cigarro... Às vezes a mãe cantava, e era bonito vê-la assim, olhada por todo mundo, e todo mundo querendo acertar que música era aquela, quem havia gravado pela primeira vez, em que ano?...
23. Naquela noite porém, a conversa prolongou-se demais. Parecia até reunião. Do grupo inicial sobrou um rapaz magro, olhos negros e profundos que anotava coisas, perguntava outras, às vezes parecendo tímido, aprendiz...
24. Naquela noite, passou da cadeira para o sofá e quando acordou estava agasalhada, o cobertor, o travesseiro, a sala meio às escuras, ninguém ao redor da mesa, nenhuma voz, ninguém.
25. Agarrada ao travesseiro e ao cobertor, tratou de andar para o quarto. Abriu devagar a porta e o que viu foi uma cama desarrumada, homem e mulher que sôfregos e felizes, beijavam-se, riam-se, deliravam. O corpo magro do homem, reconheceu. Era o rapaz tímido, de olhos negros. E a mulher mais velha e mais bela era sua mãe.
26. Voltou para o sofá e ali se quedou por um longo tempo. Depois dormiu.
27. Acordou na cama, ao lado da mãe que ressonava profundamente.
28. De tarde partiram de volta. A semana terminara. Naquela semana não leu nenhum livro, perdida em meio às conversas depois do jantar. Não abriu nenhuma página, abriu portas, sim. E como folhas de livros, estavam lá os personagens belos, saídos das páginas, ou da sala?
29. O pai esperava na estação. E ao beijar a menina e perguntar sobre as leituras daquela semana ouviu:
30. - Li todos os livros, todas as histórias.

CAMINHOS DE SÃO TIAGO

1. Ah, quem dera voltasse aquela chuva e aquela madrugada...! Quem dera, voltasse aquele céu estrelado, para voltar também a menina aprendendo o nome das constelações naquele céu aberto limpo cheio de pontos luminosos...
2. Quem dera voltasse de repente a mão que apontava, sem medo de verrugas, sem medo de nada, como se fosse possível flutuar sempre, assim voltada de frente para aquele mundo aberto que naquele tempo parecia seu...
3. Poder voltar de bicicleta pela praça, levar recados na casa da tia e, aumentando a força dos pés nos pedais, sentir que a velocidade aumentaria o brilho das rodas, da sua bicicleta, correndo pra chegar perto do sol. Limpá-la depois deixando-a resplandecente, e triunfante chegar na aula particular, exibindo-se pro menino de sardas e riso aberto...
4. Ah, colher laranjas, ferindo-se nos espinhos, dor misturada à saliva, lábios vermelhos sugando a palma da mão, sangue com gosto ácido das folhas de laranjeira...
5. O pai falava que um telescópio traria os anéis de Saturno, as crateras lunares...Mas ela não se impressionava com isso. Melhor que as crateras era ficar com São Jorge mesmo, e o cavalo e o dragão. E entre os anéis de Saturno e os seus, preferia os seus que ninguém via, só ela, anéis de ouro brilhante e de muitas voltas...
6. Caminhos de Santiago ou São Tiago, era aquela névoa por onde as constelações se espalhavam, ou era uma estrada branca em direção ao Cruzeiro do Sul? Jamais obtive a resposta para essa pergunta porque (descobriu depois) o pai inventava constelações e explicações para não arrancar da menina o deslumbramento e o prazer...
7. Ah, voltasse agora dezembro chuvoso, início das férias e a permissão de ler tudo, revistas, livros, almanaques, de ir ao cinema, de brincar com a amiga que também voltava do internato... E passar batom, e calçar saltos altos, e posar de mulher feita, apertando, tufando o peito para parecer Rita Hayworth...
8. Ah, voltasse agora o muro alto, coberto de musgo por onde espiava os passantes, imaginando histórias para cada um, inventando falas e sonhos e vidas.
9. - Teu pai foi no mato?

10. - Foi.
11. - O que ele caçou?
12. E a mão do menino assim úmida, deixando nas suas, um raminho, um afago, um anel...
13. Voltava tudo agora, por quê? Só porque morreram o pai? Por que esse apego absurdo a um céu estrelado e às constelações que viveriam sempre lá?
14. Seria justo? Seria justo conviver com aqueles momentos abafados, presos dentro do peito, só para não olhar de frente o que de fato estava na sua frente?
15. Ririam as irmãs mais velhas, mais experientes. Riria a mãe dentro do seu peito prático de levar a vida... Não entenderiam nunca a saudade, o céu estrelado, e talvez até a levassem para uma grande viagem e, nunca mais pudesse voltar...
16. Mas onde arranjar forças? Quanto pesaria ela agora? Mais ou menos do que aquela lembrança, do que aquele passado voltando, ela que ainda não tinha passado, só presente (era o que todo mundo dizia), pra que ela fosse obrigada a aceitar, acreditar?
17. O que seria dela agora, assim com doze anos como se tivesse uma roldana nos pés e tivesse passado esse tempo todo mergulhada num poço?
18. Como deixar de esconder o pranto de todas as noites? Como esconder? Como fazer para rir de novo das galinhas correndo para pegar papel picado como se fosse milho, fazendo-a rir até chorar? Como esconder?
19. Como abafar as lágrimas que desciam a qualquer som vindo da rua, enlouquecendo a mãe, as irmãs, as tias?
20. Como fugir das rodas da bicicleta, agora voltadas contra ela, nos pesadelos insistentes das noites negras?
21. Como esconder o medo, de repente, sentir as paredes do quarto irem se aproximando, aproximando para esmagá-la assim feito formiga?
22. E gritar porque medo o medo a fazia gritar, boca inchada de tanto choro, de tanto medo?
23. Qual a outra saída, escolhida por ela, querida por ela, senão aquela encontrada pela família que apontava um prédio de quatro andares, uma sala de espera, uma enfermeira ausente, fria que tomava os dados, dados pela mãe, enquanto ela aguardava o chamado do médico, o rosto dele, a mesa dela, a primeira pergunta?
24. Aos doze anos recém-feitos, por que, meu Deus?

25. Concentrara-se ao máximo até ali para ver se de repente o medo passava e assim, passasse o choro, passasse tudo...
26. Mas a porta abria-se devagar e a enfermeira já se aproximava e a mãe arrumava o vestido, a alça da bolsa...
27. Reviu o rosto da freira no dia em que abriu o choro em meio à aula de bordão. O rosto vermelho agitado, montando cenário para as palavras que saíram da cachoeira: louca, loucura, doença, médico, Deus, pecado...
28. Reviu o rosto da louca da cidade, tão cheia de risadas, vestindo várias roupas velhas, cabide de brilhos e trapos, e falando, falando e rindo, rindo...
29. Associava sempre a loucura ao riso frouxo e fácil e não ao pranto, ao choro convulsivo, impossível de estancar.
30. Mas não seria a mesma coisa? Onde começaria o riso? Depois do choro?
31. A louca da sua cidade teria começado assim, chorando a ausência de céu estrelado, aos doze anos, pra terminar depois rindo, rindo, rindo do choro, gargalhando da sua própria loucura?
32. Uma lâmina fria, a vida? Punhal prateado embainhado, até que alguém rápido o empunhe e o faça reluzir à luz da lua?
33. - O doutor pede que entre apenas a menina, a senhora entende...
34. Suspirou fundo e entrou, mas chorou alto e forte ao perceber as paredes nuas, sem Órion e Sírius, sem Sete-estrela ou Ursa Maior, sem os tão misteriosos e fascinantes caminhos brancos de San Tiago...

MARCEL

1. Parecia coisa do outro mundo. Da grande mala, aberta em cima da cama, pulavam casacões enormes, veludos e lãs, cachecóis. Ao redor dela, de olhos abertíssimos, meninos de shorts, rostos suados, morenos corpos se curvavam volteando aquela mala e o dono dela, ali no canto encolhido, as bochechas vermelhas, os braços cruzados, um zíper que fechava o peito, o coração sepultado...
2. Parecia coisa de outro mundo. Estranho mundo de estranhas palavras que não se tocavam e que não explicavam a informação da família toda (se entupindo de cerveja e feijoada) de que eram todos primos, amigos dos primos, gente de casa...
3. Ai, que dor! Que grande dor se abrigava no peito, nas costas, no estômago daquele menino gorducho acuado a um canto do quarto! A dor crescia cada vez que cresciam as gargalhadas da família, o riso feliz, uma felicidade que passava ao largo, que ele não via, que não lhe tocava os dedos úmidos, a veia do pescoço.
4. Gritou pra mãe. Gritou alto pra mãe mas foi o bando de meninos que se aproximou e foi chegando mais perto enquanto mais ele gritava. Meio primos meio bandidos sem arma de fogo, podia até jurar que estendiam a mão e que sorriam. Mas a mãe não vinha, feliz que estava, embalada pelos abraços e saudades acumuladas. Não veio a mão, não veio ninguém, o grito ficou mais alto, as paredes foram se fechando, o canto do quarto diminuindo, o grito aumentando, aumentando...
5. Apareceu gente, então. Apareceu um médico (primo também?) que lhe tomou o pulso enquanto a mãe lhe afrouxava as roupas, abria o zíper que não abria o peito, tirava-lhe os sapatos, estava quase nu, molhado de suor. Acalmaram-no. A mãe embalou-o feito criancinha, o grupo foi se desfazendo, revólveres voltando pros coldres, a paz voltando. Só ficou ele e a mãe, e a mala exibindo a manga de um pulôver colorido. Chorava baixinho e falava (em francês) baixinho também.
6. Depois os dias foram passando. Às vezes começava a tossir quando entrava no quarto e olhava a mala vazia lá por cima do armário. Outras vezes se esquecia de tudo e quedava-se horas seguidas encarapitado no muro vendo a molecada jogar futebol. Sentia que a mãe gostava, e ninguém proibia aquelas horas equilibradas em cima do muro cheio de musgo, escorregadio...

7. Quando nuvens de chuva se formavam, o menino as tomava por montanhas e a chuva, bailando ao sabor do vento, parecia, de repente, neve caindo fininha, lá por detrás dos telhados da fábrica de palmitos.
8. Depois os anos foram passando. Seus dez anos de vida estavam ali, em cima do bolo de chocolate, em velas que tremulavam e iluminavam um rosto mais feliz, bochechas menos vermelhas. Teve guaraná, sim. E teve fogueira que o avô armou lá no fundo do quintal. E naquele junho que já ia se findando, “passou de compadre” com o primo dos primos, “passou de namorado”, numa excitação que ninguém soube... Passou fogueira com ele mesmo, ou melhor, com um menino gorducho que lhe dava as mãos e usava cachecol e que aparecia e desaparecia, na dança louca das chamas de uma invisível fogueira...
9. Dormiu naquela noite entre o estourar de bombas e um cheiro de pólvora queimada, suor, poeira e cinza, canjica nos dentes, um cheiro brasileiro, sim, entre as cobertas...
10. Dormiu tão profundamente que saiu pra escola quase correndo, atrasado para a prova de português.
11. Debruçado à caça de substantivos concretos e abstratos e verbos que se perdiam nas imperfeições dos pretéritos, obrigou-se a ler mais uma vez a tal Canção do Exílio, dilacerada pela professora. E o que se passou ali, naquele instante, nem sei se vou contar...
12. Olho pregado no texto, foi repassando devagar todos os versos *Tinha sabiá*, avezinha já tão conhecida do menino. Tinha *palmeira* (“o açazeiro é uma palmeira”, dizia a professora sem desconfiar que podia quebrar o encanto, apenas começado) que o menino já conhecia de trás pra frente, ou melhor, de cima pra baixo. Tinha o *gorjeiam* (seria um verbo?) mas tinha também *terra e minha terra*, e acho que foi aí, foi bem aí, foi nesse exato instante que, de inseguro caçador transformou-se o menino em caçador destemido.
13. Desarmou-se. Espingarda (ou lápis?) deixada devagarinho no chão, adentrou estranho reino onde substantivo pode ser adjetivo, plural podia ser singular, e concreto (nem dava para acreditar!) podia ser absolutamente, maravilhosamente abstrato. O mistério tornara-se doce, o dia mais leve e, as questões da prova, uma só questão de provar pra ele mesmo que o mundo pode ser grande e pequeno, que o véu pode até cair e virar coisa simples, de repente... A professora, por exemplo, virara, de súbito, mancha minúscula que sumia, sumia... Só precisou

de dicionário porque precisou saber muito bem sabido, o pressentido. O que *exílio* quer dizer.

14. Quando se viu na rua e o sol bateu-lhe em cheio no rosto, a Canção do Exílio estava dentro dele e o mistério, para sempre, desvendado.
15. Voltou da caçada sem nenhuma caça, mas quando atravessou a rua, abriu com força o zíper, e o coração liberto feito passarinho, ganhou de vez o espaço, que é como se costuma dizer nessas histórias... Entrou em casa sorrindo e cantando (baixinho) uma canção em português.

ANEXO B: Auto apresentação de Maria Lúcia Medeiros

Até os 11 anos morei em Bragança, no Largo da Estação. Depois mudamos pra Belém onde moro até hoje. Em 64, a ignorância instalada no país, desativou a Estrada de Ferro e destruiu absolutamente tudo, nada sobrou. Tenho paixão por trem, estaçõzinha, apitos, vagões, mil barulhinhos que povoaram a minha infância. Recentemente experimentei emoções nunca imaginadas, fazendo o percurso Tiradentes – São João Del Rei e senti vontade de beijar as mãos do idealizador do Museu de Trem, em São João, onde passei extasiada, juntando pedaços que eu pensei perdidos nessa loucura de acumular lembranças.

Formada em Letras, meu primeiro trabalho foi com adolescentes numa escola particular, onde experimentei tudo o que quis e sempre acreditei com relação à Literatura, Cinema, Teatro, Música. Um trabalho arrojado naqueles tempos (74, 75, 76 etc...) trabalho limpo, honesto, equipe mesmo, meu primeiro orgulho profissional.

Adoro escrever (e guardar), amo cinema e, como adolescente na década de 50, sabia muito mais do que se passava por Beverly Hills através das fofocas de Louella Parson, do que sobre Círio de Nazaré, Ver-o-Peso, Amazônia, Copacabana (não tínhamos a Belém-Brasília), como assídua leitora de Cinelândia.

Para um regime de concubinato, saí de casa aos 19 anos (bela confusão armada na família), e tivemos quatro filhos homens. O único que desistiu da escola (sacal, segundo ele) foi o único que botou o pé na estrada e, como desportista, procura seus próprios caminhos numa cidade grande. Por que não dedicar a ele este trabalho?

Trabalho para mim tem que ser sinônimo de prazer. Atualmente dou aulas de Literatura Infanto-juvenil, curso de Letras, UFPA. Gosto do que faço. Se não gosto não consigo fazer, nem “que a vaca tussa”. Quando li Guimaraes Rosa (O grande sertão), tive uma crise seriíssima: achei que nem eu (que nada havia publicado) nem ninguém (que já havia publicado) que eu já tinha lido e amado... ninguém sabia de nada... aos poucos fui me recompondo da emoção.

Vaidades? Tenho, sim. Ser aquariana, cultivar amizades de vinte e não sei quantos anos, respeitar o meu processo e o tempo que cada um precisa para desenvolver o seu. Respirar a experiência e a inexperiência de quem quer acatar. Saber ouvir, um grande sinal de respeito.

Ter 43 anos e ter amigos de 10, 20, 30, 40, 60...

Revisão, pra mim, é uma palavra com um seríssimo significado.

Anoitecer, madrugada, papo furado, jazz... é comigo mesmo.

Outra vaidade: ter tido na infância e adolescência, uma amizade bonita, simples, despojada, sem cobrança, meio silenciosa, meio lírica (paixão sublimada?), conservada até

hoje: meu primo Valdir, para quem quero todo o bem do mundo. Ideias cristalizadas, gente preconceituosa e empertigada... minhas grandes e terríveis dificuldades. Defeitos? Devo ter aos montes. Daí porque concordo inteiramente com o Antônio Carlos Cesarino (que só conheço através da antologia sobre o sadismo) e que diz o seguinte: sobre auto apresentações:

“... a gente apresenta as ilusões que acalenta sobre si mesmo, ou experimenta levar quem lê a interpretar o contrário quando a gente fala mal de si...”

E ele é médico psiquiatra. E tem toda a razão. É a parte mais difícil. Resta-nos apenas imaginar a carinha da Fanny, marotíssima, esperando a gente acabar este “dever de casa”.

Prazer, muito prazer.

ANEXO C – ATIVIDADE FINAL DOS ALUNOS

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais chamou a atenção foi as características do menino: cabelo pelado, um olho preto e o outro azul. E, apesar do seu apelido ser "Pelado", ele não se importava, ele até gostava, mãe gostava quando os meninos da rua se esbaldavam e brincavam com ele. Mas, mesmo triste com o preconceito dos outros com ele, vivia em um lugar onde ninguém estranhava ele, onde todos pareciam com ele, chamada como Terra do Talipnum.

Sonhei tanto que um dia fugi lá.

2. O que as personagens fazem no conto?

As pessoas deram ao Raimundo um apelido de Pelado, ele gostava, mas mãe se mentia bem quando as crianças corriam dele.

Raimundo, foi um menino de Talipnum, um lugar onde os meninos não estranhavam o seu jeito, onde até as plantas, animais e objetos eram vivos, as crianças não atrapalhavam, as laranjeiras não espetavam, e todos eram gentis, deixavam até as ~~meninas~~ diferenças delas de lado.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

A laranjeira, pois a laranjeira era educada com o menino - e até lhe deu um de seus frutos -, parecia em explicar os costumes da Terra e o caminho que Raimundo deveria seguir para ~~o~~ escapar de seu destino, e, mesmo estando ofendida, nunca perdoou.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou atenção, foi a discriminação que os meninos tinham com Raimundo, mas, apesar da discriminação, e em uma terra que o próprio Raimundo inventou - Tatipirum -, eu fiquei impressionada com esta terra que ele criou, pois, raramente vemos gestos de pessoas na realidade como vemos no conto pessoas que o aceitam. Devíamos aceitar todos como são, pois cada um tem sua beleza única.

2. O que as personagens fazem no conto?

O Raimundo procura alguém que o aceite do jeito dele, mas os meninos de sua cidade só sabem zombar dele. A laranjeira, muito gentil, conversa com ele, oferece laranja e o mostra o caminho que deverá seguir, e, finalmente ele encontra os meninos pelados, que conversam com ele e no decorrer do conto lhes oferecem uma túnica, mas, infelizmente Raimundo vai embora com desculpa que precisa estudar para Geografia. Mas até que foi longe e ia embora, porque todos ~~são~~ tem as características - de cabelos e olhos - idênticas, ele precisa socializar com pessoas que o aceitem. ~~de que~~ ~~vão~~ ~~para~~

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser o Raimundo, mesmo com o preconceito dos meninos, eu iria fazer com que estes meninos percebessem que ser diferente é divertido, que temos que aceitar todos como são. Eu iria fazer a diferença nessa cidade, ninguém é igual, e é isso que nos faz ser belos, e únicos para Deus.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que me chamou a atenção foi que as pessoas não "aceitavam" ele pelo fato de ele não ser igual a eles pois ele tinha uma cor de um lado e outra cor do outro lado, tinha o cabelo "beluda" etc. Para ele mais daquela cidade de pessoas "maquiadas", ele foi para um lugar "fati-pirum". onde ele conheceu "pessoas" que eram quase iguais a ele e ele se sentia bem melhor, depois que no começo ele se sentiu limitado pois não conhecia ninguém e não era do mesmo lado de onde ele vivia mais depois ele se sentiu mais confortável pois todos se aceitavam muito bem. E mesmo as pessoas não tinham dele maquiagem e ele não se deixava levar por eles e foi para essa cidade onde ele se sentiu bem melhor.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens do lado de onde ele vivia faziam que ele se sentia para baixo pois ele era diferente e ficavam zangado dele já as personagens do lugar que ele foi faziam ele se sentir melhor, aceitavam ele bem melhor eles estavam ali para aceitar uma pessoa que era rejeitado pela sociedade de onde ele vivia, fazia ele sentir que mesmo ele sendo diferente eles aceitavam ele e estavam ali para o que precisava trazendo uma felicidade melhor. E nessa cidade ele sempre se sentia bem. E ele ficava do mesmo canto deles sempre excluído mais ele sempre lutava para a tristeza não dominar ele.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu quero ser o personagem principal pois ele era o diferente do sociedade e pelo fato de eu ser diferente eu ia ficar bem melhor que chatice é o mesmo ser igual os outros onde tudo é igual. E apesar de ele ser excluído ele sempre batalhava e soube conseguir com isso, e é por isso que eu quero ser ele e lutar para os pessoas o respeito, o amor para o mundo ser bem melhor.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que me chamou a atenção foi as aventuras no País da Tapirum, as Reulpas de Teia, a dona aranha, a senhora laranjeira, e os meninos calvos, e o lugar onde é mágico, onde tudo é diferente, um lugar que não tem tristeza, mas um lugar onde tudo é tudo são gentes.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens aranha e laranjeira, a aranha deu umas croquis para Raemundo, feita de teia, Já a dona laranjeira, Bem educada, se ofereceu uma doce e Grande laranja.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser os meninos calvos, porque eles vivem em um lugar mágico, onde há várias aventuras, onde tudo é diferente, onde os aranha e as laranjeiras são gentes, e também se divertem, mas País da Tapirum.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que me chamou a atenção foi esse menino andar nu, e ter uma cor de olho preto e outro olho azul, eu sei que isso é a cultura deles, mas eu gostei pois, e também que ele falava com arvores, e com animais.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens faziam no conto apelidavam o menino só por que ele era diferente dos outros, mas o menino se acostuma com esse apelido, mas como ele não levava isso na brincadeira, por que ele não era muito zangado.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser o menino que andava nu, mas queria ser menina não menino, e também não queria ter um olho azul, nem olho preto, queria ter a cor do meus olhos castanho escuro, e queria ser um ~~menino~~ gênio igual a ele que não se zangava com nada que era inteligente.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O menino ser diferente, e muitos ficaram ~~apavorados~~ ^{sem} bando dele, só por ter um olho de cada cor, andar pelado e não ter cabelo, ainda bem que ele não se importava de chamarem ele de Raimundo pelado.

Mais mesmo assim não deixariam ~~o menino~~ chama-lo assim. Ele era gentil e educado e estava em busca de uma cidade onde diziam que haviam pessoas semelhantes a ele.

Ter uma longa jornada e conhecer muita gente

2. O que as personagens fazem no conto?

Raimundo andava em busca de um lugar onde as pessoas eram iguais a ele.

No caminho encontrou uma laranjeira, ela ensinou-o o caminho e conversaram sobre aquele lugar.

Encontrou um automóvel com olhos grande em vez de faróis, conheceu uma criança da qual lhe ofereceu roupas de seda.

Esses meninos de sua rua o apelidavam,

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Se laranjeira, a quem lhe dá informações e é muito legal com Raimundo, lhe mostra o caminho certo para a cidade desejada e oferece frutos etc...

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que me chamou mais atenção foi a convivência com os meninos que zombavam dele e também no jeito que ele com a laranjeira porque ele pede que ela ajude-se mesmo sem conhecer, falar calmamente. Me chamou atenção também porque eles têm olhos pretos e azuis.

2. O que as personagens fazem no conto?

Alguns meninos sempre gritavam pra ele de "Pelado" só porque ele era diferente dos outros. Ele passou o morro da casa dele e começou aparecer coisas que só existia na terra Tatipirum e no caminho à essa terra ele conheceu a laranjeira que ajudou ele a chegar na Terra Tatipirum e ele viu teias de aranhas semelhantes que fabricavam teias de várias cores, chegando lá ele conheceu alguns igual a ele. Ele ganhou uma túnica de presente de uma aranha.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

A laranjeira, porque ela ajudou ele sem mesmo conhecer e também a fazer uma coisa de gratidão e também laranjeira não tem espinho então não pode machucar.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

Foi a vizinhança que me chamou a atenção da aparência do Raimundo, não tinha que repetir todas as coisas normais, quanto pessoas ~~por~~ com alguma coisa diferente, todos têm o sangue vermelho, ninguém é maior que ninguém, todos são apenas pessoas.

2. O que as personagens fazem no conto?

Uns comemoram da aparência do Raimundo, outros perguntaram por que ele era assim, outros conviveram com ele normalmente.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

O Raimundo, porque ele gostaria de ser diferente, porque que as pessoas são mais atenciosas para esse tipo de pessoa, e gostaria de ser ele também por causa da habilidade de se desligar do mundo.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

Que os habitantes eram educados (para o spinheiro-branco) e ricos, fora da realidade daqui da vida real, eles pareciam saber de quem eles falavam, não apenas falar por falar, falando num sentido, talvez, e isso chamou bastante minha atenção. É também dos meninos que zombava do pobre Raimundo a gente pode comparar isso com o que acontece hoje, bem semelhante, não acha?

observação → eu criei uma hipótese.

2. O que as personagens fazem no conto?

Os garotos mal-educados e bem ricos da realidade do conto zombavam do Raimundo por ele ser diferente. As pessoas, ou melhor, coisas de Tatipirum fazem o bem, educadas, todas delicadas, a forma de falar, bem polidas "luxuras" e isso poderia acontecer atualmente, porém só a parte dos habitantes de Tatipirum, pois da realidade do menino, nesse mundo já está cheio.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Raimundo, pois ele foi em um lugar dos meninos, fora que ele era diferente, mas não era qualquer diferença, era uma diferença irreparável, mesmo sofrendo bullying.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou atenção foi o ambiente que os personagens vivem e é bem parecido com a atualidade. As pessoas marginalizam ele porque ele era diferente, mas sempre vai ter alguém ou um lugar que possam nos sentir melhor.

2. O que as personagens fazem no conto?

Algumas personagens tratam de malpor ele ser diferente, outras como a laranjeira tratam ele com educação, podemos ver que ele fica surpreso quando ele é educado, talvez era raro alguém tratar ele com educação.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu seria a caranha, porque ela deu uma ajuda na vida dele e ela fez ele se sentir melhor. E também seria a laranjeira, pelo simples fato de ela ser educada com ele.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

Me chamou a atenção que eles viajam facilmente com o menino chamado em ele de menino selvagem por suas ações que ele não tinha cabelo e tinha um olho azul e o outro olho era preto até que ele achou uma terra em que as pessoas eram iguais a ele quase tudo era igual a ele pois todos tinham os olhos de cores diferentes mas nem todos eram pessoas.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens não são iguais no mundo real pois se vive como na vida real as crianças recebem venenos e bruxas e teris espemhoras mas lá é um mundo todo são calmas e muito educadas todos se tratam bem nenhuma usa o respeito com os outros não brujam não se chingam em mim.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser a criança pois no terra ele tem a criança não era aquelas crianças que recebem venenos mas pessoas elas eram muito boas pois que ela se vestiamas as meninas e em momento algum não vi ela receber veneno e tratar o menino mal.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

É gostoso de tudo os olhos com duas cores, olhos folhos e incrível outras cores de olhos quem poderia elogiar mais, o montanha que observava, eu poder planejar nos folhos quem devia eu poder ver nos folhos como neste conto, e a árvore folhosa e poderia falar com ela e dia todo, eu gostei de tudo isso

2. O que as personagens fazem no conto?

praticamente as personagens fazem de tudo corromper tem vontade própria, foram de todos os tipos conseguem falar, montanhas falam e dançam e o mais estranho mais muito inteligente e que os membros estão felizes e contentes com os colegas destes vivem no os grandes muros e domos os membros ficam perturbando o personagem principal chamando ele de pelado nos bra normal para ele

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser o rei, já pensei eu chegando e em um lugar onde existem coisas que jamais se dá onde vejo eu lá poder explorar lugares me divertir quando com os folhos eu poderia falar com os animais e dea inteiro poderia ser camião ser eu provavelmente o estranho mais mas eu lá me bastaria e eu se tornar muito divertido

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que chamou mais minha atenção foi o fato dele ter os olhos diferentes, a cabeça pelada, também pela aparência o fato de ser era feito bullying com ele, ele não tinha amigos até então conhecer os outros personagens da história.

2. O que as personagens fazem no conto?

Umaz fazem bullying com o garoto, o carro explica que eles não atropelam ninguém, a dona laranjeira é educada ele oferece uma laranja a ele e a aranha oferece-lhe uma túnica da qual ele escolhe azul e as cigarras chiavam música em cima dele, e daí ele volta para a casa para estudar geografia.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

O garoto, até porque a aparência não importa; porque todos temos defeitos mais nem por isso a aparência podia ser o defeito dele, e porque até eu queria por tudo isso só para mim ter um dia de aventura, eu lendo e tentando imaginar eu gostei

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

A falta de respeito, o modo que os memimos faziam bullying com ele só porque ~~uma~~ a cabeça do memimo era careca e os olhos de cor diferente, se não acho isso certo não podemos julgar pela aparência, e esses memimos que fazem isso com o garoto deve ter problemas pessoais, alguns tem, ~~em~~ e com isso faz com pessoas sofrerem.

2. O que as personagens fazem no conto?

Um dos personagens faz bullying, que são os memimos, a senhora Laranjeira ajuda o memimo e ainda oferece uma laranja e a dona aranha que fabrica roupas para a terra onde vive, e ofereceu ao garoto que fazia aventuras.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

O garoto, o qual é careca e tem cor de olhos diferentes. Porque além de passar por críticas em sua terra não deu tanta bola para os garotos, e por sua jornada e adrenalina que fez por outra, se sentiu bem ao ser recebido melhor do sua terra atual, gostei dos personagens pela sua ~~ad~~ adrenalina em outra terra.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou atenção nesse texto foi que o nome sória muito bilingue, no sentido que ele mora e um dia ele foi atrás de tentar esquecer desses coisas e em uma terra que ele também quer se chamar Tatipirum lá nesse lugar ele se igual o habitante de lá para eles habitantes as pessoas da cidade porque ele mora que são estranhas. E nesse lugar ele se igual a todos eles aprendeu a contagem a coisa e mais ligar mais poucas pessoas que faziam bilingue nele.

2. O que as personagens fazem no conto?

Nesse conto tem muitas tipos de personagens tipo
 * As personagens que fazem bilingue nele como os vizinhos que ficaram no mesmo ano e também com ele.
 tinha os que ele gostava tipo as pessoas de Tatipirum.
 * A dona Anabela, a dona Lourença e etc...
 e tinha ele que era o personagem principal.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Se eu pudesse ser algum personagem eu queria ser o Rainaldinho, porque ele tem uma história que ele aprendeu muitas coisas como aprender a não ligar para as coisas que o fazem mal e porque ele tem uma invenção de uma coisa como o mapa de minha cidade também com as pessoas e viajar bastante pelo mundo e também muito divertido nas outras pessoas o que ele sabe.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

Arthur Martins Moura

O que mais me chamou a atenção, foi de que o menino tinha o olho azul e o outro preto e isso não é comum, e se eu não me enganar é chamado de heterocromia, que na cidade dele não tinha gente assim, e o que mais me interessou foi que ele queria ser piloto, porque ele queria saber se existia outras pessoas como ele.

Não é legal que todo mundo seja igual, mas deve entender o bem ter uma pessoa por perto que, apesar de que foi por um mesmo problema como ele.

2. O que as personagens fazem no conto?

O menino vai em busca da mãe da Tatipuum e de conhecer a aviar personagem como o carro, que não é o avião e pula por cima dele, como a Laronjira que da uma Laronjira bem maduro e grande para o menino e como a avonho e o teco: a avonho fez vestes brancas, azuis, amarelas, verde e outras para o menino e o menino acaba pegando o único azul.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser o carro, poder viajar por vários lugares, estados, países, continentes, e como o carro pular por cima do menino, não sem pular sem alto como o carro fez, e além de eu andar sozinho e sem uma pessoa para ficar enchendo.

Eu poderia até dar carona mais leve para lugares muito longe eu não leve.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

Os personagens, pois eu acredito que o Raimundo fosse uma pessoa galante com outras coisas, como por exemplo a Lorenzeira. E também as características dele, tendo um olho azul e outro preto, a cabeça pelada.

2. O que as personagens fazem no conto?

Raimundo o garoto é encontrado cominho por o pai de Tatirium e galam um pouco depois esse lugar que parece ser tão maravilhoso.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

~~Raimundo~~, Raimundo, apesar de eu ter arremojado a ideia, gostei de participar do meu texto.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou atenção foi o título, porque é um título muito diferente. Eu pensava que se tratava de um terra que tinha gente sem roupa, mas se tratava de um menino que não tinha cabelo e as outras pessoas zombavam dele por causa disso. Também me chamou atenção os olhos dele que um lado era azul e o outro era preto.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens ajudaram para o menino fazer mais sentido e suas animação para o conto. Eles também ajudam muito. O menino como a laranjeira ajudou ele dar vida uma laranja.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

~~A garota normal~~ A laranjeira, por que ela parece ser muito legal e educada e também porque ajudou o menino.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais chamou minha atenção no conto foi saber que o menino tinha olhos de cores diferentes um do outro acho que deve ser legal. e o que também me chamou bastante atenção foi que depois que ele fechou os olhos todo aquele barulho sumiu ficou por uma cartiga das eugênio que ele usava?
a ideia da avó na verdade tudo me chamou bastante atenção mais umas principais.

2. O que as personagens fazem no conto?

Tem a avó e ela faz feições lindas de boa qualidade a lavadeira ajuda seu pai mundo tinha o pai mundo que no início do conto estava por conta de sua aparência mas com o tempo ele se acostumou com tudo aquilo e superou.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

eu queria ser a avó por conta que ela faz feições que pelo que o conto diz parecia bem bonita. os feições era uma ótima qualidade pelo que de o feição pais e a parte bastante da avó avó por conta que de feições e pelo que ela é.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

R: que tinha um menino que andava pelado diferente dos outros meninos, tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele. Mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, misturavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito, quando se apressavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura. foi isso que me chamou mais atenção do conto.

2. O que as personagens fazem no conto?

R: Elas fazem coisas como pra da emoção no texto, sim porque sem os personagens não tem sentido no texto.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Raimundo, sim porque ser um menino bom e honesto com as pessoas, mais só que eu não iria gostar que as pessoas ficassem me assustando de nenhum apelido etc.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

A cidade Totipirum, tem vários cultos misteriosos como a aranha plomê, masimás que tem um olho direito preto, o esquerdo azul, e também aranhas fofinhas.

2. O que as personagens fazem no conto?

Olês que dão o título pro conto, as personagens não se preocupam de como história, os personagens trazem um realismo pro qualquer história.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

O pai mundo, ter um olho diferente do outro e barba, e ele é o personagem principal, imagine daí lá no mundo cidade Tapí igual Totipirum, por esse motivo eu escolho o pai mundo.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou, foi que na Terra de Tatipirum os seres, plantas e altamozéis não machucam ninguém, lá as plantas falam, que é bem diferente da Terra que de maré, pois lá as pessoas achavam estranho o jeito dela, e apitavam, achavam que ele era maluco por ficar ~~falar~~ falando sozinho. Lá em Tatipirum era normal ter um olho preto e o outro azul.

2. O que as personagens fazem no conto?

As personagens da Terra dele as julgavam como: o moleque do Tabuleiro e o italiano da esquina. O personagem de Tatipirum as ajudavam a achar os meninos pelados como: A Israngira, o altamozel, os meninos pelados. Também tinha a Aranha vermelha que produzia Teias de vários cores.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser o altamozel, pois ele não machucava ninguém, e eu podia andar cidade inteira só sentindo o vento.

1. O que mais chamou sua atenção na leitura do conto?

O que mais me chamou a atenção foi os meninos de duas cores de olhos e o fato de todos na aquela cidade não terem cabelo e que todos lá eram leões, e também não se importavam de jeito que todos eles são porque hoje em dia é raro.

2. O que as personagens fazem no conto?

na minha opinião a personagem insinuava o caminho pra as pessoas que queriam passar por ali e dona Aranha fazia o vestí- dos da própria teia dela.

3. Se você pudesse ser personagem do conto, qual a que queria ser? Justifique.

Eu queria ser os meninos pelados porque na vida de deles eles podem ser que eles são e não fica se importando com o que os outros acham sobre eles porque hoje em dia as pessoas dão mais importância a nova aparência do que a massa caráter.