



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

NILSON FERNANDES DOS SANTOS

LEITURA DE CONTOS:
UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

BELÉM-PARÁ
2016



NILSON FERNANDES DOS SANTOS

**LEITURA DE CONTOS:
UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Professora Dr^a Maria de Fátima do Nascimento.

BELÉM-PARÁ
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Santos, Nilson Fernandes dos, 1978-

Leitura de contos : uma experiência literária no ensino fundamental / Nilson Fernandes dos Santos ; Orientadora, Maria de Fátima do Nascimento. — 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2016.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Ensino fundamental – Contos. I. Título.

CDD-22. ed. 807



NILSON FERNANDES DOS SANTOS

**LEITURA DE CONTOS:
UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Data da defesa da Dissertação: 12 /12 / 2016

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo (UFU)
Membro externo

Prof^ª. Dr^ª. Germana Maria de Araújo Sales
Membro interno

Prof. Dr. Fernando Maués (UFPA)
Suplente

A Nosso Pai Celestial que me fez descobrir no magistério o instrumento de aplicação de um ensinamento de Jesus Cristo: “quem desejar ser importante entre vós será esse o que deva servir aos demais” (Mt 20: 26).

AGRADECIMENTOS

O maior de meus agradecimentos pela conquista do título de Mestre pelo Profletras se endereça à Trindade Santíssima – Iahweh, Jesus Cristo e Espírito Santo – que me permitiu trilhar esse caminho para melhor me preparar para a prática da verdadeira caridade que consiste em proporcionar a outrem oportunidades de alcançar dignidade de vida, para a qual educação se impõe como instrumento indispensável.

À minha esposa Aldenize Fernandes – a quem tanto amo – pelo apoio, paciência e estímulo, sobretudo nos momentos das tentações em desistir, frente às grandes dificuldades que se impõem a um mestrando, quando este tem a sorte de encontrar professores capacitados e exigentes e uma rica e extensa grade curricular, mas que, por força do trabalho do dia a dia, não pode se dedicar ao mestrado como gostaria.

A toda minha família, da qual precisei me afastar por conta das intensas atividades do Profletras, em especial a minha mãe – minha referência de vida –, a minha filha Pâmela – por quem trago imenso amor em meu peito – e as minhas queridas sobrinhas, cujas inocências de infância me trazem sorriso fácil nos lábios.

A todos os professores que fizeram parte de minha vida desde a pré-escola até ao Mestrado Profissional em Letras, pois em cada aula que ministrei, eles, de certa forma, também ali estão presentes, porque sou o resultado de suas dedicações ao magistério.

Aos colaboradores para a elaboração desta Dissertação de Mestrado, em especial a Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Nascimento, pela competência, dedicação, responsabilidade, paciência, interesse, respeito, estímulo, compreensão e exigência de que seus mestrandos traduzam em seus trabalhos acadêmicos suas reconhecidas competências como profissionais que lidam no dia a dia com as reais situações do ensino de Língua Portuguesa e Literatura nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental. Trabalhar com esta ilustre professora é se sentir parte de uma verdadeira parceria.

À comunidade escolar da Ilha de Outeiro que, carinhosamente, acolheu nosso projeto, ao abrir espaço para a aplicação das atividades de leitura de contos por nós proposta.

Aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental daquela comunidade escolar, os quais não só nos receberam, mas participaram ativamente e com muito prazer de nosso projeto de leitura, permitindo-nos realizar nossa atribuição de pesquisadores do Profletras.

Enfim, agradeço igualmente a todos que, direta ou indiretamente, viabilizaram a realização desta importante etapa de minha vida profissional.

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

Mario Quintana.

RESUMO

A Dissertação de Mestrado intitulada *Leitura de contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental* tem por objetivo promover o letramento literário em turmas de sétimo ano de uma escola estadual do referido nível de ensino, a qual tem alcançado níveis baixíssimos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e que se localiza na Ilha de Caratateua, distrito periférico da cidade de Belém do Pará, também conhecido como Ilha de Outeiro. Para tal, selecionamos cinco contos de três autores da Literatura, a saber, *Felicidade Clandestina* e *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, de Clarice Lispector; *Espelho meu* e *Sounds*, de Maria Lúcia Medeiros; e *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Como estratégia metodológica, adotamos a proposta de Cosson (2014) a qual se compõe pelas fases consecutivas da motivação, da introdução, da leitura e da interpretação. Para tanto, nosso trabalho se constitui de três seções nas quais discorreremos sobre a base teórica que nos norteia quanto à leitura (literária), quanto ao letramento literário – dentre cujos autores consultados destacamos Antonio Candido, Regina Zilberman e Tereza Colomer – e quanto ao conto; sobre a caracterização do ambiente de pesquisa e a metodologia adotada, além de apresentarmos as propostas de intervenção aplicadas e a descrição e análise dos resultados, após a aplicação da pesquisa. Também apresentamos nos apêndices nossas propostas de leituras para cada um dos contos citados.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Experiência literária. Leitura de contos. Letramento literário.

RÉSUMÉ

Ce Mémoire de maîtrise qui s'intitule « Lecture de contes : une expérience littéraire dans l'Enseignement Fondamental » a comme objectif de promouvoir la littératie dans les classes de 7^{ème} année de l'Enseignement Fondamental d'une école de l'Île de Caratateua, connue aussi comme Île de Outeiro, quartier de la banlieue de Belém du Pará, Brésil. Cette école présente un niveau très bas dans l'Indice de Développement National de l'Education de base – IDEB. Pour atteindre notre objectif, nous avons sélectionné cinq contes de trois auteurs différents de la littérature brésilienne, à savoir « Felicidade Clandestina » et « A Bela e a Fera ou A ferida grande demais », de Clarice Lispector, « Espelho meu » et « Sounds », de Maria Lúcia Medeiros, et « Negrinha », de Monteiro Lobato. Pour ce faire, nous avons adopté la stratégie méthodologique proposée par Rildo Cosson (2014), une méthodologie qui suit quatre phases consécutives : la motivation, l'introduction, la lecture et l'interprétation. Notre travail se présente sous la forme de trois chapitres orientés par cette recherche théorique et axés sur la lecture (littéraire), la littératie – parmi les auteurs consultés, nous mettons en évidence Antonio Candido, Regina Zilberman et Teresa Colomer – et le conte. Nous présenterons également le contexte dans lequel est appliquée notre recherche, la méthodologie mise en place, ainsi que l'analyse des résultats que nous avons obtenus. Nous proposons aussi, nos lectures pour chaque conte cité, qui feront partie des appendices à la fin de ce Mémoire.

Mots clés: Enseignement Fondamental. Expérience littéraire. Lecture de contes. Littératie.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DA LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES AO LETRAMENTO LITERÁRIO	
2.1 Leitura e cidadania.....	14
2.1.1 A Literatura é para todos	16
2.2 Das concepções às práticas de leitura em sala de aula	24
2.3 Leitura desestimulante, leitura literária e letramento literário.....	33
2.3.1 Letramento literário	42
3 O AMBIENTE DE PESQUISA. A METODOLOGIA ADOTADA. A TEORIA DO CONTO: UM RECORTE	
3.1 O ambiente de pesquisa	48
3.1.1 A escola	48
3.1.2 O corpo discente	51
3.1.3 A escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb	53
3.1.4 O livro didático do sétimo ano de Língua Portuguesa.....	57
3.1.4.1 Análise do livro didático.....	58
3.1.4.2 Das abordagens metodológicas no trato com o texto literário.....	60
3.2 Propondo uma metodologia.....	65
3.3 Recorte sobre teoria do conto	68
3.3.1 Quem conta um conto concebe o conto.....	68
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1 A leitura do conto <i>Felicidade Clandestina</i> , de Clarice Lispector	73
4.1.1 Motivação	73
4.1.2 Introdução	76
4.1.3 Leitura.....	77
4.1.4 Interpretação	78
4.1.5 Algumas considerações sobre o primeiro encontro	83
4.2 A leitura do conto <i>Sounds</i> , de Maria Lúcia Medeiros	84
4.2.1 Motivação	85
4.2.2 Introdução.....	87
4.2.3 Leitura.....	89
4.2.4 Interpretação	89
4.2.5 Algumas considerações sobre o segundo encontro	92
4.3 A leitura do conto <i>Espelho meu</i> , de Maria Lúcia Medeiros	93
4.3.1 Motivação	93

4.3.2	Introdução	95
4.3.3	Leitura.....	96
4.3.4	Interpretação	96
4.3.5	Algumas considerações sobre o terceiro encontro	99
4.4	A leitura do conto <i>A Bela e a Fera ou a ferida grande demais</i> , de Clarice Lispector	101
4.4.1	Motivação	101
4.4.2	Introdução.....	102
4.4.3	Leitura.....	102
4.4.4	Interpretação	103
4.4.5	Algumas considerações sobre o quarto encontro	105
4.5	A leitura do conto <i>Negrinha</i> , de Monteiro Lobato	106
4.5.1	Motivação	106
4.5.2	Introdução.....	107
4.5.3	Leitura.....	108
4.5.4	Interpretação	108
4.5.5	Algumas considerações sobre o quinto encontro	110
4.6	Análise dos questionários de sondagem	111
4.6.1	Questionários de sondagem inicial	112
4.6.2	Questionários de sondagem sobre as atividades de leitura de conto em sala de aula....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES.....	133
	ANEXOS	208

1 INTRODUÇÃO

Em conformidade com o previsto no regimento do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, este trabalho se concentra na área de Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e tem como pretensão propor atividades de leitura literária em sala de aula que possibilitem aos alunos do Ensino Fundamental, sobretudo, (re)descobrir o texto literário e sua importância em sua formação humana e cidadã e, como consequência disso, estimular o hábito de leitura e formar, a partir da experiência literária, sob o viés do letramento literário, leitores proficientes.

Em uma realidade em que o hábito e a proficiência em leitura dentro e fora do ambiente escolar são comprovadamente insatisfatórios, como mostram as avaliações nacionais e internacionais de níveis de leitura citadas no decorrer desta Dissertação de Mestrado, bem como as inúmeras pesquisas nesse ramo, acreditamos – em consonância com o que defendem vários autores nessa área – que a leitura literária sistematizada e mediada em sala de aula se constitui como um importante instrumento para, em se promovendo o letramento literário, não apenas despertar o interesse pela leitura de textos mais elaborados como os cânones da literatura, mas também para desenvolver as competências e habilidades leitoras necessárias para a formação de leitores ativos, críticos, autônomos.

Isso porque, a leitura literária oportuniza a vivência de emoções e o exercício da fantasia e da imaginação, características inerentemente humanas. Com isso, ela consegue incitar e excitar os sentidos de tal forma a transportar o indivíduo em viagens por mundos imaginados, construídos pela palavra, porém com estreita relação com a realidade. Integrar um mundo imaginado e nele vivenciar experiências variadas, tudo com um sabor de liberdade, exerce grande fascínio sobre a natureza humana.

Dessa forma, o texto literário é um “portal” pelo qual todo aquele que ousa passar se arrisca a se humanizar sempre mais, pois vive experiências estéticas no imaginário que o farão mais e mais experiente no mundo real. É o poder artístico da palavra que busca atrair os indivíduos, persuadindo um de seus lados mais sensíveis: o das sensações. A construção dos significados de um texto literário se torna, então, de certa forma, um “sentir os sentidos”, isto é, um pensar “com sentimentos”, com emoções, com sensações.

Por isso, acreditamos que um trabalho com o texto literário na forma como aqui apresentamos pode contribuir para a descoberta de uma aprendizagem como uma experiência de sucesso, conforme descrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, recomendamos aqui atividades de leitura literária em sala de aula com os contos *Felicidade*

Clandestina e A Bela e a Fera ou a ferida grande demais, de Clarice Lispector; *Espelho Meu e Sounds*, de Maria Lúcia Medeiros; e *Negrinha*, de Monteiro Lobato, todos, a nosso ver, com temáticas atuais, atraentes e com linguagem acessível ao público de estudantes de sétimo ano, antiga sexta série, de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental na ilha de Caratateua, popularmente conhecida como Ilha de Outeiro.

Como profissionais do ensino de língua e literatura, conhecedores e reconhecedores de toda a riqueza de temas e potencialidades estéticas da linguagem literária como instrumento eficiente na formação do indivíduo leitor – pois, se atualmente já alcançamos o nível de leitores maduros, em grande parte devemos isso a experiência literária que tivemos –, entendemos que temos por obrigação proporcionar a mesma oportunidade aos que agora precisam de nossa mediação em sua formação escolar e cidadã, porque compartilhamos da máxima de que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” discutida por Antonio Candido (1995, p. 172), quando discorre sobre o direito à literatura.

Na busca por alcançar nossos objetivos, adotamos como metodologia de aplicação de nossa proposta de leitura literária em sala de aula a “sequência básica”, desenvolvida por Rildo Cosson (2014), a qual se constitui de quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. Também lançamos mão do uso de dois questionários de sondagem, um inicial para nos inteiramos melhor sobre perfil leitor do público da pesquisa e outro para conhecer, no encerramento das atividades de leitura, pelas palavras desse mesmo público, os efeitos da proposta em sua formação.

A organização de nosso trabalho está dividida em cinco seções. Na introdução apresentamos o trabalho como um todo. Na segunda, discorreremos sobre todo o aporte teórico que baseia nossa pesquisa quanto à promoção do letramento literário na escola. Abordaremos nela a importância da leitura em uma sociedade letrada, as concepções de leitura e suas implicações no ensino de literatura, as práticas de leitura desestimulante, a leitura literária, o letramento literário e a literatura como um direito inalienável de todos.

A terceira seção trará um panorama do ambiente de pesquisa no qual se efetivou a aplicação da proposta de intervenção. Nela apresentaremos informações sobre o espaço físico da escola, sobre o que ela possui enquanto estrutura para o desenvolvimento educacional, sobre o corpo docente, sobre os números referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além de uma análise voltada às propostas de (ensino de) leitura literária do livro didático de Língua Portuguesa adotado e utilizado nas turmas de sétimo ano daquela escola. Também discorreremos sobre a metodologia que baseia nosso projeto de

pesquisa e sobre as razões que nos levaram a escolha do gênero literário e dos textos trabalhados. Ademais, faremos uma resumida explanação sobre as teorias que versam sobre o conto com vistas a compreendermos melhor as nuances dessa forma particular da narrativa.

Na quarta seção, dissertaremos sobre as propostas de sequência básica elaboradas para cada um dos cinco momentos de leitura literária, faremos a descrição de como se desenvolveram os encontros e em que circunstâncias, assim como apresentaremos as análises e os resultados da aplicação do projeto de leitura de contos, aí inclusos os dados de ambos os questionários de sondagem.

Finalmente, faremos nossas considerações finais sobre todo o processo de nosso trabalho de pesquisa. Salientamos que nos apêndices desta Dissertação de Mestrado, disponibilizamos nossas propostas de leituras para cada um dos contos por nós selecionados. Isso porque entendemos ser necessário que um professor de línguas, antes de propor uma atividade de leitura para seus alunos, tenha a sua própria análise e compreensão do texto que trabalhará em sala de aula.

Alimentamos a esperança de que essa nossa proposição possa contribuir de maneira significativa para uma reflexão sobre as práticas atuais de leitura literária em sala de aula – das quais muitas não conseguem alcançar os objetivos de formação de leitores maduros, críticos e proficientes –, e de que possa apontar sugestivamente um caminho diferenciado dentre tantos outros que buscam no letramento literário encontrar e oferecer uma chave de acesso aos mundos guardados pela escrita da ficção a espera de quem possa estar apto a desvendá-los.

2 DA LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES AO LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 Leitura e cidadania

Em uma sociedade letrada em que a escrita se impõe como um fator fundamental de interação social em suas múltiplas esferas, faz-se imprescindível que os indivíduos que a compõem possuam competências e habilidades em leitura que façam dele um leitor competente, isto é, um leitor que compreende, interpreta e reage a qualquer texto com o qual tenha contato no corpo social em que convive.

Isso significa que necessitamos saber ler desde o nome de marcas de produtos quaisquer de uso corriqueiro até textos mais complexos que exigem habilidades de compreensão e interpretação, bem como lançar mão de conhecimentos específicos que auxiliam no processo da construção do(s) seu(s) sentido(s).

Quem não sabe ler (entenda-se aqui saber ler não apenas decifrar a escrita, mas também acessar o(s) sentido(s) de um texto), inevitavelmente, sofre os mais diversos tipos de exclusão social que a falta desse poderoso instrumento de interação com o mundo pode acarretar. Isto se dá, obviamente, porque a língua escrita está em todo lugar e constitui fator crucial de participação nas relações das diferentes esferas da sociedade, o que a torna um instrumento indispensável na vida de qualquer cidadão.

Talvez o exemplo que mais evidencie uma das consequências nocivas mais imediatas na vida social de quem não consegue sequer decifrar uma simples palavra é a extrema dificuldade para se conseguir trabalho formal. Um candidato a emprego que possua a habilidade de leitura já tem uma enorme vantagem sobre aquele que não a tem, e quase sempre é o contemplado com a vaga. Além disso, ler garante o acesso a todo o importante acervo cultural e às diversas manifestações do conhecimento relevante com registro escrito, os quais devem estar ao alcance de todos por serem chaves que abrem as portas da cidadania.

Paulo Freire (2000), ao discutir a importância do ato de ler, deixa clara sua concepção de leitura como um ato político (no sentido de garantia da cidadania) e um ato de conhecimento que tem a palavra como um instrumento de extensão – haja vista que o autor defende que a leitura de mundo precede a da palavra e com esta tem estreita relação – e de participação no mundo com o qual está em constante interação, o que a transforma em um elemento que permite escrever e reescrever o mundo, no que tange a transformá-lo por meio de uma prática consciente, que implica, ainda na visão do autor, percepção crítica, interpretação e reescrita de tudo o que se lê.

Para James Paul Gee (1992 *apud* LEFFA, 1999), toda prática de leitura, desde os níveis de alfabetização, comporta uma determinada ideologia politicamente situada, que objetiva levar o aluno a aprender a ler com os olhos de quem está por traz dessa ideologia, ou seja, o aluno é estimulado a atribuir ao texto o sentido que é determinado por aqueles que estão no poder, e não com seu próprio olhar.

Já para Rildo Cosson (2014), apropriar-se da leitura é lançar mão de um artefato poderoso que nos proporciona construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que se vive, isto é, ler nos permite uma diferente e necessária interação social que nos faz sentir parte do mundo, na medida em que tomamos consciência dele e de nós mesmos.

Ler, sobretudo quando se realiza criticamente, implica necessariamente conferir poderes ao cidadão, na medida em que ele desenvolve maior capacidade de percepção das contradições sociais e maior afinamento das competências para se chegar ao cerne das injustiças e desigualdades [e tomar posicionamentos e atitudes diante delas], mais esclarecimento e segurança na tomada de decisões de âmbito pessoal e social, etc. (SILVA, 2005, p. 14). Em outras palavras, “o ato de ler, se efetuado dentro dos moldes críticos, é um ‘ato perigoso’ àqueles que ilegitimamente dominam o poder” (SILVA, 1986 *apud* FREITAS, 2015, p.19).

Desse modo, é preciso assegurar a todos o direito de apropriação desta habilidade que garante a participação plena em nossa sociedade letrada e, pretensamente, democrática, sendo de responsabilidade da escola “o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar estes conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais” (BRASIL, 1998, p. 41).

O desenvolvimento da habilidade de domínio do código escrito corresponde ao primeiro passo dessa capacitação preconizada pelos PCN, passo que, em muito de seu sucesso, depende da ação de um agente primordial na vida de qualquer ser humano, sobretudo, na infância e adolescência, fases em que precisamos de maior atenção em nossa formação humana e cidadã: o professor.

Porém, se por razões quaisquer, a escola falha em sua função de formadora de leitores, em tudo o mais não terá êxito, “pois não há conhecimento sem leitura, sem mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim.” (COSSON, 2014, p. 36). Quando isso ocorre, são evidentes as consequências nocivas ao indivíduo e à sociedade. Faz-se indispensável, portanto, que a escola zele por assegurar efetivamente a formação de leitores.

2.1.1 *A literatura é para todos*

Atualmente, são muitas as discussões sobre a (ir)relevância da literatura nos currículos dos ensinos escolares em todo o mundo, bem como não são poucas as medidas que têm ameaçado consideravelmente esse ensino. Segundo Cosson (2014), é a força da tradição e da inércia curricular que ainda mantém a literatura como disciplina na escola, uma vez que, na visão de muitos, a educação literária é um produto do século XIX, que já não se justificaria em nossa modernidade.

Leyla Perrone-Moisés (2006) cita alguns exemplos dessas medidas, os quais, embora façam referências ao Ensino Médio, julgamos importante conhecê-los, pois essa realidade do ensino de literatura não deixa de ser uma extensão mais aprofundada do mesmo fenômeno no Ensino Fundamental, nível curricular em que nossa pesquisa se realizou, no qual, aliás, literatura quase sempre tem papel de figuração, em que o texto literário, em geral, é apresentado como um produto do bem escrever ou como pretexto para o ensino de conteúdo gramatical ou abordado de maneiras que não permitem ao aluno construir seus sentidos.

Na França de meados do ano 2000, o ministro da educação da época ensaiou retirar do Ensino Médio a disciplina literatura, o que gerou fortes protestos de professores, alunos e pais de alunos em todo aquele país e provocou grandes debates e mobilizações com a participação da mídia escrita renomada e de escritores e intelectuais, os quais em conjunto produziram um abaixo-assinado com grande número de assinaturas, influenciando fortemente na destituição daquele ministro.

Já em Portugal, por volta de 2003, uma proposta de reformulação do ensino secundário apresentada pelo Ministério da Educação português colocava em cheque a importância do ensino literário na formação dos estudantes, já que o minimizava consideravelmente. Muitos profissionais portugueses da área reagiram redigindo um documento que, ao ressaltar o papel preponderante do caráter formador e humanizador da literatura na vida de todo indivíduo, repudiava tal reformulação e apontava para os riscos de um ensino de uma língua “reduzida, empobrecida e amputada¹” quando é privado do texto literário, o que também acarretaria “a derrogação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à literatura²”.

¹ Excerto referente a um documento assinado por professores portugueses como forma de protesto contra a Proposta de Reforma do Ensino Secundário português, a qual minimizava o ensino de literatura. Extraído do artigo *Literatura é para todos*, de Leyla Perrone-Moisés, p. 20, informado nas referências desta Dissertação de Mestrado.

² *Ibidem*.

No Brasil, em alguns estados da federação, assistiu-se ao sumiço da literatura como uma disciplina autônoma no currículo do Ensino Médio entre os anos de 2001 e 2002, o que por mais espantoso que possa parecer, não desencadeou movimentos globalizados que repudiassem tal fato e que exigissem que essa medida fosse revertida. Tal fato representou, no mínimo, uma estranha aparente convivência das vozes sociais com relação a este fato.

Todas essas situações relativamente recentes³ concernentes à presença do texto literário e da disciplina autônoma literatura nos currículos escolares mundiais parecem revelar que em nossa sociedade moderna completamente amarrada às avançadas inovações tecnológicas que permitem maior eficiência na utilização do tempo, que garantem uma veloz veiculação de informações, que oferecem diversificadas formas de linguagem e entretenimento e que caracterizam essa sociedade atual como uma instituição que exige funcionalidade em tudo o que contribui para sua organização, a literatura não tem mais razão de ser enquanto objeto de ensino.

Algo assim, por partir de instâncias governamentais gabaritadas e responsáveis por apontar as diretrizes curriculares consideradas importantes para a formação escolar, aliado a uma imensa porção de desconhecimento de causa, acaba, inevitavelmente, por incutir no senso comum social a falsa ideia de que o estudo do texto literário, de fato, não tem a menor relevância em nossa sociedade moderna, e que, portanto, não há a menor razão de se continuar a mantê-lo nos currículos escolares.

Certa vez, em uma situação informal em uma secretaria de educação em Belém do Pará, deparamo-nos com um comentário de uma profissional da área contábil sobre a (ir)relevância do ensino de literatura nos dias atuais. Nós, já como pesquisadores do Profletras, sentimos o dever de anotá-lo para posterior reflexão, até porque quem o fez sabia que o endereçava a um profissional de graduação em Letras. Ei-lo então: “[...] É por isso que eu acho que as universidades perdem muito tempo ensinando literatura. Elas deveriam ensinar coisas da realidade voltadas mais para a prática”.

Infelizmente, essa forma “cotidiana” de conceber o ensino de literatura abrange mentes, inclusive, da área de Letras, pois se sabe que há muitos professores de língua materna em todos os níveis da educação básica brasileira e até nas universidades que não atribuem ao texto literário o valor que o dignifica como objeto de ensino, conferindo-lhe então um papel secundário na formação do aluno ou que, afinal, para ela não tem fundamental participação,

³ Todos os exemplos indiretamente citados foram retirados de PERRONE-MOISES, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**. Universidade de São Paulo, n. 9, p. 16 - 29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/19709>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

podendo, portanto, ser ignorado. Trata-se da visão limitada e minimizadora criticada pelo estudioso português Carlos Ceia (2002, p. 26) ao refletir sobre a realidade do ensino da literatura em Portugal, quando afirma que os textos literários, para os que ele chama de “novos pedagogos da língua”, “não tem mais valor do que um simples adorno”.

Poderíamos aqui nos debruçar sobre os mais diversos fatores que contribuem para este momento atual de crise do ensino de literatura, contudo, inspirados, sobretudo em Antonio Candido (1995), mas também no olhar de outros autores, preferimos argumentar em favor de tudo aquilo que faz da arte literária um direito que deve se estender a todos sem distinção.

Primeiramente, faz-se necessário compreender que uma sociedade que se pretende justa e igualitária deve garantir que tudo aquilo que se julga indispensável para a manutenção da dignidade humana em toda a sua amplitude, alcance todos os indivíduos que a compõe, isto é, os bens indispensáveis para um também o são para qualquer outro.

Ao partir desse princípio, Candido (1995, p. 169-191) discute o conceito de bens incompressíveis – aqueles que não podem ser negados a ninguém, pois correspondem às necessidades físicas e espirituais mais profundas de todo ser humano, as quais se lhe forem negadas podem acarretar “desorganização pessoal”, ou, no mínimo, “frustração mutiladora” – e apresenta pontos cruciais que comprovam que a literatura faz parte dessa classificação de bens e que, portanto, deve ser assegurada a todo indivíduo.

O primeiro ponto considera que todo o ser humano em qualquer lugar do mundo, de qualquer que seja sua condição social, não consegue viver individualmente ou socialmente sem nenhuma das formas de manifestação literária em seu sentido mais abrangente possível⁴, o que significa dizer que ninguém consegue se abster do contato com alguma modalidade de fabulação, seja anedota, caso, lenda, história em quadrinhos, música popular, noticiário popular, etc. Sendo assim, essa necessidade de contato diário com a literatura precisa ser satisfeita, logo, deve ser garantida enquanto direito de todos.

Outro elemento apontado por Candido (1995) como argumento em favor da literatura como direito inalienável é seu alto poder de humanização, uma vez que o texto literário tem a propriedade de atuar em grande parte no subconsciente e inconsciente das pessoas. Quanto a isso, os PCN consideram o texto literário como uma “variável de constituição da experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 29), o que significa dizer que o homem para se constituir como

⁴ “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático 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, 1995, p. 174)

tal precisa necessariamente passar por experiências que o farão compreender melhor a si mesmo, o mundo em que vive e as diversas situações a que a vida em sociedade nos expõe.

Tudo aquilo que a sociedade considera como valores ou contra valores apresenta-se como temática nas mais diversificadas formas de manifestação literária, a qual nos faz experimentar situações outras e dilemas diversos que talvez jamais vivenciaríamos na nossa vida real, logo, humanizando-nos sempre um pouco mais, porque “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175).

É óbvio que estas experiências literárias exercem algum impacto em diferentes graus sobre aqueles que a realizam, impulsionando-os à assimilação quer de aspectos positivos quer de aspectos negativos. Um leitor, em seu livre arbítrio, pode, por exemplo, identificar-se com a personalidade sagaz, com a esperteza e com a inteligência de uma personagem vilã inserida em um determinado contexto de uma obra literária qualquer, a ponto de, em sua vida cotidiana, comportar-se de maneira parecida. Não se trata de uma imitação ou de uma incorporação do personagem, mas de fazer nele uma descoberta que lhe interesse vivenciar.

O contrário também acontece, valores importantes para a vida em sociedade e para a formação humana muito comumente são assimilados pelos leitores da obra literária. Isso mostra que a experiência literária jamais será algo inconsequente. De fato, a literatura comporta essas duas faces, no entanto, “Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 176).

Isso porque nos mundos criados pela palavra artística literária também existe o livre arbítrio, e tal como na realidade da vida, neles nos deparamos com pessoas de toda sorte de personalidades e de caracteres vários e com situações diversas diante dos quais, de certo modo, somos comumente persuadidos por um ou outro caminho do que “corrompe ou edifica”. É de nossa inteira responsabilidade enquanto leitores decidir por onde seguir.

Desse modo, toda atitude que restrinja o acesso à literatura em qualquer de suas diferentes modalidades de manifestação representa negar ao espírito humano, mutilando com isso a sua personalidade, a oportunidade de aprimoramento, o qual em grande parte se processa a partir da vivência de novas experiências, seja por meio do mundo esteticamente criado pela palavra cujas situações ali encontradas lhe ajudarão a lidar com determinadas ocorrências do dia a dia, seja por meio daquelas oportunizadas pela vida real.

E quando falamos em aprimoramento, reportamo-nos à liberdade que todo tipo de conhecimento propicia quanto à possibilidade de escolha consciente de caminhos já

experimentados. Ao ampliá-lo, novos caminhos se abrem, convidando-nos a percorrer um novo trajeto ou nos convencendo a continuar a caminhar na mesma direção. E segundo Candido (1995, p.176-179), a literatura é uma forma de conhecimento, cuja incorporação se processa difusa e inconscientemente, enriquecendo nossa percepção e nossa visão do mundo e fazendo-nos mais sensíveis à natureza, à sociedade e ao semelhante. Em palavras ainda mais esclarecedoras, o autor, como argumentação em favor da literatura como um direito, apresenta sua concepção de humanização, uma das mais importantes características da arte literária.

Ele afirma que se trata do processo que permite ao homem o exercício da reflexão, o refinamento das emoções, o desenvolvimento do senso da beleza, o cultivo do humor, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e a boa disposição para com o próximo, isso tudo se desenvolvendo por meio de uma outra propriedade fundamental da literatura que é sua eficácia estética que se traduz em sua capacidade de criar formas pertinentes à manifestação de sentimentos, emoções e visões de mundo dos indivíduos e dos grupos sociais.

Dar direito a literatura também significa permitir a qualquer indivíduo se apoderar de um equipamento poderoso de desmascaramento de realidades de injustiças e de privações de direitos incompressíveis do homem. Na chamada literatura social, autores podem intencionalmente assumir posicionamentos políticos e/ou humanitários que pela força da eficácia estética levam o leitor a também “tomar partido” em face daquelas realidades.

Os renomados escritores do condoreirismo romântico brasileiro, com suas obras que versam nesse sentido, exemplificam bem essa literatura empenhada numa evidente tarefa de caráter social. Podemos destacar aqui o mais conhecido desta fase do romantismo brasileiro, Castro Alves, que com seu *Navio Negreiro*, entre outras importantes obras por ele escritas, assumiu posicionamento humanitário de luta em favor dos negros escravizados e vítimas das mais horrendas manifestações de crueldade de uma sociedade que não os reconhecia nem lhes oferecia o mínimo da dignidade humana.

Ao partir-se do princípio de que essa forma de literatura engajada inculca em nós o sentimento de urgência, inspirando-nos a assumir atitudes e ideais políticos, é inegável que o conjunto de obras desse movimento instigou consideravelmente as reflexões e discussões sobre aquelas barbáries contra os escravos e inspirou posturas contrárias a elas. Eis um exemplo de como a literatura pode colaborar na busca pela garantia de um direito humano.

Lembrar de Castro Alves nos conduz a um outro ponto polêmico da literatura para todos: os cânones. São muitos os que por motivos vários criticam o uso de obras canônicas na formação escolar da educação básica. Os argumentos contrários apontam desde a presença de

preconceitos de gênero, classe e etnia, passando pela complexidade da linguagem das obras de alta qualidade estética que dificultam o acesso ao(s) seu(s) sentido(s) e, conseqüentemente, a aprendizagem, e até a desatualização das obras que já não teriam mais significado na contemporaneidade.

Segundo esse raciocínio, o mais coerente seria elencar para o atual ensino de língua, textos literários contemporâneos, independentemente, de contemplarem ou não o elemento da qualidade estética. Em outras palavras, nessa visão, o interessante e eficiente no ensino da língua quanto ao uso de textos literários seria trazer para o ambiente escolar aquilo que está na moda, que faz sucesso na mídia ou entre a população leitora de um modo geral.

Se considerarmos a concepção de Candido (1995), já citada anteriormente, que considera literatura todas as formas de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, desde os níveis mais simples de fabulação até os mais complexos, estaremos então concordando que produções contemporâneas devem ser instrumento de letramento literário.

Contudo, o próprio autor alerta para a gravidade de se ignorar os cânones, visto que isso implica impedir que, principalmente, os alunos das classes menos favorecidas economicamente tenham a chance de progredir em suas leituras, passando das simples, porém nobres, formas da literatura popular para seus níveis mais eruditos, permitindo-lhes a elevação da capacidade intelectual de cada um, haja vista que adquirem sempre maiores conhecimentos e fruem experiências de alta qualidade estética.

Perrone-Moisés (2006), sobre esta complexidade do texto literário, justifica que é exatamente por essa natureza complexa que exige uma capacidade leitora que não é inata, mas adquirida, que os cânones devem estar ao alcance dos alunos desde muito cedo, cabendo ao professor, o papel de facilitador do desenvolvimento dessa competência de leitura. Além disso, essa autora compartilha do pensamento de que, ao aluno de qualquer que seja sua extração social bem como suas carências culturais, deve ser considerado um sujeito apto para adquirir maiores conhecimentos e competências, o que significa respeitá-lo enquanto indivíduo capaz.

Oferecer-lhe apenas o que ele já conhece, ainda na visão da autora, é estancar sua aprendizagem e impor limites ao conhecimento proporcionado pelo texto literário canônico, o que contraria o objetivo de elevação e ampliação de qualquer ensino, configurando atitudes que resultam em injustiça social. Ora, se os alunos tiverem apenas contato com o que já dominam, o próprio papel da escola seria colocado em cheque, visto que a simples inserção

em seu círculo de convivência em um determinado contexto social já lhe garante em grande parte o desenvolvimento de competências necessários a esse convívio em seu meio.

Além disso, um clássico da literatura erudita traz consigo toda uma bagagem de leituras anteriores e marcas que estas deixaram na(s) cultura(s), mais especificamente na linguagem ou nos costumes, que atravessaram (CALVINO *apud* ALMEIDA, 2007, p. 20). Com isso, os clássicos jamais podem ser ignorados, mas ofertados aos alunos em ambiente escolar, provavelmente único lugar onde poderá se realizar o contato destes com aqueles, pois

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico ‘funciona’ como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO *apud* PIMENTEL, 2015, p. 31)

Não podemos confundir, entretanto, esta obrigação da escola em apresentar obras clássicas aos alunos com imposição destas mesmas obras como um objeto que exige por sua natureza canônica fazer, obrigatoriamente, parte do apreço e gosto literário de todo aquele que o lê. A liberdade de se apreciar ou não uma leitura erudita precisa ser elucidada e respeitada. Professores têm suas preferências por escritores, obras e estilos literários, logo, aos alunos, isso também deve ser garantido. Ora, uma relação afetiva só pode funcionar se houver a magia da descoberta, da identificação do desejo natural de se querer estar próximo. O mesmo se dá com a leitura dos cânones.

Os professores de literatura devem saber lidar com situações em que o aluno expresse opiniões não muito simpáticas para com textos literários, pois em alguns casos ele até os aprecia, compreende a importância, mas acha a compreensão de muitos deles um pouco complicada. Nosso desafio, então, como profissionais dessa área é o de mostrar que é exatamente aí nessa “complicação” – no sentido de que se exige maior esforço cognitivo do leitor – que reside a arte literária: no dizer o que diz por meio do jogo estético com as palavras que se materializa na forma do texto literário.

Aquilo que julgamos como bons livros devem ser oferecidos voluntariamente, afinal, assim consideramos todos aqueles livros pelos quais nos apaixonamos, exatamente porque neles encontramos novos olhares e novas ideias sobre a vida e o mundo. Daí provém a avidez

com que os lemos, ansiosos por descobrir vertentes da vida das quais não tínhamos a mínima ou plena consciência antes da leitura (SILVA, 2005). Os cânones seguramente podem potencializar em nós estas percepções sobre a vida e as diversas realidades próximas ou distantes, mas que nos circundam de uma forma ou de outra.

A literatura não se dita a ninguém, pelo contrário, ela é inteiramente democrática. Na visão de Cosson (2014), em consonância com o que expressa Calvino, os cânones encerram parte de nossa identidade cultural, sendo por isso, imprescindível que se dialogue com essa herança, seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la (eis o caráter democrático da literatura), diálogo sem o qual é impossível se atingir a maturidade de um leitor competente. Cosson (2014) também demonstra o caráter atemporal das obras canônicas, posto que elas se atualizam quando, apesar de terem sido escritas em épocas passadas, são plenas de sentido para as vidas daqueles que vivem em tempos contemporâneos.

Dessa forma, sempre que um professor de Língua Portuguesa decidir trabalhar com texto literário, que um dos critérios para selecioná-lo seja o da sua atualidade e não simplesmente o da sua contemporaneidade, uma vez que obras produzidas no tempo do leitor podem não lhe fazer a menor coerência.

Por fim, apresentamos a seguir, em caráter complementar para encerrar esta subseção, uma longa, mas importante citação de Perrone-Moisés (2006, p. 27-28) que resume e reforça o porquê de a literatura ser um direito inalienável que a todos indistintamente deve se estender.

A pergunta subjacente a todas estas propostas de diminuição ou de eliminação do ensino literário é a seguinte: por que ensinar literatura? Sintetizando o que tem sido dito por numerosos teóricos, responderíamos: 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

A nós, professores de língua e literatura do Ensino Fundamental, cientes e convencidos da importância deste direito na formação de todo o ser humano, cabe proporcionar aos nossos alunos o gozo desta prerrogativa em nossas práticas de sala de aula,

incorporando nelas o trabalho com a literatura de maneira que a eles oportunize a experiência literária em toda a sua amplitude para que desfrutem de todos os benefícios que o letramento literário pode propiciar.

2.2 Das concepções às práticas de leitura em sala de aula

No tópico anterior, discutimos de maneira breve o importante papel da habilidade leitora para a participação na vida em nossa sociedade moderna, já que tal habilidade se constitui como elemento imprescindível ao exercício pleno da cidadania. Discorreremos agora sobre as diferentes concepções que baseiam o trabalho no ambiente escolar do altamente complexo processo de leitura.

Primeiro temos as teorias de decodificação as quais concebem o ato da leitura como processo que se realiza a partir do reconhecimento de letras, sua correspondência com os sons da fala e suas relações com o(s) sentido(s) do texto. Segundo Menegassi e Angelo (2005, p. 18): “É como se a simples identificação dos sinais gráficos garantisse a leitura eficiente, reduzindo-se a língua a uma simples identificação de letras, de palavras, de frases”. Em outras palavras, nessa concepção, para se alcançar o significado, o leitor necessita se ater a cada sinal gráfico que forma as palavras, as quais formam frases que então construirão o texto, cujo sentido está unicamente nas estruturas linguísticas que o compõe. Para ter acesso a ele, basta ao leitor decodificá-las.

Ezequiel Theodoro da Silva (1999) argumenta que a forma de conceber um determinado processo, qualquer que seja, tem influência direta na maneira de agir quando esse processo se desenvolve na prática em situações concretas do dia a dia. O autor, em um artigo intitulado *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*, apresenta diferentes modos de conceber o ato de ler, que orientam a prática docente nas diversas séries escolares. Essas concepções foram catalogadas pelo autor como resultado de suas experiências de trabalho ao longo de 25 anos ao lado de professores de 1º grau (atual Ensino Fundamental).

Uma dessas concepções – uma das mais frequentes ou recorrentes – tem muita relação com as teorias da decodificação, pois muitos professores se mostraram adeptos do que o autor classifica como habilidade de oralizar em voz alta com destreza um texto escrito, ou seja, ler para aqueles docentes significa traduzir a escrita em fala. Obviamente, essa visão limita as ações dos professores quanto à aplicação de atividades que desenvolvam ou aprimorem essa competência de oralização, pois na visão deles isto é suficiente para garantir

aos alunos o acesso ao(s) sentido(s) que um texto tem a oferecer. Neste caso, se se oraliza bem um texto, então, já se é um bom leitor.

Ainda seguindo o viés dessas teorias, o autor também identificou que o ato de ler é concebido como a mera decodificação da mensagem que se restringe ao corpo linguístico textual. Neste caso, o leitor exerce um papel passivo no jogo da leitura cabendo-lhe apenas ‘engolir’ aquilo que o texto tem a “lhe dizer”, mensagem, aliás, sempre uniforme para todo leitor, independentemente, de seu perfil. Em nada ele influencia a construção de sentidos. Seus conhecimentos de mundo, suas experiências, seus sentimentos, suas opiniões são totalmente desconsiderados.

Nessa concepção, estão as bases de atividades muito comuns cujos comandos constituem expressões corriqueiras em sala de aula: “Peguem seus livros e leiam da página tal a página tal” ou “Leiam os textos da apostila e respondam as questões de interpretação”, etc. Tais gêneros de atividades escolares criam no aluno, segundo Angela Kleiman (2002), um hábito escolar de leitura sem objetivos, sem motivações, sem envolvimento, sem interesses, uma vez que ele não vê sentido na leitura que faz. O mais grave nesse fato é o aluno achar que ler é uma atividade que se restringe à sala de aula, apenas para cumprimento de uma tarefa (im)posta pelo professor. E sendo uma atividade escolar que não gera interesse, mas engodo, por que crer que o aluno irá realizá-la fora desse ambiente? A aversão à leitura é muito mais provável, neste caso.

Nessa linha de atividades, incluem-se as de “siga o mestre”, nesse caso o mestre não é o professor, mas o livro didático (LD). O professor, além de cuidador para que as atividades aplicadas ocorram invariavelmente conforme a ordem estabelecida no LD, também é o “conferidor” das respostas de compreensão/interpretação/gramática/vocabulário. Caso sejam coincidentes com as “sugeridas” pelo LD, as respostas do aluno serão julgadas corretas (caráter de reforço), já as não coincidentes, erradas (caráter punitivo). Temos assim, outras duas convicções apontadas por Silva (1999), as quais compreendem que ler se restringe a “seguir os passos da lição do livro didático” e “dar respostas a sinais gráficos”. No fim das contas, caracteres de reforço ou de punição não poderão jamais servir de indicativos para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

O autor qualifica estes modos de conceber o ato de ler – englobando-se o “ler para extrair a ideia central” e o “ler para apreciar os clássicos” – como concepções redutoras de leitura por sua natureza teórica simplista que não leva em conta as múltiplas facetas e a essência de tão complexo processo. Dessa forma, o ensino da leitura assume, então, um caráter postizo ou artificial, transformando-se em algo estafante, muitas vezes sem pé nem

cabeça para aqueles que a realizam, servindo a leitura, para a qual os estudantes são obrigados a descartarem suas experiências de vida em sociedade, a outros propósitos que não a produção de sentido(s) para o(s) texto(s) (SILVA, 2005). Ou seja, se tomada por esta visão reducionista, a leitura facilmente sucumbe diante de qualquer outra atividade coerente e/ou prazerosa.

As consequências de práticas embasadas em tais concepções reducionistas, na visão do autor, podem ser altamente nefastas para a educação escolarizada dos leitores, uma vez que estes, certamente, não estarão praticando ao longo de seu período de formação uma leitura em conformidade com os moldes que descrevemos na visão de vários autores no tópico *Leitura e cidadania* desta seção.

De acordo com Vilson José Leffa (1999), concepções sobre as quais discorreremos acima, em que a leitura não é vista como um processo seletivo em que o leitor, de modo ativo, lança-se no texto em busca das informações que lhe interessam, mas como um processo passivo, onde tudo é importante, cada palavra e cada frase, constituem a chamada perspectiva textual de leitura, a qual predominou principalmente nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, mas que como vimos, influencia ainda hoje a prática docente nas escolas brasileiras.

Na concepção de leitura sob a perspectiva textual, ainda conforme Leffa, é no próprio texto que se encontra o conteúdo, não no leitor nem na comunidade. Não há entre leitor e texto negociação do significado, o qual se constrói simplesmente através de um processo de extração que se realiza de maneira linear e sequencial – da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. Como na imagem de Thoreau, o texto é o vidro que protege a paisagem numa pintura. Ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair (LEFFA, 1999, p.18).

Essa acepção de leitura é também conhecida como *bottom-up*, termo em inglês que designa a leitura como um processo ascendente, isto é, processo que transcorre do texto para o leitor, e no qual a atuação da visão é preponderante, haja vista que é através dela que o autor acessa o código escrito e, portanto, pode extrair de um texto o significado que é único e invariável.

Além dos exemplos de práticas docentes citadas por Silva (1999) e por nós apresentadas acima, Menegassi e Angelo (2005), com base em vários autores, apontam outros

modelos de atividades escolares influenciados pela perspectiva textual: perguntas cujas respostas são prontamente identificadas no texto, consultas ao dicionário em busca da significação de palavras, leitura em voz alta como verificação da compreensão, atividades de cunho gramatical (sublinhe no texto os substantivos primitivos, por exemplo), etc.

Já a perspectiva do leitor, contrapondo-se a perspectiva textual, sustenta que é o leitor quem contribui para a construção dos sentidos do texto, ao lançar mão de toda a sua bagagem de conhecimentos de mundo – os chamados conhecimentos prévios – resgatando e empregando aqueles que lhe auxiliarão na construção do significado do que está sendo lido, sempre em função de alcançar seus propósitos de leitura. Com isso, a construção dos sentidos se dá de forma descendente (*top-down*), isto é, ela depende mais do leitor, haja vista que vai deste ao texto e não mais o inverso como pretende a perspectiva anterior.

Leffa (1999) aponta que essa acepção de leitura se fundamenta em conceitos que se baseiam na experiência de vida do leitor, a qual precede seu contato com o texto e engloba conhecimentos de âmbito linguístico, textual e enciclopédico, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.).

O autor esclarece ainda que, com as vivências do dia a dia, o leitor constrói paulatinamente uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e acumulando conhecimentos provenientes dessas experiências no que se denomina memória episódica, da qual ele seleciona os episódios mais relevantes para, no contato com o texto, construir a compreensão. O que implica dizer que o texto não apresenta ao leitor novo sentido, mas provoca-o a buscar em sua memória um sentido pré-existente.

Esse caráter pessoal dos conhecimentos prévios e dos objetivos de leitura permite certas variações quanto à compreensão de leitor para leitor de um mesmo texto. De certa forma, o leitor, concebido aqui como um sujeito ativo, investe todo o seu material cognitivo na busca pela compreensão, e quanto maior é sua bagagem de conhecimentos prévios, melhor e mais facilitada ela se dará.

A participação ativa do leitor no processamento da leitura permite a ele elaborar e testar hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as, como um modo de avaliação e controle sobre a compreensão. Com isto, o leitor proficiente é consciente de que para cada tipo de texto, faz-se necessário lançar mão de estratégias adequadas de leitura, tais como: “seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação” (MENEGASSI; ANGELO, 2005). Sendo assim, o leitor entende que existem modos variados de realização da leitura, que dependem do objetivo que se tem ao se ler um texto. Para cada objetivo, uma estratégia de abordagem diferente.

Contudo, a perspectiva do leitor apresentou muitos pontos considerados negativos e prejudiciais quanto à prática de leitura em sala de aula. Talvez o mais polêmico seja o fato de que a liberdade dada ao leitor de atribuição de sentido ao texto acabou gerando equívocos no que tange à validação de interpretações não autorizadas pelo texto. O leitor lê apenas aquilo que deseja ler. Não há, portanto, certo ou errado em termos de significado, há apenas o direito à interpretação do leitor, a qual, no caso dos alunos, se estiver em contraste com a do professor, o discente terá a sua compreensão preservada e garantida, haja vista que ele é o leitor (LEFFA, 1999).

Nesse sentido, Menegassi (2010) explica que essa concepção confia exageradamente nas “adivinhações” produzidas pelo leitor e, ao descartar os aspectos sociais em volta dele, valida todo significado por ele apresentado, gerando um “vale-tudo” na leitura. Como exemplo, há questões do tipo: - Na sua opinião, ...; - Comente sobre...; - Explique, em poucas palavras, o que é ...; - O final é feliz ou triste? Justifique sua resposta; etc.

Para tais questões, se não forem considerados os elementos que constituem o(s) sentido(s) permitido(s) pelo texto e seu contexto, qualquer resposta poderá ser aceita, uma vez que, conforme aquele autor, essas perguntas podem admitir qualquer resposta, bastando aos alunos seus conhecimentos prévios sobre o enunciado da questão, o que não promove seu crescimento como leitor crítico e competente, mas apenas a continuação do processo de formação⁵ do leitor sem ampliações nos seus horizontes de leitura.

Obviamente que tais perguntas, se tiverem caráter complementar ao compor atividades que de fato considerem os limites semânticos do texto e de seu contexto, podem sim contribuir para o processo de desenvolvimento das competências e habilidades próprias do perfil de um leitor maduro, competente, crítico.

Por sua vez, a perspectiva interativa ou interacionista, conforme Menegassi e Ângelo (2005), concebe o ato de ler como um fenômeno de inter-relação entre texto e leitor, fenômeno que congrega as informações expressas no corpo linguístico textual – processo perceptivo de natureza ascendente – e aquelas trazidas pelo leitor na forma de conhecimentos

⁵ Para Menegassi (2010), a formação do leitor objetiva a aquisição do código escrito, a sua decodificação e outras fases ligadas ao sistema linguístico em si mesmo, o que demanda atividades textuais que orientem leituras cujas interações limitam-se ao nível textual. Já o desenvolvimento do leitor corresponde a um estágio complementar e mais avançado com relação à formação, haja vista que pretende aos alunos habilidades de leitura que os levem a produzir sentidos diversos à temática de um texto a partir de sua compreensão e interpretação, o que os fará perceber que a leitura efetivamente tem sentido para suas vidas já que ambas estão estritamente ligadas. É imprescindível que se compreenda que a formação, uma vez alcançada, precisa evoluir para o desenvolvimento do leitor. Isso implica a adoção de metodologias de ensino de leitura que levarão o aluno a ter uma postura ativa e crítica diante dos textos, e não oferecer-lhe continuamente atividades de cunho literal que o transforma em mero caçador de sentenças óbvias na superfície textual, sem nenhum estímulo a raciocínios que proporcionem a construção da significação.

prévios para o ato da leitura na construção de sentidos – processo cognitivo de natureza descendente.

Nessa relação, a produção do significado é resultado de um processo de interdependência na interação entre texto e leitor. Nas palavras de José Luiz Meurer (1988, *apud* MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 30): “a interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão”.

Leffa (1999), considerando a abordagem transacional com base em Kenneth Goodman (1994), elucida que a leitura, por ser estudada dentro de um contexto mais amplo em que o leitor transaciona com o autor através do texto em um contexto específico e com intenções específicas, não se configura como um processo isolado. Pelo contrário, as particularidades dessa transação se configuram exatamente por provocar mudanças em todos os elementos envolvidos. “Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que vai lendo e muda também o texto tanto durante a escrita como durante a leitura” (LEFFA, 1999, p. 28).

Nas palavras de Cosson (2014), autor e leitor dialogam mediados pelo texto, que é fruto de uma construção conjunta de ambos em um processo de interação. Sendo assim, o ato de ler, apesar de se realizar individualmente, passa a se caracterizar como uma atividade social, em que o significado, então, passa a ser controlado pela sociedade. Resulta, pois a leitura, de um conjunto de convenções estabelecidas por uma comunidade para a comunicação de seus membros e fora dela. “Aprender a ler e ser leitor [portanto] são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”(COSSON, 2014, p. 40).

Nesse sentido, esta perspectiva vai ao encontro da visão dialógica proposta por Bakhtin (2004) – um dos grandes estudiosos do dialogismo – a qual concebe a palavra (a enunciação, fruto da interação verbal em determinada situação) como portadora de duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém.

A perspectiva interacionista também se fundamenta na chamada teoria da compensação debatida por Keith Stanovich (1980, *apud* LEFFA, 1999, p. 32), a qual, conforme Leffa (1999), parte do pressuposto de que há várias fontes de conhecimento envolvidas no processo da leitura, as quais (de natureza lexical, sintática, semântica, textual, enciclopédica, etc.), por interagirem entre si, participam em maior ou menor grau da produção do sentido. Se o leitor tem um déficit em uma dessas fontes, ele logo tenta compensá-la com uma outra que o auxilie na manutenção da coerência da leitura visando alcançar a significação.

Alinhado a essa concepção, os PCN descrevem o perfil do leitor competente como aquele que

sabe selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre os textos e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Por esse viés, a natureza interativa da leitura atribui ao leitor papel altamente ativo em seu desenvolvimento como leitor proficiente, maduro, crítico. Perfil que lhe exige lançar mão de estratégias de leitura no jogo da construção do sentido. As fundamentais citadas pelos PCN são: seleção, antecipação, inferência e verificação.

De acordo com Menegassi (2005), em um estudo sobre tais estratégias, a seleção diz respeito às ações que possibilitam ao leitor considerar, em função de seus objetivos de leitura, apenas os índices úteis para a compreensão do texto, descartando o que julga irrelevante, seja na escolha de textos ou de suas ideias mais pertinentes.

Como ilustração, podemos recorrer a um ato cotidiano de qualquer leitor interessado pelas notícias diárias. Logo pela manhã, um indivíduo decide comprar um jornal. Ao passar por uma banca, ele lê as manchetes das primeiras páginas dos principais jornais com o intuito de comprar aquele que apresente as notícias que lhe pareçam mais interessantes. Eis a estratégia da seleção que permite ao leitor adquirir o jornal que oferece informações relevantes para ele.

A antecipação corresponde às predições que o leitor vai construindo focado sempre em seus objetivos inicialmente determinados. Ele cria previsões e hipóteses sobre o que ainda está por vir, isto é, durante a leitura, o leitor pode antecipar os conteúdos do texto, sempre orientado pelas informações explícitas ou implícitas nele oferecidas. Ao comprovar suas hipóteses, o leitor segue seguro de que escolheu as estratégias corretas, mantendo-as ao prosseguir na leitura. Caso não as comprove, ele as reavalia e as readéqua ou as substitui por outras que julgar mais eficientes.

Ao retomar a ilustração, o leitor de jornais seleciona uma notícia sobre economia na primeira página e folheia o jornal à sua procura, momento em que já antecipa previsões relativas a essa temática, levando-o a comprová-las – o que o faz permanecer com a estratégia

escolhida – ou não – o que o força a mudar ou readequar as estratégias – no decorrer da leitura.

As inferências são construções de sentido resultantes da complementação que o leitor faz com seus conhecimentos de mundo relativos à temática abordada no texto lido das informações nele apresentadas de forma implícita por meio de pistas no corpo linguístico textual perfeitamente possíveis de serem captadas pelo leitor maduro. É uma “ponte de sentido” (MENEGASSI, 2010, p. 51) criada pelo leitor com o texto lido a qual permite a formação de novas informações antes inexistentes em ambos. Em suma, as inferências permitem a percepção do que não está explícito no texto, mas dito por ele.

De volta à ilustração, o leitor que comprou o jornal e o folheia é proprietário de uma rede de panificadoras. Ao virar a página do caderno de economia, depara-se com o título: *Dólar tem a maior alta em dez anos*. Diante dessa informação, o leitor fará pelo menos duas inferências: que a alta se deve à forte crise econômica que força investidores a procurarem outro país para investir seu capital e que o preço do trigo irá também subir provocando reajuste de preços nos produtos de panificação.

A verificação é a estratégia que torna possível o controle sobre a eficácia das demais estratégias pelas quais optou o leitor. Diante das confirmações das hipóteses e inferências realizadas, o leitor segue com maior segurança na construção de sentido para o texto trabalhado (MENEGASSI, 2005). Porém, se a verificação aponta para a inadequação daquelas, ele então se obriga a lançar mão de novas estratégias que possibilitem o alcance de seus objetivos de leitura predeterminados.

Na ilustração sugerida, ao ler a matéria sobre a alta do dólar, o leitor procurará verificar se suas predições e inferências procedem, isto é, espera encontrar no texto as informações que previu e/ou inferiu. Caso não as encontre, modifica as estratégias.

São vários os autores que se posicionam em favor de uma perspectiva interacionista e que trazem contribuições importantes para as pesquisas e o ensino da leitura. Menegassi e Angelo (2005) mencionam como exemplos Teresa Colomer e Anna Camps (2002), Angela Kleiman (1996; 2000) e Ezequiel Theodoro da Silva (1991, 1999⁶). No olhar de Silva (1999), esta concepção, ao contrário das abordagens redutoras do ato de ler, se constitui em um caminho para a formação de leitores cidadãos que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania.

⁶ Menegassi e Angelo (2005) cita apenas Silva (1991). Silva (1999) foi acrescentado por nós como mais uma obra que ilustra tal perspectiva e que foi escrita pelo mesmo autor.

Em seu entendimento, as velozes transformações do cotidiano hoje mundializado precisam incitar os professores à reflexão da necessidade de superação do ultrapassado papel de repassador ou transmissor de informações para, através da pesquisa e do estudo constante (o que promove novos encontros com a leitura e sua função), colocar-se em outro patamar de condutas pedagógicas, que favoreçam a competência de leitura da linguagem verbal, fundamental para a sobrevivência do cidadão.

Ao analisar as três perspectivas sobre as quais aqui discorreremos (com foco no texto, com foco no leitor e as também chamadas conciliatórias), Cosson (2014) conclui que estes diferentes modos de concepção da leitura devem ser pensados como um processo linear, formado por três etapas que constituem o que o autor classifica como primeiro e imediato estágio da leitura, isto é, para que o processo de leitura se complete é preciso que todas estas três etapas, uma complementando a outra, efetivamente se realizem de maneira eficaz, do contrário o processo de leitura fica prejudicado.

A primeira delas, a *antecipação*, consta das operações realizadas pelo leitor antes de adentrar de fato no texto. Neste caso, lembra o autor, é preciso se considerar tanto os objetivos de leitura que influenciam o leitor na adoção de posturas diferenciadas diante de textos distintos (na linguagem de Bakhtin, gêneros discursivos específicos) quanto os elementos que compõem a materialidade textual (capa, título, número de páginas, etc.). É nessas operações de antecipação do que diz o texto, que começa a leitura.

Na etapa seguinte, a *decifração*, é a de acesso ao texto por meio das letras e das palavras, sobre as quais, quão maior for a familiaridade e o domínio do leitor, mais fácil e agilmente esta etapa se desenvolve. Enquanto os leitores maduros decifram o texto com fluidez que lhes permite ignorar erros de grafia bem como palavras de sentido desconhecido, mas facilmente recuperável pelo contexto, um leitor iniciante [como no caso de aprendizes de uma língua estrangeira] dispensará muito tempo nesta etapa, e os não alfabetizados não conseguirão adentrar no âmago do texto.

A última etapa deste ciclo, a *interpretação*, diz respeito às relações estabelecidas pelo leitor ao ler o texto, nas quais, conforme o autor, as inferências tem papel central, pois é por meio delas que o leitor entretece as palavras com os seus conhecimentos de mundo. Ao interpretar, o leitor negocia o sentido do texto em um diálogo de que participam autor, leitor e comunidade. Logo, esta etapa depende do que escreve o autor, do que lê o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade.

O limite desse diálogo, contudo, é o contexto, cujas delimitações são impostas pelo que é dado pelo texto e pelo leitor, num processo regulado pelas referências à cultura em que

ambos se localizam e pelas restrições impostas pela comunidade ao leitor no que tange o ato de ler, tudo convergindo para a produção de sentido. “O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.” (COSSON, 2014, p. 41).

Todas estas ponderações feitas por Cosson (2014) baseiam a chamada sequência básica proposta pelo mesmo autor e escolhida por nós como metodologia de aplicação (porém com adequações) de nosso projeto de leitura literária.

2.3 Leitura desestimulante, leitura literária e letramento literário

Antes de discorrermos especificamente sobre a leitura do texto literário na escola, é importante que façamos uma reflexão sobre o panorama atual relativo à formação de leitores no Brasil.

Angela Kleiman (2002) afirma que um dos mais comuns questionamentos postos por professores em palestras por ela ministradas é: por que meus alunos não gostam de ler? Tal queixa proveniente de quem tem como parte de suas responsabilidades promover o encontro do aluno com a leitura e proporcionar-lhe dela se apropriar como um elemento de participação social reflete uma realidade nada animadora, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

De fato, um dos grandes problemas que os professores – e nós professores pesquisadores mestrando do PROFLETAS atuantes na educação básica somos testemunhas indubitáveis – enfrentam no ambiente escolar é a ausência da prática da leitura no dia a dia das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Geralmente, baseados em nossa experiência de sala de aula, atribuímos como causas dessa realidade diversos fatores como a dificuldade de decodificação que muitos alunos apresentam mesmo em níveis do Ensino Fundamental maior e do Ensino Médio, a obrigação de realizar leituras com fins de cumprimento de atividades escolares – o que quase sempre promove um desprazer –, a falta de acesso ou dificuldade de acesso a livros e outros suportes de leitura, dificuldade de compreensão dos textos, etc.

Na visão de Kleiman (2002), esse desinteresse pela leitura se justifica pelo princípio de que ninguém gosta de fazer aquilo do qual não consegue extrair o sentido. E é assim que se tem caracterizado a tarefa de ler nas salas de aula brasileiras: ler é difícil demais para uma imensa maioria de alunos, exatamente por não fazer o menor sentido. Lajolo (1994, p. 15) direciona para a mesma realidade quando alerta que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Os PCN orientam que o gostar de ler é uma aprendizagem que

se processa a partir de leituras que de alguma maneira melhora a qualidade de vida das pessoas (BRASIL, 1998).

O cerne da questão, ainda consoante Kleiman (2002), reside nas muitas práticas desmotivadoras e até perversas, se consideradas as implicações nefastas que trazem. Práticas cujas bases advêm de concepções equivocadas sobre a natureza do texto, da leitura e, portanto, da linguagem, as quais acabam por provocar uma inversão dos resultados pretendidos: a formação de leitores se transmuta em formação de não leitores.

São muitos os que, seja na escola, seja na comunidade escolar, seja no corpo docente ou discente, não compreendem o ensino de Língua Portuguesa como algo que fuja aos padrões tradicionais de descrição gramatical da língua culta. Trabalhar com a leitura de texto com vistas à formação/desenvolvimento do leitor é quase sempre por aqueles encarado como perda de tempo. Talvez isso se dê pelo fato de que para eles todo aquele que consegue decodificar a escrita já é um leitor que atingiu as competências suficientes para o perfil de um leitor proficiente.

Se decodificar é ser proficiente, por conseguinte, ficar lendo textos na escola representa não evoluir na aprendizagem da língua. Conhecer a gramática parece mais importante, mais enriquecedor. Comentários semelhantes a “Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português” (KLEIMAN, 2002, p. 16) são comuns e evidenciam as visões restritas, não só de alunos, mas também de pais de alunos e de profissionais da educação, do que significa o ensino-aprendizagem da língua materna. Quais de nós professores da educação básica que procuramos desenvolver atividades que de fato contribuam para a formação de leitores proficientes não sofremos críticas, intromissões ou até mesmo repressões por nossa atitude? Aulas de leitura em sala de aula parecem sinônimo de incompetência e de desleixo.

Como ilustração que evidencia que ler está para além da simples competência de decodificação, Cosson (2014) relata uma situação interessante que findou como objeto de pesquisa de uma de suas alunas da faculdade. Em uma escola particular de um bairro de classe média alta, os alunos têm todos os requisitos que se julgam necessários para que se promova o desenvolvimento da leitura. São alunos saudáveis, bem alimentados, filhos de pais leitores, tem acesso a livros em casa e na escola bem como a programas de incentivo à leitura na biblioteca escolar. Porém, apesar de todo esse ambiente estimulador, os alunos não conseguem interpretar o que leem. Sim, eles decifram a escrita de maneira fluida e eficiente, mas não acessam o sentido do texto, não completando, portanto, o processo de leitura.

Situações como as acima relatadas são confirmadas nas muitas avaliações de âmbito nacional e internacional que “medem” os níveis de proficiência em leitura. Os alunos

brasileiros em sua maioria estão concluindo a educação básica com o mínimo do que se espera do perfil de um leitor proficiente. Em avaliações de nível internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, confirmam essa realidade. Na última avaliação feita em 2012, a qual tem seis níveis em uma escala de proficiência, quase a metade dos estudantes brasileiros alcançou desempenho abaixo do nível 2⁷ em leitura de material impresso, o que representa que eles, por exemplo, não são capazes de fazer inferências, nem estabelecer relações entre diferentes partes do texto ou mesmo reconhecer deste a ideia principal.

Constata-se com isso, que uma parcela considerável da população brasileira na faixa etária de 15 a 20 anos – e também de adultos, pois em outras edições do PISA, que é trienal, os resultados foram parecidos – não possui proficiência em leitura, logo para estes a língua em sua modalidade escrita não possibilita sua inserção no mundo social letrado e impede o exercício pleno da cidadania. Esta falta de habilidade com a língua pode até ser um fator contribuinte para os números negativos nas habilidades matemáticas e de ciências, também no PISA 2012, já que para compreender os conceitos de ambas as áreas referidas do conhecimento e aplicá-los, também exige a habilidade de leitura proficiente.

Apresenta-se para nós então uma situação duplamente facetada: muitos dos nossos alunos não sabem nem gostam de ler. Tal fato acarreta outros graves problemas no desenvolvimento desses alunos, tendo consequências negativas em sua formação escolar e cidadã. Há aqueles que terminam os níveis dos ciclos escolares sem possuírem um mínimo das competências e habilidades de leitura previstas nas matrizes de referência nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o que deve servir de alerta, já que as práticas escolares de ensino-aprendizagem voltadas à língua materna neste nível de ensino estão em confronto com o que está pretendido nos PCN que orientam para a promoção de

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural [que] atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de

⁷ Resultados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-PISA-resultados>. Acesso em: 08 set. 2015.

assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21)

Interpretar diferentes textos de forma eficaz nas mais variadas situações exige antes de tudo a habilidade de se assumir a palavra que, na modalidade escrita da língua, se desenvolve desde o processo de decodificação, passando pela competência da compreensão e da interpretação, influenciando positivamente na produção textual.

Uma vez adquirida a competência da decodificação, o aluno necessita interiorizar o ato de ler como algo positivo, prazeroso, importante, isto é, ele precisa compreender a leitura como fonte de informação, de conhecimento, de fruição, de desenvolvimento intelectual, de interação social, enfim, como um recurso que pode levá-lo a construir e alcançar diferentes objetivos. Assumir a palavra significa descobri-la, conhecê-la, compreendê-la, desvendá-la, desmascará-la, senti-la, manuseá-la, manipulá-la, construí-la, integrá-la e vivenciá-la em todos os seus aspectos, especialmente em sua natureza escrita, extremamente relevante em uma sociedade letrada.

A escola tem uma grande responsabilidade em proporcionar ao aluno o contato com as diferentes facetas e funcionalidades da palavra de modo que ele possa de fato assumi-la como um elemento essencial do direito ao exercício da cidadania, e que ele possa experimentá-la de forma a desenvolver com ela intimidade e afinidade, o que o fará ir sempre ao seu encontro e jamais de encontro a ela, caso de tantos numerosos indivíduos que a rejeitam em sua modalidade escrita por ver nesta um fardo, um desprazer que gera uma antipatia difícil de ser desfeita posteriormente.

O primeiro passo, então, a ser dado por nós professores e pela escola é o esforço por abrir os caminhos do aluno que o conduzirão ao saber ler, o que se inicia pela adoção de atividades que o levem a se encontrar com os sentidos do texto e, dessa forma, desvendando-lhes os olhos para os benefícios que o ato de ler tem a oferecer para suas vidas, estimulando-os a buscar novas fontes de leitura, conforme palavras de Marisa Lajolo (1994, p. 15):

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significante daquilo que o autor, ao escrever, deixou como

aquele silêncio ao qual Drummont sugere que se pergunte: *trouxeste a chave*. [grifo da autora]

É só a partir desse encontro do aluno com o texto que o gosto pela leitura poderá ter uma chance de desabrochar. É preciso, antes, saber ler para se gostar de ler. E talvez assim, unindo “saber e sabor” (COSSON, 2014), seja possível a reversão desse quadro desolador concernente à falta de proficiência em leitura atestado por avaliações como o PISA.

Kleiman (2002) traz à discussão outro ponto negativo que tem impacto direto na deficiente formação do aluno como leitor. Para ela, só se pode formar bons leitores quem tem preparo e paixão pela leitura, o que esbarra na própria formação precária de um considerável número de profissionais da educação que, não sendo leitores, tem, no entanto, o ofício de ensinar a ler e a gostar de ler.

Um verdadeiro paradoxo! Ensinar o que não se sabe e estimular a experimentação de um sabor que ainda não se degustou, parece, e é, algo “artificial” demais a ponto de não convencer, nem alcançar funcionalidade. No entendimento de Lajolo (1994), trata-se de um desencontro que vivem os professores, pois se é verdade que os alunos não leem, também é verídico que os professores, não o fazemos. O mesmo se dá quanto ao ato de escrever. Professores e alunos escrevem mal (um sintoma do não saber ler?). E o mais grave em tudo isso, é que eles, os alunos, ao contrário dos professores, não estão investidos de nada.

Silva (2005), ao expor as três críticas mais fortes concernentes a rituais de leitura nas escolas brasileiras, avalia como provável pior fator – depois de discorrer sobre caráter postiço ou artificial do ensino de leitura e da pobreza do contexto escolar no que se refere a livros e situações de leitura – a falta de preparo dos professores no que se refere à orientação da leitura e dos leitores em processo de formação.

Essa situação é gravíssima na medida em que alunos com potencial e desejo de aprender a ler se deparam com um profissional que não possui o mínimo de requisitos necessários para lhe inspirar enquanto leitor. O próprio professor não é um leitor, não tem uma história de leitura e muito menos repertório de livros que pudesse indicar como referência. Tal problemática, infelizmente, concorre para o desencorajamento ante a leitura.

E, diante desse cenário desfavorável à formação de leitores, se considerarmos que “o exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento da literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 24), então, a leitura do texto literário no Ensino Fundamental também está prejudicada, e todo o seu potencial como “uma forma específica do conhecimento” [e como]

“uma variável de constituição da experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 24) deixa de ser usufruído por aqueles a quem esse potencial de destina.

Por outro lado, se considerarmos a diversidade de gêneros que precisam fazer parte das práticas escolares na educação fundamental de Língua Portuguesa, conforme o que dizem os PCN, “o texto literário tem um papel tão ou mais importante do que outros tipos na aula de português” (KLEIMAN, 2002, p. 13). Contudo, os próprios PCN alertam para uma descaracterização da natureza do texto literário nas práticas pedagógicas escolares, a qual precisa ser revertida, pois tais textos não devem ser tratados “como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Essa forma de se conceber o papel do texto literário no ensino de Língua Portuguesa, ainda tão comum porque se mantém através da história como um modelo de ensino de língua e literatura (ZILBERMAN, 2011), pouco ou nada contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, a extensão, a profundidade e os sentidos literários (BRASIL, 1998).

Lajolo (1994), ao discorrer sobre a poesia como uma frágil vítima da escola, aborda uma realidade que conflui com o que repudiam os PCN quanto ao trato equivocado com o texto literário. A autora afirma que muito frequentemente mesmo sendo bons, os textos [literários] são seguidos de maus exercícios que acabam por funcionar como uma espécie de filtro seletor no qual o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, o que, nesse caso, torna provável que a escola esteja, se não desensinando, no mínimo prestando um desserviço à poesia. Fato que se estende a toda forma de texto literário, botando em cheque a importância do ensino da literatura nos tempos atuais.

Silva (2008) é categórico ao afirmar que dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula, a literatura pode caminhar por sentidos opostos na medida em que ela pode ser tudo (ou pelo menos muito), se conseguir harmonizar sensibilidade e conhecimento, ou ser simplesmente nada, se todas as suas promessas forem frustradas. Infelizmente, a frustração, fruto do contato com o texto literário na escola, tem configurado a literatura como este último extremo.

Muitas formas de abordagens do texto literário não permitem que os alunos façam a descoberta e a experiência estética da palavra. Geralmente, os aspectos estéticos do texto são meramente expostos aos alunos de forma que estes não conseguem perceber nem seu significado nem sua relevância de estudo, principalmente, porque ele sequer conseguiu compreender o que o texto “quis dizer”. Que aluno nunca se perguntou para que serve estudar

as métricas de um poema ou ler um livro (leitura quase sempre imposta, não sugerida) de um autor renomado de uma determinada escola literária, com objetivos de preenchimento de fichas de estudo com fins avaliativos?

Sendo assim, muito dificilmente os alunos compreenderão e/ou atribuirão valor e sentido a leitura que realizaram, pois dela apenas internalizaram a dificuldade da leitura e da elaboração das respostas de uma ficha complementar, o fardo de se realizar tal tarefa, o desejo de concluí-la de uma vez por todas para dela “se livrar”, a antipatia pela obra e pelo autor e o sentimento de incompetência caso a nota atribuída ao preenchimento da ficha tenha sido insatisfatória quando comparada às respostas “sugeridas” pela ficha-modelo do livro do professor. Experiências como essa desenvolvem no aluno sentimentos de frustração, fracasso e aversão à leitura literária ou de qualquer outro gênero textual.

O grande desafio de todos os professores hoje é exatamente proporcionar a experiência positiva com o texto literário, a qual Cosson (2014, p. 17) se refere quando afirma que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”. Mas, para isso, é preciso que o aluno tenha efetivamente contato com o conteúdo do texto e dialogue com ele, utilizando-se de estratégias de leitura que lhe permitam desvendar-lhe o sentido, do qual participa ativamente de sua construção, sobretudo ao se tratar de textos literários, cuja “função essencial [é] de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Contudo, um dos vários fatores que contribuem para esse “bloqueio” à experiência literária está na figura do principal mediador entre o aluno e o texto literário: o professor. Para Lajolo (1994), há muito a responsabilidade de decidir o que fazer com o texto literário na sala de aula passou a ser competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, que em geral elegem os textos literários bem como a metodologia segundo a qual devem ser trabalhados. Ao mestre docente, restou o papel secundário de um mero repetidor

de um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres menos ou mais treinados, estrelam para plateias, às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários ou cursos de atualização e congêneres [...]. (LAJOLO, 1994, p. 15)

Como sujeitos passivos, os mestres, infelizmente, implementam modelos de motivação baseados nas pedagogias modernas e nos moldes da escola renovada, os quais,

ainda na visão da autora, tornam periférico o ato de leitura no ensino de literatura, haja vista que atividades com dramatizações de textos, palavras cruzadas e outras do gênero, inviabilizam o contato solitário e profundo que o texto literário pede. O que significa dizer que, antes de tudo, deve acontecer o contato do leitor com a leitura, seu encontro com ela, sua compreensão. Tais modelos de motivação podem ser válidos se não se transformarem em usurpadores desta experiência entre leitor e texto literário, que em muito depende deste momento de “intimidade” entre apenas ambos.

Ezra Pound (*apud* SILVA, 2008, p. 58), por outro lado, critica a postura daqueles “mestres” que são completamente avessos a qualquer esforço, por mínimo que seja, para aprender alguma coisa mais. Preferem a estagnação em um nível de conhecimento que beira a área de semi-ignorância, mas que, sendo um pouco mais elevado que o nível de um determinado público, faz-se conveniente e confortável para seu (auto)reconhecimento como mestre. É verdade que um professor só pode ministrar seus ensinamentos àqueles que têm interesse em aprender, contudo no universo de alunos-leitores cujas ambições não hão de ser idênticas, ele pode ao menos, como aperitivo, lhes fornecer uma lista de coisas que valem a pena aprender em literatura.

E são muitas as “coisas” que, conforme Graça Paulino⁸, tem a oferecer o texto literário a quem ousar conhecê-lo. A primeira delas é a sua natureza artística, seu caráter estético, que permite ao leitor estabelecer com os textos lidos uma interação prazerosa em forma de pacto, no qual a dimensão imaginária gostosamente “se impõe” e o qual se realiza por meio da linguagem que, nesse caso, por não ser apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração e um espaço de criatividade, destaca-se como foco de atenção, pois por meio dela se possibilita a criação de mundos outros, em que nascem seres diversos, com suas ações pensamentos e emoções.

Uma outra “coisa” que talvez o aluno gostasse de saber: Hans Robert Jauss (*apud* ZILBERMAN, 2011, p. 88) atribui à literatura a competência de emancipadora da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais. No entanto, esse papel só se realiza como sendo uma consequência da experiência da leitura, que pode liberar o leitor de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma percepção diferente das coisas. Nesse sentido, o horizonte de expectativas da literatura se distingue do horizonte da vida prática histórica, pois não apenas conserva experiências passadas, mas também

⁸ PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

permite a experiência futura, uma vez que antecipa a possibilidade irrealizada, amplia o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos.

Esse diferencial do texto literário se dá, porque, segundo Zilberman (2011), o mundo por ele representado corresponde a uma imagem esquemática, que contém inúmeros pontos de indeterminação, vazios ou lacunas – imanentes a esse tipo de texto – que para serem compreendidos e introjetados, exigem a participação do leitor na própria constituição do texto, já que, a cada participação, ele, o leitor, contribui com sua imaginação, experiência, enfim, com seus próprios códigos, para que a compreensão se realize. Assim,

O texto [literário] sempre depende da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (ZILBERMAN, 2011, p. 89)

Dessa forma, ainda na visão da autora, o leitor vivencia experiências únicas, de substituir a própria subjetividade por outra, na medida em que ele se ocupa efetivamente com os pensamentos do outro, isto é, experimenta a alteridade, nos mundos “sugeridos” através da linguagem literária, como se fosse ele mesmo, mas sem perder a sua subjetividade nem sua própria história. Entretanto, nessa relação dialógica entre leitor e texto, o real não se anula diante do imaginado, pelo contrário, as orientações dele provenientes formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos que dominam o texto assumem certo sentido.

A experiência da alteridade pode, supostamente, levar o leitor não apenas à compreensão dos pensamentos alheios, mas a uma alteração em si próprio, a partir das reflexões consequentes daquela experiência. Zilberman (2011) ainda pondera que, se ler significa pensar o pensamento de outros, também significa abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar, propiciando, assim, ao leitor algo além da simples apreensão sobre o que está sendo lido. Trata-se, também, e, sobretudo, do alcance de uma apreensão sobre si mesmo.

Nas palavras de Silva (2008, p. 25), “das caminhadas longas ou curtas, da penetração nas surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde...”, o que implica dizer que o texto literário sempre, de alguma forma, exerce algum impacto sobre o leitor.

Assim, misturado à vida social, o texto literário, conforme Graça Paulino⁹, constitui-se em uma prática de leitura capaz de conduzir o leitor a reflexões que provoquem questionamentos a respeito da forma de organização já instituída do mundo, propondo outras direções de vida e de convivência cultural.

Tais “coisas” que podem ser interessantes aos alunos têm numa propriedade primeira e específica do texto literário – já citada, mas que convém retomar – sua maior virtude: a essência estética da linguagem. Diferente dos outros modos de leitura, a literária se processa e se realiza não exatamente no que o texto diz, mas na forma como ele diz (LAJOLO, 1994).

Assim, as atividades de leitura literária propostas aos alunos na escola precisam considerar esta forma de dizer que tem o texto literário, com suas ambiguidades, conotações, meios-tons, etc, estimulando-os a observar mais de perto procedimentos de fato importantes para a construção geral do significado do texto (LAJOLO, 1994).

Trata-se, portanto, de promover atividades que os façam, enfim, perceber que na linguagem literária o conteúdo só atua em função da forma (CANDIDO, 1995), isto é, que o(s) sentido(s) de um texto literário atinge(m) o leitor de forma mais impactante, como consequência de seu imanente caráter artístico. Isto posto, talvez, nós, os professores de Língua Portuguesa e Literatura, ouçamos com menos frequência em sala de aula comentários como “Não seria melhor dizer isso logo diretamente em vez de se fazer tantos rodeios”, situação mais comum, principalmente, quando se trabalha atividades com poemas.

Logo, é preciso “assediar” o aluno para a descoberta das nuances artísticas das quais se constrói o texto literário, haja vista que, consoante Cosson (2014), o maior segredo da literatura reside justamente no envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras.

Por fim, a escola é responsável em oportunizar aos alunos o encontro com “o amálgama da experimentação literária: difícil de descrever, mas fácil de sentir quando concretamente vivido por um leitor” (SILVA, 2008, p. 25).

2.3.1 *Letramento literário*

Para se compreender melhor no que consiste o letramento literário, faz-se importante, primeiramente, se entender o que significa letramento.

⁹ PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Magda Soares (2014) esclarece que o termo letramento tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, originada do latim *litera* (letra) com o sufixo *-cy* (que denota qualidade, condição, estado, fato de ser). Assim, o termo letramento, traduzido ao pé da letra para o português, configura-se como *letra* do latim *litera* mais o sufixo *-mento* que denota o resultado de uma ação (em depoimento, tem-se a ação de depor) e significa, assim, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever.

Contudo, não se pode confundir, como orienta a autora, letramento com alfabetismo, já que há diferenças significativas entre eles. Alfabetismo é o estado ou qualidade daquele que é alfabetizado, isto é, daquele que aprendeu a ler e a escrever, que se apropriou da “tecnologia” do código escrito. Entenda-se “tecnologia” como o código linguístico escrito que permite o envolvimento nas práticas sociais que demandam o uso de tal código.

Já letramento é o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência da apropriação da tecnologia do ler e escrever. Dito de outra forma: é a utilização social da competência alfabética, incorporando-a as práticas sociais que a demandam, envolvendo-se em tais práticas. Sendo assim, ser letrado (no sentido ligado a letramento) tem abrangência superior ao conceito de alfabetismo e implica que nem sempre alguém precisa dominar o código escrito para dele fazer uso social conforme suas conveniências.

Exemplos simples dessa relação de não apropriação da tecnologia da escrita e de seu uso social em nosso dia a dia são citados por Soares (2014, p. 24), quando afirma que um adulto pode ser analfabeto sem, necessariamente, deixar de participar de práticas de uso da escrita, tais como: “se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhes leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado [...]”. [grifo da autora]

O contrário também ocorre com aqueles que dominam o código escrito, logo os alfabetizados, mas que não sabem ou não conseguem fazer uso dele, no que tange a responder às muitas exigências contínuas de leitura e escrita postas pela sociedade. Esse fenômeno se evidenciou à medida em que o analfabetismo foi sendo superado no Brasil. São muitos os que, nesse sentido, “não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração [...], não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio...” (SOARES, 2014, p. 46)

É interessante insistir na distinção entre esses dois termos, pois, de acordo com Roxane Rojo (2009), em textos e pesquisas da década de 1980, eles foram, por vezes usados como sinônimos, pela proximidade de suas significações. Entretanto, *alfabetismo*, tem uma perspectiva psicológica e um foco individual bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos). Por outro lado, *letramento* é um termo que procura abranger os usos e práticas sociais de linguagem que, de uma maneira ou de outra, tem a escrita como base. Tais usos e práticas podem ser aqueles tidos como valorizados ou não, locais ou globais, e que englobam contextos sociais diversos (dentre os quais família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) sob um viés sociológico, antropológico e sociocultural.

No entendimento de Soares (2014), ler e escrever envolvem um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõe um longo e complexo *continuum*, que vai desde o domínio da decodificação e do escrever o próprio nome até ler clássicos como *Grandes Sertões Veredas*, de Guimarães Rosa, e escrever uma tese de doutorado. A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada alfabetizada e/ou letrada em leitura e escrita? Eis uma questão que conduz a conclusão de que há diferentes níveis de letramento, em função das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

Também se fala atualmente em diferentes enfoques de letramento, como resultados de novos estudos nessa área. Brian Vincent Street (1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99) propunha uma divisão entre dois enfoques: o autônomo e o ideológico. Soares (1998 *apud* ROJO 2009, p. 99) por sua vez, ligada à reflexão de Street, propõe as versões fraca e forte do conceito de letramento. A versão fraca está relacionada ao enfoque autônomo, o qual considera o letramento como processo que independe do contexto social e que por si só (por sua natureza autônoma), desenvolve, gradualmente, habilidades que garantiriam o alcance de níveis universais de desenvolvimento.

Por essa perspectiva de letramento, a escola e os alunos, então, são os responsáveis pelo não desenvolvimento das competências requeridas referentes à aprendizagem da escrita e de seu domínio enquanto prática social. Rojo (2009), baseada em Soares (1998), esclarece que tal versão é (neo)liberal e consiste em mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar em sociedade.

A versão forte está ligada ao enfoque ideológico, o qual concebe “as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes

contextos (STREET *apud* ROJO, 2009, p. 99). Tal versão, também muito próxima à visão paulo-freiriana de alfabetização, tem viés revolucionário e crítico uma vez que colaboraria para o resgate da autoestima, para a formação de identidades fortes, para o empoderamento dos agentes sociais, no que concerne à cultura de massa, popular, local, assim como à cultura dominante, valorizada, canônica (SOARES *apud* ROJO, 2009, p. 100). Nesse sentido, é preciso se considerar, então, as concepções de múltiplos letramentos, apontando para um conceito de letramento, agora, no plural.

A pluralização do conceito de letramento, como explica Rojo (2009), é proveniente dos novos estudos nessa área, cujas abordagens mais recentes apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem geralmente em sociedades letradas e insistem no caráter sociocultural e situado nas práticas de letramento.

E se variam os contextos socioculturais e as comunidades neles inseridas, diversificam-se também as práticas sociais que requerem usos da escrita, permitindo, com isso, que se fale não mais em letramento, mas letramentos. O avanço da tecnologia, principalmente, o ligado ao uso da internet trouxe consigo novas exigências que bem exemplificam essa diversificação e variação de contextos que implicam em novas formas de letramentos.

E é como uma configuração peculiar de utilização social da escrita, que o letramento literário se coloca como uma necessidade nas práticas escolares de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Cosson (2014) destaca que o processo de letramento que se realiza por meio de textos literários, pela própria condição de existência da escrita literária, está muito além de ser somente uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, haja vista que compreende, também, e, principalmente, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Na visão do autor, promover o letramento literário significa desenvolver nos alunos competências de leitura dentro do campo literário, com fins de levá-los ao aprimoramento da capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da leitura, a qual deve ser realizada sempre como parte de um processo de aprendizagem – jamais aleatoriamente – que é dever da escola proporcionar.

Cosson (2014) entende que o letramento literário se constitui das três etapas do processo de leitura, sobre as quais já discutiremos em tópico anterior (antecipação, decifração e interpretação) e do saber literário, que envolve três diferentes tipos de aprendizagem da literatura enquanto uma linguagem¹⁰: a aprendizagem da própria literatura, a qual consiste em

¹⁰ Cosson se baseia aqui na distinção proposta por M.A.K Halliday em relação a aprendizagem da linguagem.

experienciar o mundo por meio da palavra – experiência do literário como centro; a aprendizagem sobre a literatura, em que se incluem os conhecimentos históricos, teóricos e críticos; e, por fim, a aprendizagem por meio da literatura, cuja prática proporciona saberes e habilidades aos seus usuários.

Ademais, a natureza imanente do letramento literário se dá em função de diferentes aspectos. Primeiro, o caráter estético da palavra que atribui à literatura uma posição ímpar com relação à linguagem, diferenciando-a dos outros modos de letramento; um outro aspecto é o domínio da palavra pela própria palavra por meio da inserção no mundo da escrita que se dá especialmente a partir de textos literários; por fim, como processo educativo, é indispensável a intermediação escolar na promoção dessa forma de letramento (COSSON 2014 *apud* FREITAS 2015, p. 64).

Quanto a este último aspecto, sendo o professor um desses intermediadores, ainda conforme Cosson (2014), compete-lhe encontrar o equilíbrio delicado entre as necessidades da escolarização do literário e os interesses da fruição pessoal, equilíbrio o qual, em proporcionando a experiência de leitura do texto literário, possibilita ao leitor o saber e o sabor da literatura. Diante disso, a escola como um ambiente promovedor de tal experiência torna-se um parâmetro e um forte agente estimulador das leituras literárias que os alunos poderão realizar fora dela, pois é fato que “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2014, p. 26).

O simples contato com textos literários, contudo, mesmo que de maneira habitual e prazerosa não garante a habilidade de leitura reflexiva e formativa. Segundo Cosson (2014, p. 130), “a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola”. Faz-se necessária uma abordagem metodológica que permita ao aluno identificar, reconhecer e percorrer os caminhos de acesso ao(s) sentido(s) do texto, para que dele(s) possa se apropriar e reagir, e “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29). Continuando suas reflexões sobre o letramento literário, Cosson afirma que:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou

filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes¹¹.

Assim, há quatro características que são fundamentais ao letramento literário¹²: (i) é preciso que o leitor tenha contato direto com a obra, com vistas a oportunizar aos alunos a interação com as obras literárias; (ii) a necessidade de formação de uma comunidade de leitores que não devem ser meros consumidores da cultura, seja como tradição ou como contemporaneidade, mas membros de uma comunidade que se apropria de sua herança cultural, que com esta dialoga e que compartilha suas leituras e dificuldades de leitura com os outros membros daquela comunidade; (iii) também precisa objetivar a ampliação do repertório literário para o qual se consideram as mais diversas manifestações culturais em que a literatura se faz presente, e não somente nos textos escritos, mas também nos outros diversos suportes e meios; e, (iv) para que tal objetivo seja atingido, a escola necessita cumprir seu papel de formadora do leitor literário, oferecendo aos alunos atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. Por fim,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando ou expandindo sentido. Esse APRENDIZADO CRÍTICO da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 120) [Grifo nosso]

Embasados por todo este aporte teórico aqui discorrido e discutido no âmbito da leitura (literária) e letramento (literário), nos deteremos na seção a seguir, sobre aspectos relacionados ao contexto em que nossa pesquisa foi desenvolvida e à metodologia que a fundamentou.

¹¹ COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

¹² Ibidem.

3 O AMBIENTE DE PESQUISA. A METODOLOGIA ADOTADA. A TEORIA DO CONTO: UM RECORTE

Para que seja possível se ter uma noção do ambiente em que nossa pesquisa foi realizada, seja no âmbito estrutural, seja do perfil do corpo discente, seja sobre os índices educacionais ligados à instituição de Ensino Fundamental selecionada para o trabalho de intervenção, explanaremos um pouco sobre estes aspectos nesta seção, onde também discursaremos de forma um pouco mais detalhada sobre a metodologia empregada e discorreremos de forma resumida sobre a teoria do conto, gênero que foi objeto de nosso projeto de leitura literária em sala de aula.

3.1 Ambiente da pesquisa

3.1.1 A escola

A escola pública¹³ onde aplicamos nosso projeto de pesquisa está localizada na Ilha de Caratateua, popularmente conhecida por Ilha de Outeiro, distrito periférico de Belém do Pará. Os imóveis da escola sede, onde funciona o Ensino Fundamental dos anos finais, e de seu anexo, que abriga os anos iniciais, não possuem uma infraestrutura adequada para serem desenvolvidas todas as atividades dessa unidade escolar, pois não foram construídos para este fim. Diante da necessidade imposta pela grande demanda de vagas para este nível de ensino naquela comunidade, o governo estadual alugou prédios com estruturas mínimas para receberem salas de aula, secretaria, copa, banheiros, depósito, etc.

Apesar de terem passado por adaptações realizadas pelos proprietários, tanto o prédio da escola sede quanto do anexo não oferecem condições salubres para o exercício pleno da educação de qualidade. Não há ali, por exemplo, espaços para o funcionamento de bibliotecas, salas de leitura, laboratório de informática ou de ciências, quadra de esportes (os alunos realizam atividades práticas de educação física em áreas de areia, descobertas), nem refeitório. As refeições são feitas de pé em qualquer lugar em que se possa acomodar.

No caso específico da escola sede onde desenvolvemos a pesquisa, a área destinada às atividades de educação física fica no centro do espaço escolar, cercada pelos demais ambientes. A areia levantada pelo vento constantemente invade as salas de aula por meio dos

¹³ Optamos por não citar o nome da escola.

espaços destinados às portas e janelas que na maioria delas não existem. Qualquer barulho externo tira facilmente a atenção dos alunos e atrapalha a mediação do professor. Além disso, algumas dessas salas são insuportavelmente quentes, sobretudo nas tardes dos fortes verões amazônicos, mesmo com os ventiladores funcionando. Já foram relatados casos de alunos e professores que passaram mal. Na estação chuvosa, uma parte das salas acaba sendo invadida pelas águas das fortes chuvas. Existem, no total, nove salas de aula no edifício sede, uma, porém, está interditada por problemas no piso. Há também uma sala com um banheiro adaptado, ainda que precariamente, destinada à educação especial onde são recebidos os alunos que necessitam desse atendimento. Contudo, as demais dependências da escola não são acessíveis aos portadores de deficiência.

Outro ponto é que os alunos não têm acesso a computadores – pois os únicos dois são de uso administrativo – ou à internet, que embora seja disponibilizada para escola, não está disponível para os alunos, nem para os professores. Infelizmente, são muitos os problemas estruturais¹⁴ dessa escola estadual. Quando ali atuávamos antes da licença aprimoramento concedida pela Secretaria Estadual de Educação para cursarmos o Mestrado Profissional em Letras, fazíamos parte de uma comissão que procurou o Ministério Público para denunciar tais condições insalubres e tentar conseguir mudar essa realidade. Ali fomos informados de que a Secretaria de Educação estaria à procura de imóveis mais apropriados para alugar ou de terrenos documentados nas proximidades da escola para efetuar a compra e construir um novo prédio. Segundo a promotora com quem conversamos, o local onde a escola funciona atualmente já sofreu impugnações até do Conselho Estadual de Educação que sugeriu àquele Ministério Público que o espaço fosse fechado. Contudo, a sugestão não seria acatada porque, no entendimento da promotora, tal medida apenas colocaria em maior risco a situação educacional dos alunos, de toda a comunidade escolar e do seu entorno.

No início do segundo semestre de 2015, os banheiros e a copa passaram por uma pequena reforma que não alterou em muito as condições do espaço físico como um todo, o que acaba sendo forte fator de desestímulo para a prática escolar e atinge negativamente, principalmente, os corpos docente e discente. Essa situação se agrava ainda mais, pois, conforme o que consta na seção Diagnóstico da situação atual do Projeto Político Pedagógico da escola, há ausência ou demora no repasse de verbas federais e estaduais a que tem direito.

¹⁴ Todas as informações dessa natureza apresentadas no decorrer desta seção referentes a esta escola e que tem como base todos os elementos avaliativos que compõem o IDEB do ano de 2015 foram consultadas no sítio: <http://www.qedu.org.br>, o qual se utiliza de tecnologia inovadora e de bases teóricas sólidas com vistas a facilitar o acesso aos dados educacionais. Maiores informações sobre essa ferramenta, o próprio sítio as oferece no endereço citado. Acesso em 07 nov. 2016.

Durante as semanas de aplicação de nosso projeto, infelizmente houve mais um dos muitos arrombamentos que já sofreu. Desta vez foram subtraídos objetos como televisão, aparelho de som entre outros instrumentos que compunham a sala em que se desenvolvia o Projeto Mundial, um programa de aceleração da aprendizagem desenvolvido pela fundação Roberto Marinho que objetiva, por meio de uma metodologia chamada Telessala – a qual prevê formação continuada para professores, acompanhamento pedagógico e avaliação – minimizar a distorção entre idade e série e a evasão escolar, ambos com altos índices naquela instituição.

Por fim, a escola segue o sistema educacional seriado, seja no ensino regular seja na Educação de Jovens e Adultos, pois ainda não adotou o processo organizado por ciclos. Sendo assim, a aprovação e reprovação são definidas, principalmente, com base nas notas alcançadas em quatro avaliações bimestrais no decorrer do ano letivo. Após duas avaliações bimestrais consecutivas, segue-se uma quinzena de “reforço escolar” apenas para os alunos que não atingiram a média mínima semestral [cinco, em uma escala de zero a dez] o qual culmina em nova avaliação comumente conhecida como “período de recuperação”.

Caso a nota alcançada na “prova de recuperação” seja superior a menor de uma das avaliações regulares, esta será substituída por aquela. Em caso contrário, aquela será descartada. Ao final do ano letivo, “o aluno que não obtiver progressão em mais de três disciplinas por série ficará retido e poderá cursar apenas aquelas disciplinas em que não tiver obtido êxito¹⁵”. Isso acontece porque o Sistema de Ensino Educacional do Pará prevê, e a escola em que aplicamos as atividades o adota em seu Regimento Escolar, o processo de progressão parcial para todo o Ensino Fundamental, salvo para as séries iniciais.

Neste caso, para aqueles que não obtiveram aproveitamento em até duas disciplinas, “os estabelecimentos de ensino ficam obrigados a ofertar, em benefício dos alunos em dependência, as referidas disciplinas, preferencialmente, em turno contrário e/ou, excepcionalmente, em regime modular, em períodos em que não há aulas regulares, férias escolares e/ou finais de semana¹⁶”.

Em outras palavras, o aluno avança para a série seguinte, porém deve cursar simultaneamente, normalmente em contra turno, as disciplinas da série anterior nas quais não

¹⁵ Citações retiradas da página três, da Resolução Nº 001 de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação, a qual dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em 07 nov. 2016.

¹⁶ Ibidem

obteve rendimento mínimo. Para situações excepcionais, o Conselho de Classe ou Escolar terá autonomia para tomar decisões cabíveis.

3.1.2 *O corpo discente*

Segundo o censo escolar de 2015, havia um total de 825 alunos matriculados naquele estabelecimento de ensino, dos quais: 242 nos anos iniciais (anexo), 387 nos anos finais (sede) e 196 na Educação de Jovens e Adultos (sede). Embora na página oficial do Inep relativa ao censo escolar de 2015 seja informado que não há alunos matriculados na educação especial, consultados sobre essa informação, os profissionais da escola que exercem atividades nessa área, afirmaram que foram feitos atendimentos naquele ano e que em 2016 o número de alunos chega a 30, sendo dois deles de outra escola estadual.

A análise dos questionários contextuais que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos, por eles preenchidos, quando da aplicação da Prova Brasil do ano 2011¹⁷, permite-nos ter uma noção do perfil do alunado e da comunidade escolar, especialmente na figura dos pais ou responsáveis.

Dos 171 questionários aplicados aos alunos do 5º e do 9º anos, apenas 101 foram respondidos, de cujos resultados destacamos:

- os meninos são maioria, porém com uma diferença em números muito pequena com relação às meninas.
- a maioria absoluta se considera parda, seguida por um percentual dos que se consideram brancos maior do que daqueles que se consideram negros. Se considerarmos apenas as respostas dos alunos do 9º ano, o percentual de brancos e negros se iguala.
- as idades dos alunos do 5º ano variam entre nove e quinze anos. Cerca de 40% estavam com dois anos ou mais, acima da idade correspondente. No 9º ano, os alunos têm entre 16 e 18 anos, dos quais apenas 40%, aproximadamente, não tinham distorção idade/ano (série). A maioria de ambos os anos, porém, ingressou na vida escolar desde a creche ou pré-escola.

¹⁷ Recorremos aos dados oficiais da edição da Prova Brasil de 2011, disponíveis em <http://www.qedu.org.br>, pois não encontramos disponíveis os resultados de análise dos questionários contextuais das edições posteriores, dos anos de 2013 e 2015. Acesso em 07 nov. 2016.

- 93% do grupo do 9º ano cursaram desde a 5ª série apenas em escola pública e 21% já ficaram reprovados ao menos uma vez. No caso do 5º ano, 61% estudaram somente em escola pública desde a 1ª série e 49% já haviam sido reprovados ao menos uma vez.
- 70% do total de alunos não possuem internet nem computador em casa.
- dos alunos do 5º ano, 39% moram com mais quatro ou cinco pessoas e 30% moram com seis ou sete pessoas ou mais na mesma residência. No 9º ano, 39% moram com quatro ou cinco pessoas e 20% moram com seis ou sete pessoas ou mais.
- dos que moram com a mãe, 91% são do quinto ano e 73% do nono. Com o pai, são, respectivamente, 64% e 60%.
- 15% dos alunos do 5º ano e 21% do 9º precisam trabalhar fora de casa. Respectivamente, quanto ao trabalho doméstico, 78% e 83% fazem alguma atividade desse tipo por até uma hora ou mais.
- 79% do 9º ano pretendem continuar estudando ao concluir o Ensino Fundamental, ainda que quase a metade desse percentual afirmasse que pretende também trabalhar.
- questionados sobre seus hábitos de leitura de livros e revistas em geral, inclusive livros de literatura infanto-juvenil e histórias em quadrinhos, entre 30% e 40%, aproximadamente, afirmaram que os leem sempre ou quase sempre.

Quanto às respostas referentes aos pais e/ou responsáveis, temos:

- mulheres: 51% cursaram parcialmente ou concluíram o Ensino Fundamental, 35% concluíram o Ensino Médio e, apenas, 4% a faculdade. Não há indicação de pessoas sem nenhum grau de escolaridade. Homens: 4% nunca estudaram, 40% cursaram parcialmente ou concluíram o Ensino Fundamental, 22% concluíram o Ensino Médio e 4% a faculdade. Mais de 90% desse público sabem ler e escrever, e mais de 80% são vistos pelos alunos lendo em algum momento.
- a maioria absoluta de pais ou responsáveis incentiva os filhos a estudar, a fazer as tarefas escolares em casa, a lerem e a não faltarem aula, mas só pouco mais da metade, no caso do 5º ano, e cerca de 30% quando se trata do 9º ano, vai a reuniões na escola.

No que concerne à turma de sétimo ano, público selecionado para nossa pesquisa, temos, especificamente:

- um grupo de vinte e sete alunos matriculados, dos quais, vinte e dois frequentando as aulas regularmente. Destes, três eram alunos em dependência em alguma disciplina, o que implicou em que participassem de apenas alguns encontros.
- Do grupo de alunos que frequentavam as aulas, o número de meninos e meninas era praticamente equiparado. A faixa etária varia entre doze anos (um aluno) e dezessete anos (um aluno em dependência em Língua Portuguesa).

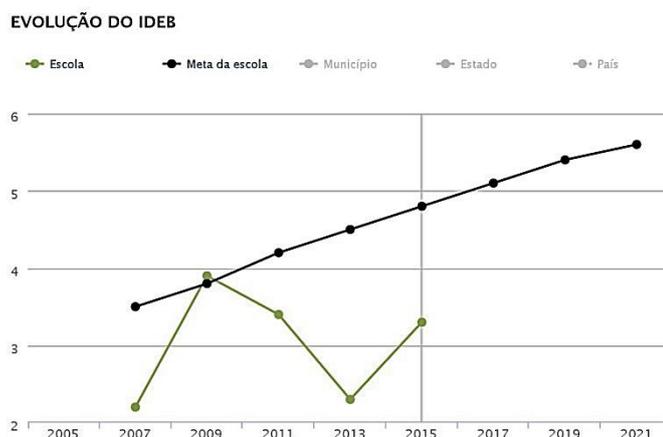
3.1.3 A escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – tem por objetivo mensurar a qualidade do aprendizado na educação básica nacional com fins de, a partir dos resultados, revelar indicadores educacionais e estipular metas que orientem a melhoria do ensino em todo o país. O intuito principal é alcançar, até 2022, os seis pontos correspondentes à média do sistema educacional dos países desenvolvidos.

São dois os parâmetros que subsidiam o cálculo do Ideb: o fluxo escolar, medido pela taxa de aprovação (rendimento) alcançada a partir do Censo Escolar anual, e o aprendizado dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujo índice é obtido por meio das avaliações da Prova Brasil (mais voltada a conhecer a realidade específica da escola e do município a que pertence) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – (que tem caráter mais generalizante da situação nos estados e no país como um todo), ambas aplicadas pelo Inep a cada dois anos.

A escola escolhida para aplicação de nossa pesquisa participou de todas as edições da Prova Brasil, todavia, quando da instituição desta avaliação em 2007, neste primeiro ano, só houve a participação dos anos iniciais (2º ao 5º). Desde então, há um grande empenho para se atingir as metas previstas, contudo só as alcançou em dois momentos: em 2009, meta atingida pelo anexo onde funcionam os anos iniciais; e em 2011, pela sede onde estão os anos finais (6º ao 9º). Em todas as demais avaliações, tanto os anos iniciais quanto os finais se mantiveram abaixo da média conforme as figuras a seguir:

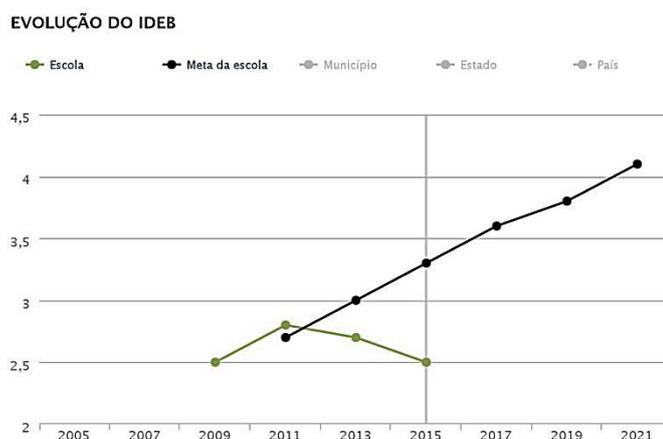
Figura 1 – Evolução do Ideb nos anos iniciais



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

É possível se constatar observando a evolução no gráfico que o Ideb dos anos iniciais, no ano de 2013, ficou muito aquém do que era esperado, porém esboçou um avanço em 2015, quando atingiu a média 3,3 ($4,9 \times 0,74$ – aprendizado \times fluxo, respectivamente). A meta estabelecida para este último ano era de 4,8. Nos anos finais, tem-se:

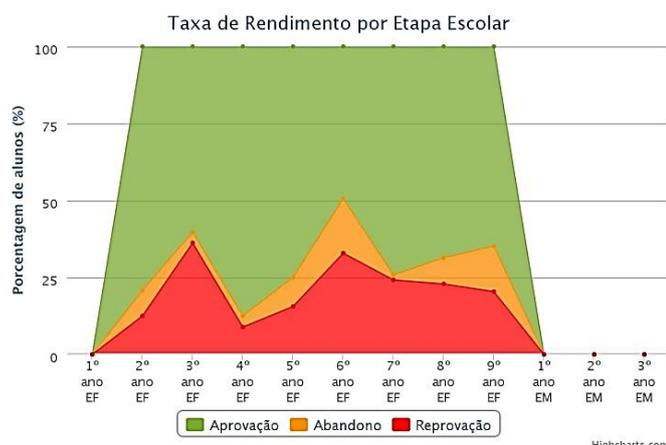
Figura 2 – Evolução do Ideb nos anos finais



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

O gráfico revela que nas duas últimas edições das avaliações, o Ideb da escola teve queda consecutiva voltando ao seu patamar inicial. A média obtida ficou em 2,5 ($4,02 \times 0,63$ – aprendizado \times fluxo, respectivamente) quando a meta era de 3,3 para o ano de 2015, colocando a escola na classificação de estado de alerta, pois além de não ter atingido a meta para os anos finais, a média ainda foi inferior a da edição anterior. Para se compreender melhor tais resultados, faz-se necessário conhecer dados do censo escolar de 2015 referentes à escola em sua totalidade, os quais são apresentados no gráfico abaixo:

Figura 3 – Taxa de Rendimento por Etapa Escolar

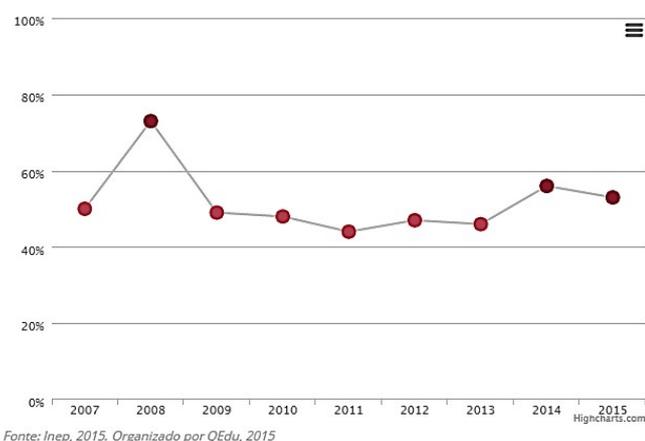


Fonte: <http://www.qedu.org.br>

É notório que a escola apresenta consideráveis taxas de reprovação e abandono, as quais somadas prejudicam significativamente o rendimento escolar, influenciando negativamente em seu desempenho. Em 2015, de um universo de 100 alunos matriculados nos anos iniciais, 26 foram reprovados. No que concerne aos anos finais, essa proporção foi de 37 para 100, valores dos quais se deixaram excluídos os números referentes aos índices de abandono em todos os anos do Ensino Fundamental. Como se pode observar no gráfico da figura 3, os números de abandono somados aos de reprovação são maiores no 6º ano, correspondente à antiga 5ª série.

Ademais, existe o problema dos altos níveis de distorção idade/série, por isso, como já citamos anteriormente, está sendo desenvolvido ali o Projeto Mundial. As figuras 4 e 4.1 evidenciam esta realidade.

Figura 4 – Distorção Idade-Série, de 2007 a 2015



Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEDu, 2015

Figura 4.1 – Legenda



Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Em se tratando dos números que versam especificamente sobre o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, não foram encontrados estudos comparativos sobre a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar referentes à Prova Brasil do ano de 2015, no entanto, os resultados apresentados com base nos dados de 2013 nos permitem ter essa noção. O sítio por nós consultado que realiza e divulga essas informações descreve na figura 5 essa proporção.

Figura 5 – Aprendizado dos alunos na escola/ano 2013

Aprendizado dos alunos na escola

Com base nos resultados da Prova Brasil 2013, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar

Português, 5º ano



É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano.
Dos 120 alunos, 11 demonstraram o aprendizado adequado.

Português, 9º ano



É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano.
Dos 49 alunos, 6 demonstraram o aprendizado adequado.

Referência



Legenda: 0% [cores de gradiente] 100%

Essa é a proporção de alunos que deve aprender o adequado até 2022, segundo o movimento Todos Pela Educação.

Essa classificação não é oficial.

Fonte: Prova Brasil 2013, Inep. Classificação não oficial¹⁸

Embora esta classificação não seja oficial, ela se baseia nos dados oficiais da Prova Brasil de 2013 e apresenta um número alarmante quanto à competência de leitura e interpretação: 91% dos alunos em um caso e 87% no outro não alcançaram níveis desejáveis de aprendizado em Língua Portuguesa. Creemos que é exatamente sobre essa realidade que nosso projeto de leitura literária pode ser uma alternativa de instrumento capaz de auxiliar na

¹⁸ Fonte citada pelo sítio <http://www.qedu.org.br> de onde recortamos a figura 5.

reversão paulatina dessa situação, obviamente, sem a pretensão de ser o remédio para uma realidade escolar que enfrenta inúmeras e sérias dificuldades para bem desenvolver o processo educacional.

3.1.4 *O livro didático do sétimo ano de Língua Portuguesa*

O livro didático (LD) é sem dúvida uma importante ferramenta auxiliar no trabalho escolar. Em muitos casos, constitui-se até como a principal base norteadora da prática docente de um número considerável de profissionais da educação. E na área de Língua Portuguesa não é diferente. São inúmeras as editoras como igualmente são numerosos os “produtos” por ela oferecidos aos que tem a responsabilidade de promover uma educação cidadã que resulte na formação de indivíduos autônomos, críticos e proficientes no trato da língua, consideradas todas as suas formas de manifestação seja na oralidade ou na escrita.

Diante disso, uma escolha criteriosa, responsável, consciente e bem fundamentada teoricamente do LD de Língua Portuguesa se faz imprescindível para que se possibilite desenvolver atividades no contexto escolar que convirjam para o desenvolvimento das competências e habilidades inerentes à educação cidadã. E dentre outros relevantes elementos que precisam ser objeto de um olhar atento e criterioso no que concerne ao que é apresentado pelo LD como proposta de ensino da língua materna está não apenas o constar, mas, sobretudo, a abordagem metodológica que norteia as atividades com os gêneros literários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental reconhecem a importância de se considerar o “texto literário” nas práticas de sala de aula, uma vez que se trata de uma forma específica de conhecimento e, deste, uma maneira particular de composição. Atividades de leitura literária que primem por não descaracterizar a essência do texto literário – como as que o usam como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais ou para o ensino de características de um determinado estilo literário – tem muito a contribuir “para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27)

São numerosos os autores seja da Linguística seja da Literatura (Angela Kleiman, Rildo Cosson, Antonio Candido – para citar apenas alguns) os quais defendem e reforçam a importância da leitura literária nas salas de aula em nossas escolas, bem como sugerem que tais atividades sejam realizadas de modo que promovam a vivência da experiência literária, isto é, que os leitores da literatura possam ter um encontro com a leitura literária

experienciando aquilo que, por sua natureza estética, tal leitura pode proporcionar enquanto arte, e que, como consequência disso, possam desenvolver o apreço, o gosto e o hábito de leitura da literatura.

Sendo assim, todo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental jamais deve deixar de considerar em sua avaliação para escolha do LD, o qual servirá de suporte para o aprendizado de seus alunos por pelo menos três anos nas escolas públicas, que gêneros literários estão presentes nele e de que forma são abordados. Caso aquele profissional negligencie tais fatores, os alunos correm sérios riscos em sua formação escolar, humana e cidadã.

A seguir, apresentamos a análise do LD quanto a sua proposta no que diz respeito ao ensino de literatura no Ensino Fundamental, livro adotado e utilizado nas aulas de Língua Portuguesa na escola pública selecionada para aplicação de nossa pesquisa.

3.1.4.1. Análise do livro didático

O LD é direcionado ao sétimo ano do Ensino Fundamental e faz parte de uma coleção da editora Moderna intitulada *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, desenvolvido pelas autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, cujas formações acadêmicas são, respectivamente, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Doutora em Teoria Literária/Literatura Comparada; e, Especialista em Literatura. Todas são também professoras de formação continuada nas redes estadual e municipal de São Paulo.

Foi dada preferência nesta análise ao livro do professor, pois nele constam os pressupostos teórico-metodológicos que baseiam a formulação do LD, bem como as justificativas e explicações sobre a sua organização/formatação, o que auxiliará consideravelmente no desenvolvimento de nossa proposta.

A edição, que data do ano de 2012 (1º edição), está estruturada em três seções intituladas Caderno de Leitura e produção, Caderno de Práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem, organização que, consoante as autoras, apesar da divisão em seções, centra-se em componentes específicos do ensino da Língua Portuguesa, sem, contudo, abordar tais componentes de forma exclusiva e estanque, pelo contrário, visa priorizar um deles, mas com a preocupação de estabelecer relações entre eles. Há também subdivisões em unidades temáticas ou tópicos de análise linguística compostas por dois ou mais capítulos estruturados de acordo com os objetivos de cada caderno.

Ao analisarmos a presença do texto literário, constatamos que há vários gêneros da literatura, seja integralmente seja em fragmentos, presentes em todas as seções do livro. Foram identificados contos, minicontos, canções, fábulas, cantigas populares, anedotas, crônicas, contos de fada e poemas, este último gênero, porém, prevalecendo em quantidade.

No Caderno de Leitura e produção, o texto literário é abordado de maneiras diferentes. Ora é um dos gêneros selecionados para, em conjunto com outros gêneros textuais de natureza linguística verbal ou não verbal, trabalhar determinado tema de uma unidade que findará com a produção escrita do gênero textual específico ali trabalhado – porém, não há proposta de produção de um gênero literário. Ora é o centro das atividades da subseção Roda de leitura, onde predominam, conforme o título, atividades de leitura literária de gêneros diversos. Em algumas poucas situações, após a leitura do texto, é proposta uma atividade de produção escrita de um gênero da literatura.

As atividades de leitura em geral constituem a base que auxiliarão na produção escrita do gênero textual selecionado para estudo naquela unidade. Ainda com relação à subseção Roda de leitura, as autoras esclarecem que esta objetiva estar em consonância com o Caderno Práticas de literatura e que não tem necessariamente uma ligação temática com a unidade a qual pertencem no Caderno de leitura e produção, o que pode acontecer esporadicamente.

Quanto ao Caderno Práticas de literatura, logo na página de apresentação, as autoras informam ao público estudantil que deste livro fará uso que naquela seção será possível vivenciar um dos lados mais criativos da língua e descobrir a delícia de se ler “textos que não servem para nada!” (percebe-se aqui a intenção de estimular a curiosidade dos alunos pela leitura dos textos literários ali apresentados, o que é reforçado na apresentação do próprio caderno).

Toda a seção se resume a uma única unidade com o título *Entre leitores e leituras: práticas de literatura*, subdividida em dois capítulos cujas temáticas são *O mundo da poesia* e *Instantes poéticos*, apresentadas nesta ordem, onde se observa que os poemas constituem a quase totalidade dos gêneros literários, objetos de trabalho deste caderno. Há também, compondo as atividades, a presença de “textos em outras linguagens” – imagens, por exemplo –, cuja pretensão é levar os alunos a estabelecerem relações de sentido com os textos literários. Na visão das autoras, essa prática permite explorar letramentos múltiplos em favor do letramento literário.

Nos Cadernos Práticas de Leitura e produção e Práticas de literatura, os textos literários em sua maioria são canônicos. No entanto, as autoras propõem também textos não

canônicos, pois, segundo elas, embora constituam formas mais simples de elaboração literária, podem, além de possibilitar experiências estéticas significativas, contribuir para a formação do leitor. Priorizam-se os cânones porque as autoras defendem, baseadas nas discussões propostas por Antonio Candido em seu ensaio *O direito à literatura*, a importância da democratização destes bens culturais.

Já no Caderno de Estudos de língua e linguagem, as fábulas, crônicas, contos, poemas e outros, em muitos casos fragmentados, servem de objeto para se alcançar objetivos de estudos linguísticos e tópicos gramaticais.

3.1.4.2 Das abordagens metodológicas no trato com o texto literário

Ao partirmos de algumas considerações teórico-metodológicas adotadas pelas autoras para a elaboração das atividades concernentes à leitura literária, podemos destacar uma que julgamos fundamental ao se pensar no trabalho com a literatura em sala de aula: deve-se inserir os alunos em práticas de leitura que favoreçam o desenvolvimento de capacidades leitoras básicas de forma a, ao considerar-se as singularidades do texto literário, levar o aluno leitor a participar do texto de maneira tal que lhe seja possibilitado “alcançar a experiência estética literária, tal como a defendida por Jauss¹⁹”.

Partindo desse pressuposto, analisemos algumas das propostas. Começemos por uma atividade do Caderno de Leitura e produção. Há ali um conto literário intitulado *O primeiro amor* o qual faz parte de um conjunto de outros oito textos verbais (não literários), cujo estudo será base para a produção escrita do gênero *Depoimento*, objetivo da última etapa da sequência didática proposta para o capítulo I da primeira unidade do LD. (ver anexo D1)

Um ponto positivo que destacamos nessa unidade é a presença de atividades motivadoras prévias à leitura do texto principal seja com textos não verbais seja com questionamentos relacionados à temática abordada nos textos principais. No caso do conto aqui citado, como atividade prévia, tem-se o boxe *Converse com a turma* que é constituído por três perguntas que abordam a temática do amor na adolescência e que deverão ser respondidas oralmente tal como sugere o título do boxe.

Logo em seguida, o conto, que aparentemente pela temática e linguagem é bastante atrativo ao público a que se destina, é apresentado integralmente – mais um ponto positivo – para leitura disposto em quatro páginas. No conto a narradora-personagem (adolescente)

¹⁹ Excerto retirado do manual do professor, p. 16, do LD analisado.

compartilha sua primeira experiência com o amor e as situações novas e diferentes pelas quais passa um adolescente que é tomado pelo, até então, desconhecido sentimento de paixão súbita.

Após a leitura, são apresentadas aos alunos duas subseções, a saber, *Primeiras Impressões* e *O texto em construção*. Aquela é composta de onze questões a serem discutidas oralmente para, assim, segundo as autoras, se caracterizar a atividade como situação de leitura compartilhada; esta é composta por outras oito questões, totalizando, então, dezenove questões de compreensão/interpretação textual relativas ao texto literário.

As questões, contudo, que objetivariam promover uma situação de leitura compartilhada, não chegam a estimular a discussão sobre a temática do conto. Pelo contrário, em sua maioria, conduzem a respostas prontas, limitadas, pontuais com relação ao conteúdo temático do texto. As três primeiras questões, por exemplo:

- 1) *De que trata o texto que você acabou de ler?*
- 2) *Duas personagens recebem destaque no texto: a) quem são? b) qual delas está narrando os acontecimentos? c) o texto é uma história real ou ficcional? Explique sua resposta*
- 3) *O narrador conta algo: – está acontecendo no presente? – aconteceu num passado bem próximo? – aconteceu num passado mais distante? – acontecerá num futuro bem próximo? Encontre no texto trechos ou expressões que confirmem a sua resposta.*

Como se vê, apenas a primeira questão ensaia levar o aluno a refletir sobre a temática do texto, porém ainda assim de forma restrita, já que a resposta (O texto é um relato de uma personagem que sentiu, pela primeira vez o amor – proposta no manual do professor) não incita a discussão sobre o momento pelo qual passa a adolescente. Se o título do conto for apontado como resposta, será aceitável para essa primeira questão, e uma vez apontada, passa-se às outras questões.

Quanto a esta situação, Gebara (2011, p. 25) observa:

Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada como resposta aos exercícios ou à conclusão de uma atividade. Neste caso, deixa-se de aproveitar o repertório de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. [...]. Essa postura em relação aos exercícios de compreensão

de texto, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir.

Uma proposta diferente para se começar a leitura compartilhada do conto, a nosso ver, seria iniciar um diálogo sobre o texto com os alunos a partir do questionamento: “Quem saberia explicar por que a vida da adolescente parece ter mudado de uma hora para outra?”. A partir das respostas a esse questionamento, o professor poderia conduzir a discussão de forma a propor outros que incentivem os alunos a refletir sobre a temática do amor na adolescência, situação pela qual eles ou alguém de seus ciclos de convivência possam estar passando.

Na seção Roda de leitura, na qual, como sugere o próprio título, o encontro do aluno com a leitura do texto literário deveria acontecer de forma menos didática possível, isto é, sem que estudos de qualquer “conteúdo”, do campo literário ou não, fosse visado, o que proporcionaria uma leitura mais “descompromissada” e mais vivenciada, tem-se o ensino de características do gênero abordado bem como questões parecidas com as do caderno Leitura e produção a serem respondidas por escrito. (ver anexo D2)

Certamente que não se pode deixar de apresentar ao aluno certos elementos estruturais importantes de determinado gênero literário a fim de fazê-lo conhecer os fatores que fazem de um texto, um texto estético, literário, para que ele, o aluno, possa se apropriar desses elementos e interaja mais fluentemente com este gênero textual. Porém, esse procedimento pode ser proposto de outra maneira, não sobre a rubrica de Roda de leitura, pois pode levar o aluno a compreender que ler literatura passa necessariamente pelo ensino aprendizagem de características de determinado gênero literário nem sempre fáceis de serem compreendidas.

No Caderno de Práticas de literatura, o que se pode constatar é que pouco se promove a leitura literária como um fim em si mesma. Tem-se ali o trabalho predominante com o texto literário como objeto para o ensino de versos, rimas, métricas, enfim, dos elementos estruturais do poema, gênero literário que compõe mais de noventa por cento deste caderno. Também se encontra ensino de figuras de estilo e novamente propostas de questões a serem respondidas por escrito que nem sempre induzem à análise da temática dos textos literários abordada de forma estética. (ver anexo D3)

Em ambos os casos, não há nada que lembre uma atividade de leitura distante do fazer escolar, da mais pura e simples obrigação da realização de mais uma tarefa. Sendo assim, o encontro com o texto literário quando realizado da forma acima descrita não

proporciona ao aluno leitor a oportunidade de descobrir a literatura como “uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2014, p. 17).

É claro que propor atividades que versem sobre os elementos que fazem do poema ou de qualquer outro gênero da literatura é importante, mas, sobretudo, é preciso que a leitura literária seja, prioritariamente, vivenciada e não analisada didaticamente com vistas a elucidar as complexidades que este gênero possui. No Ensino Fundamental, especialmente, nos ciclos iniciais, incluindo o ciclo três, o que está em jogo é a formação do leitor.

A forma de trabalho proposta no Caderno Práticas de literatura, se não for esclarecida pelo professor ao aluno, pode passar a falsa impressão de que o estudo da literatura, além de ser desvinculado da língua – já que este caderno é uma seção diferenciada do livro – se resume ao estudo dos elementos compositivos de um poema e de responder a questões quer relativas a estes elementos quer de compreensão/interpretação. Esta forma de abordagem pode provocar aversão à literatura, já que “os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto seja dotado” (LAJOLO, 1994, p. 51)

Quanto ao Caderno de Estudos de língua e linguagem, nele também se encontram textos literários como poemas, fábulas, crônicas, etc. O foco, porém, está na contribuição para o estudo dos aspectos gramaticais da língua. Há uma tentativa das autoras de não se distanciar da temática dos textos quando elas propõem questionamentos a serem respondidos oralmente concernentes a tal conteúdo temático, porém os aspectos gramaticais dominam as atividades propostas, distanciando o aluno do prazer do contato com a leitura literária. (ver anexo D4)

Obviamente que se deve discutir com os alunos os efeitos de sentido que determinado aspecto gramatical provoca no texto. Este procedimento, contudo, precisa funcionar como mais uma ferramenta de descoberta das propriedades estéticas que determinado gênero da arte literária pode oferecer, mas nunca como um fim em si mesmo atribuindo ao texto literário o papel de coadjuvante. Esse tipo de leitura eferente, que direciona a atenção do aluno leitor para o resíduo da leitura, jamais poderá se sobrepor a leitura estética, isto é, aquela cujo foco está na experiência vivida durante o ato de ler. (GEBERA, 2011, p. 11)

Infelizmente, a forma como foi abordada a literatura no LD *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem* não condiz com o que observam as autoras: “Assim, com esse conjunto de pressupostos, o Caderno Práticas de literatura procura ser um apoio para a necessária presença da leitura de literatura na escola, **sem a redução dos textos a**

pretextos que esvaziem as possibilidades de que aconteça o mais relevante: o encontro entre leitores e leituras.”²⁰(Grifo meu)

Ressalte-se, no entanto, que algumas atividades se reformuladas ou simplesmente adaptadas permitem um trabalho com os textos literários presentes no LD mais voltados para a experiência com a leitura literária de fato, almejada pelas autoras.

Talvez falte em nossos livros didáticos atividades cujo foco seja tão somente promover a leitura literária como vivência, como experiência, sem preocupações maiores com um conteúdo específico sobre a natureza desse gênero textual peculiar ou sobre aspectos gramaticais ou algo assim que atribuam à atividade um caráter escolar, de obrigação, de tarefa a ser cumprida por força da escola. Leituras compartilhadas constituem conversas que resultam primeiro da simpatia, do entrosamento e do entendimento entre leitor e texto literário e depois do desejo de expressar o que um transmitiu ao outro.

É indiscutível, todavia, que o texto literário vem pouco a pouco ganhando espaço no ambiente escolar, o que se verifica, sobretudo, nos livros didáticos dos diferentes anos dos ciclos do Ensino Fundamental. Há de fato uma preocupação dos autores em proporcionar o encontro dos alunos com os gêneros da literatura de forma a contribuir com sua formação leitora e porque não dizer, em sua formação cultural, já que a literatura é fruto da cultura.

Parece haver por parte dos autores a consciência da importância de tais gêneros como instrumentos de formação pessoal e de participação na vida social. Este, realmente, é um fator relevante, uma vez que em todo mundo, muito tem se discutido sobre o papel atual da (L)literatura na escola. Muitos até defendem seu abandono por sua (aparente) falta de funcionalidade. Evidentemente, esta afirmação nunca será verdade, posto que a literatura é, antes de tudo, instrumento de humanização, conforme defende Antonio Candido em seu ensaio *O direito à literatura*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem de forma justa os gêneros literários no processo de ensino aprendizagem nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental, num reconhecimento de sua importância na formação leitora e humana das crianças e adolescentes. Contudo, infelizmente, ainda falta aos profissionais da área de língua e literatura formação continuada que lhes proporcione refletir sobre metodologias que promovam o encontro de professores e alunos com o que o texto literário se propõe a ser: um texto que nos faz pensar com ajuda das sensações, emoções, intuições, vivências e por meio do manuseio artístico que transforma a língua comum em língua especial por meio de seus aspectos

²⁰ Excerto retirado do manual do professor, p. 17, do LD analisado.

fonéticos/fonológicos, semânticos, sintáticos que se traduzem em imagens, “sons”, personagens e cenários no mundo paralelo criado pela literatura.

Profissionais competentes que compreendam que o significado mais abrangente do texto literário “não se confunde **com o que o texto diz**, mas reside no **modo como o texto diz**” (LAJOLO, 1994, p. 50) [grifos da autora] e que o “conteúdo só atua por causa da forma” (CANDIDO, 1995, p. 178), o que forçosamente implica um olhar diferenciado no trato com os gêneros literários sem que eles sejam reduzidos a objetos que distorcem sua natureza. A formação pode, sem sombra de dúvidas, colaborar para a construção de um olhar diferenciado que se traduza em metodologias que promovam de fato o letramento literário.

3.2 Propondo uma metodologia

Na busca por alcançar nossos objetivos, adotamos como base metodológica de aplicação de nossa proposta de leitura literária a “sequência básica” desenvolvida por Cosson (2014), porém fizemos adaptações quando julgamos necessárias. Tal base metodológica se constitui de quatro fases consecutivas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento de preparação para a leitura do texto, isto é, uma determinada atividade que tenha relação com algum aspecto do texto a ser lido (temática e/ou estrutura) é realizada brevemente com os alunos para prepará-los para “entrar” no texto, criando neles expectativas de leitura e, assim, estimulando-os para ela. O objetivo maior desta fase é proporcionar o prazer da descoberta na leitura do texto literário sugerido.

A Introdução é o momento em que a obra e seu autor serão apresentados aos alunos. Ou seja, antes de realizar a leitura, os alunos têm acesso a informações que são importantes serem conhecidas sobre o autor e a obra – informações que englobam desde informações biográficas do autor até elementos paratextuais que introduzem a edição adotada da obra – sempre com vistas a estimular a leitura e contribuir para que ela se realize de forma plena. Apresentar a obra e seu autor é fornecer ao leitor contextos que acompanham o texto a ser lido e possibilitar por parte dele uma receptividade positiva. A fase seguinte é a da leitura propriamente dita do texto.

Por fim, a fase da interpretação é o momento da construção do(s) sentido(s) dos textos, processo que, segundo Cosson (2014), por ser um ato social, envolve em seu processamento autor, leitor e comunidade. Bakhtin (1992) já postulava essa natureza interacionista da linguagem, ao afirmar que a palavra comporta duas faces. Ela procede de alguém e se dirige a alguém, sempre inserida em uma determinada situação social.

Um fator a ser observado é o de que as duas primeiras fases que antecedem a leitura precisam ser sucintas e breves para que não causem um efeito inverso do pretendido, já que se se estenderem demais podem provocar cansaço e desinteresse pela leitura comprometendo assim a própria leitura do texto literário e a interpretação, fases mais importantes desse processo.

Antes da execução propriamente dita de nosso projeto de pesquisa, aplicamos um questionário à turma de sétimo ano com a qual trabalhamos. As questões nele postas objetivaram verificar se os alunos que participaram de nossa pesquisa possuíam hábitos de leitura, o que costumavam ler caso lessem com frequência, se gostavam de ler, o motivo de não gostarem se fosse o caso, etc. Ao final da aplicação de nosso projeto de leitura de contos em sala de aula com os alunos, também propusemos que eles preenchessem outro questionário no qual puderam discorrer sobre as suas impressões sobre o trabalho e as implicações deste em suas formações. Esses questionários tinham fins diagnósticos.

Nossa hipótese era a de que em sua grande maioria, os alunos da escola onde realizamos a pesquisa não tinham o hábito de leitura, ou por não gostarem de ler ou por não terem acesso a livros já que naquela escola não há biblioteca nem sala de computadores onde poderiam acessar com o auxílio de professores de informática e Língua Portuguesa livros virtuais, ou porque simplesmente não eram estimulados nem ensinados a ler. Essa hipótese se baseou nos números baixíssimos do IDEB relativos àquela escola.

Optamos por desenvolver nosso projeto em uma turma de sétimo ano porque, sendo nosso objetivo maior promover o letramento literário, precisávamos trabalhar com um grupo que teoricamente não apresentasse, em sua maioria, maiores dificuldades de decodificação, as quais são comuns, em maior ou menor nível, em número expressivo de alunos nos sextos anos, conforme nos mostra nossa experiência como professores de Língua Portuguesa de sexto ao nono anos do Ensino Fundamental. Ademais, havia a probabilidade de, ao final do nosso curso de mestrado profissional, retornarmos a trabalhar naquela escola e com a mesma turma nos anos seguintes, o que nos permitiria dar continuidade ao processo de letramento literário por mais dois anos até o fim do ciclo IV.

Como textos-base para o desenvolvimento de nossa pesquisa escolhemos contos de diferentes autores cujas temáticas diversificadas, a nosso ver, seriam de interesse dos alunos, o que já é, naturalmente, um ponto positivo para nosso trabalho. Selecionamos cinco contos cuja ordem de trabalho foi estabelecida propositalmente em função de nossos objetivos.

O primeiro foi *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Nele encontramos a história de uma menina que tem “obsessão” pela leitura e que vive uma experiência de amor e

felicidade com o livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, conseguido após muitas humilhações. O gosto pela leitura que move a pequena personagem principal, o conflito entre esta e a antagonista – ambas colegas de escola – fruto de rivalidade comum na (pré)adolescência, a curiosidade que o interesse apaixonado da protagonista por um livro pode despertar no leitor e a descrição da satisfação daquela quando, enfim, o tem em mãos – tudo narrado em linguagem simples – são elementos deste conto os quais julgamos muito pertinentes para darmos início ao nosso projeto de pesquisa em sala de aula.

Na sequência trabalhamos dois contos de Maria Lúcia Medeiros: *Espelho Meu*, em que uma menina diante de um espelho recebido de sua avó tem reveladas as transformações físicas pelas quais seu corpo começa a passar e também seus medos e angústias que o espelho não mostra, mas revela; e, *Sounds*, cuja temática está no prazer de ouvir, ouvir aquilo que parece insignificante, banal, desinteressante. É um conto que pode despertar a curiosidade do leitor pelo prazer de ouvir corriqueiros, mas desconhecidos sons, tal qual o menino personagem fazia, encontrando neles “sabores auditivos” até então despercebidos.

Em seguida, novo conto de Clarice Lispector, desta vez convidamos os alunos a se deleitarem com a leitura de *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, conto no qual uma personagem rica (uma mulher) que quase nunca sai ou anda sozinha pela rua, por ironia do destino, quando por acaso isso acontece um dia, ela encontra um mendigo, que anda de muletas e tem uma enorme ferida em uma das pernas, que lhe pede “um dinheiro para comer”. Eis um confronto entre duas realidades contrastantes que podem proporcionar interessantes discussões em sala de aula.

Por fim, a história sofrida de uma criança negra, pobre e órfã que passa por violências físicas e psicológicas praticadas, sobretudo, pela mulher hipócrita a qual a tem sob sua responsabilidade. As mesmas mãos que se erguem para louvar Deus, também maltratam a inocente menina cuja adoção se justifica como uma louvável prática da verdadeira caridade. Essa criança, contudo, não teve a oportunidade de, na maior parte de sua pouca vida, se descobrir e viver como tal. É o que oferece como temática, o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato.

Para a aplicação de cada atividade com os contos, propusemos que fossem feitas duas vezes por semana em cinco encontros com aulas de três tempos de 45 minutos para que as atividades pudessem se desenrolar sem pressa ou atropelos e para que púdessemos acompanhar e orientar a leitura dos alunos. Além disso, levamos diferentes livros do mesmo autor trabalhado ou citado nos contos e os oferecemos aos alunos que se interessaram em lê-los em suas casas e os incitamos a partilhar conosco um pouco do que liam. Objetivamos com

isso criar e incentivar o hábito de se discutir uma obra entre seus leitores e promover o empréstimo de obras entre eles.

Uma vez apresentados os contos constituintes de nosso projeto de leitura, passemos, no próximo tópico, aos aspectos teóricos relativos a este gênero literário.

3.3 Recorte sobre teoria do conto

3.3.1 *Quem conta um conto concebe o conto*

A história dessa forma de narrativa, de acordo com Fábio Lucas (1983), baseado em Hollis Summers (1963), incorpora práticas como *conte dévot*, *Märchen*, *lai*, *fabliau*, *exemplum*, *novella* e relato pitoresco. Já a sua pré-história remonta à tradição oral, aos casos e lendas familiares, romances, parábolas, ensaios.

Segundo Galvão (1983), contar um conto é hábito antigo e imemorial que precede a tradição escrita e, conseqüentemente, a própria literatura. O interesse pelo contar e pelo ouvir contar parece ser uma necessidade humana na qual as histórias exercem fascínio desde as sociedades mais primitivas, em que sacerdotes transmitiam mitos e ritos de suas tribos a seus discípulos, até a nossa sociedade atual em que ainda se contam casos seja ao redor da mesa, seja numa conversa descontraída, seja no ambiente rural familiar em cujas atividades quase sempre há uma história interessante a se narrar.

Esse interesse por histórias é inerente à convivência humana e é bem retratado nos conhecidos contos das *Mil e uma noites* nos quais Sheherazade – uma linda donzela que seria desposada pelo rei Shariar e morta no dia seguinte como todas as demais por ele possuídas num intuito do rei de impedir que a traição de sua antiga esposa se repetisse – sagazmente lança mão de histórias que contava ao rei, aguçando-lhe a curiosidade e o desejo de querer saber de sua continuidade, permitindo, então, que a donzela continuasse viva até a noite seguinte quando daria continuidade a narrativa. E assim foi dia após dia.

Gotlib (2006) pondera que o contar história, considerando desde os tempos mais remotos, passou por fases nos modos do contar e que enumerar essas fases de evolução do conto seria percorrer a nossa própria história e de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam.

Primeiramente, partindo do critério de invenção que foi se desenvolvendo na história do conto, deste dava-se a criação na oralidade por meio da qual ele também era transmitido. Depois, os contos que circulavam oralmente passaram a ter seu registro escrito. E, finalmente,

no século XIV, nova transição: os contos começam a consolidar sua categoria estética, uma vez que sendo frutos da ficção que caracteriza a arte de inventar um modo de representação de um objeto, essa forma particular da narrativa, agora criada por meio da palavra escrita, vai afirmar seu caráter literário na figura do narrador que passa a ter status de contador-criador-escritor.

Considerando, ainda, Gotlib (2006), para que a voz que conta se afirme enquanto contista é fundamental que ela consiga construir um conto que ressalte seus próprios valores como conto, isto é, que tal voz, ao lançar mão de recursos criativos, alcance um resultado de ordem estética, essência da arte (literária). Dessa forma, a voz do contista se transmuta na voz de um narrador, a qual, aparecendo mais ou menos, de todo modo dirige a elaboração desta narrativa.

Ao caminharmos pela história do conto como narrativa já registrada pela escrita encontramos desde os contos egípcios – *Os Contos dos mágicos* – considerados por alguns como os mais antigos, passando pela história bíblica de Cain e Abel e pelos textos literários do mundo clássico Greco-latino como as várias histórias que compõem a *Iliada* e a *Odisseia* de Homero, até chegarmos aos contos do Oriente que datam desde o século VI aC: a *Panchatantra*, em sânscrito, mas posteriormente traduzido para o árabe e o inglês nos séculos VII e XVI dC, respectivamente; e as *Mil e uma noites* que circulam da Pérsia no século X, para o Egito no século XII e para toda a Europa no século XVIII.

No decorrer dos séculos foram muitos os nomes e as obras que ganharam destaque com esse modo de narrativa. Podemos citar *Decameron*, contos eróticos de Bocaccio, e *Canterbury tales* de Chaucer (século XIV), *Héptameron* de Marguerite Navarre (século XVI), *Novelas ejemplares* de Cervantes e *Contos da mãe gansa*, registros de contos dos quais vários tem base nas tradições orais feitos por Charles Perrault (século XVII).

Há também La Fontaine que se destaca no século XVIII como exímio contador de fábulas, e, finalmente, no século XIX, deparamo-nos com os contos modernos, cuja criação é estimulada pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico e pela expansão acentuada da imprensa, que possibilitará a publicação de contos em revistas e jornais. É quando surgem grandes nomes de contistas como Edgar Allan Poe, que se afirma também como grande teórico do conto.

Na época moderna, com a revolução da imprensa e do uso cotidiano da palavra, o conto ganha maior veiculação, destaque e notoriedade e é também na modernidade que

começam a se intensificar as discussões referentes ao problema da teoria deste modo da narrativa²¹.

Conforme Gotlib (2006), os caminhos desta discussão se resumem em algumas direções. Há aqueles que admitem uma teoria específica para o conto propondo definições e a procura da forma, e há aqueles que não a admitem e manifestam revolta contra regras e definições para a sua produção, haja vista que ao seu ver a teoria do conto filia-se a uma teoria geral da narrativa. Também é possível se falar, diante das múltiplas tendências do conto, em liberdade e forma, relacionadas.

Nesse sentido, Bosi (1997) discorre que a natureza proteiforme do conto lhe permite assumir formas de surpreendente variedade, e que é exatamente esse caráter plástico de ser ora o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa que se volta às festas da linguagem, que já desencadeou muitas tentativas de se criar “um molde”, uma forma fixa para esse gênero por parte de muitos teóricos da literatura.

Pode-se citar dois grandes nomes de contistas que se contrapunham quanto a esta problemática: o uruguaio Horácio Quiroga, o qual, em seu “Decálogo do perfeito contista”, apresenta fórmulas em forma de regras de como se escreve um bom conto e, com isso, estabelece o que deve ter um bom conto; e o brasileiro Mário de Andrade, que aponta para a impossibilidade de traçar limites formais ao gênero. Em *O Empalhador de Passarinho*, este renomado contista modernista brasileiro afirma que um conto nada mais é do que aquilo que seu autor o nomeou como tal, levando a questão para dentro de suas obras como no caso de *Vestido Preto*, na qual o narrador diante da polêmica sobre o que seja o conto, adianta que já nem sabe mais se o que vai contar é ou não é conto.

Herbert Ernest Bates (1949 *apud* LUCAS, 1983, p. 119) também expressou posição parecida a de Mário de Andrade ao afirmar: “The basies of almost every argument or conclusion I can make is the axiom that the short story can be anything the author decides it shall be”.

À primeira vista pode parecer que estes talentosos contistas possam estar defendendo que toda produção sob o rótulo de conto tenha valor literário, validando qualquer aventura neste campo. Porém, o próprio Mario de Andrade já postulava que a problemática sobre a definição do conto constitui “inábil problema de estética literária” (ANDRADE, 1972 *apud* GOTLIB, 2006, p. 8) e que “Em arte, a forma há de prevalecer sempre esteticamente sobre o

²¹ Todo esse panorama sobre o conto pela história também foi baseado em informações de Gotlib (2006).

assunto. E o que esses autores [Maupassant e Machado de Assis, grandes mestres contistas] descobriram foi a forma do conto, indefinível, insondável, irreduzível a receitas” (ANDRADE, 1955 *apud* LUCAS, 1993, p. 119).

O contista, então, é livre para traduzir em escrita ficcional, na forma que julga mais esteticamente conveniente, as situações singulares plenas de significação as quais consegue pelo poder da percepção pescar na massa aparentemente amorfa do real, isto é, o contista consegue perceber o que outros não souberam nem ver com tanta clareza nem sentir com tanta força, formando, de frase a frase, o discurso ficcional, dando corpo à narrativa curta (BOSI, 1997).

Essa liberdade da forma do conto também pode induzir ao equívoco de que se trata de um modo da narrativa que se produz e se explica com muita facilidade. Contudo, Machado de Assis já alertava para a dificuldade de produção e Júlio Cortázar aponta para a complexidade de se explicar um gênero de difícil definição, cujos aspectos são múltiplos e antagônicos, já que, ao mesmo tempo em que há a necessidade de se ter uma ideia viva do que seja o conto, esta esbarra no abstrato das ideias e na desvitalização do seu conteúdo.

Esse olhar de Cortázar apresenta, segundo Gotlib (2006), o quão complexo é tratar sobre a teoria do conto, já que fazê-lo significa travar uma luta em que a própria vida do conto pode sucumbir à força da teoria. Nesse sentido, Cortázar, esclarece que

se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e explica também porque há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (1974 *apud* GLOTLIB, 2006, p. 10)

Para atingir essa ressonância de que fala Cortázar, Edgar Allan Poe propõe a ideia da trama premeditada na qual a cena final é que vai governar todo o andamento da narrativa, estabelecendo assim um modelo para a história curta, o conto. Segundo sua teoria, nesse modo da narrativa deve existir a relação entre a sua extensão e a reação que seu efeito pode desencadear no leitor durante a leitura. Para isso, Poe parte do princípio de que em toda forma de composição literária, a unidade de efeito ou a impressão é um ponto crucial, pois é esta unidade que possibilita causar no leitor um estado de excitação ou de exaltação da alma. Esta unidade de efeito, tal autor classificava como “efeito único”.

E diante da natureza transitória de toda forma de excitação, faz-se necessária a preocupação em dosar a obra de modo que seja possível sustentar esta excitação por um determinado tempo, o que implica que o texto literário não pode ser longo demais nem tampouco breve, sob pena de diluir esse efeito ou estado de excitação. Ainda segundo o teórico “no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção” (POE *apud* GOTLIB, 2006, p. 34).

É por estas características peculiares deste gênero narrativo, especialmente pela relação existente entre a situação narrável, o seu caráter sintético e o “estado de excitação ou exaltação da alma” resultante dos efeitos que a leitura de um conto pode provocar no leitor, bem como a propriedade de condensar e potenciar no seu espaço todas as possibilidades da ficção (BOSI, 1997), que julgamos esta narrativa curta a mais conveniente para o público em que foi desenvolvido nosso projeto de intervenção com fins de promover o letramento literário.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de iniciarmos a leitura dos contos propostos em nossa pesquisa, fizemos à classe uma pequena apresentação: dissemos quem somos, porque estávamos na escola e quais nossos objetivos. Falamos o que é o Mestrado Profissional em Letras, de qual instituição fazíamos parte – a Universidade Federal do Pará – e que anteriormente trabalhávamos naquela escola com Língua Inglesa, mas da qual estávamos licenciados para participar do curso. Era uma satisfação para nós voltarmos ali para desenvolvermos nossa pesquisa de campo.

Apresentamos a pesquisa, esclarecendo que se tratava de um projeto de leitura de contos. O conto que introduziria nossos trabalhos intitulava-se *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

4.1 A leitura do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

4.1.1 Motivação

Para iniciar, escrevemos no quadro o título do conto e o nome da autora e perguntamos se alguém já os conhecia. Diante da resposta negativa, passamos à motivação. Como instrumento de situação motivacional, escolhemos o poema de Vinicius de Moraes intitulado *A Felicidade*, devido à proximidade temática que existe com o conto *Felicidade Clandestina*. Neste poema, o eu lírico descreve a felicidade como um estado passageiro, efêmero como a pluma que o vento leva pelo ar por alguns instantes ou como a gota de orvalho na pétala de uma flor. Ele também a compreende como uma ilusão, um estado fugaz que exige muita labuta assim como grande expectativa para sua realização e desfrute, para depois se dispersar.

Porém, apesar dessa natureza fugaz e ilusória da felicidade, o eu lírico a considera algo bom e que deve ser procurado, experimentado e, quando encontrado, bem cuidado em virtude de sua delicadeza. Aliás, ela se revela nas mais variadas coisas, desde as mais simples (nas flores, nos ninhos de passarinhos) até aos amores, algo um pouco mais complexo, mas com quem a felicidade adora estar aliada. Em contraste com a tristeza, que segundo o eu lírico, não tem fim, a finita felicidade é “uma coisa boa” porque é “tudo de bom ela tem”, portanto vale a pena sonhar, lutar e estar com ela.

Decidimos exibir em videoclipe legendado no qual o poema é cantado pela artista Gal Costa. No endereço eletrônico em que está disponível²² para visualização, não há, porém, legenda, pois esta foi inserida por nós depois de ter sido baixado. Optamos pela legenda por entendermos se tratar de um estímulo à leitura do conteúdo do que está sendo cantado.

Antes, porém, fizemos uma incitação oral à curiosidade sobre a temática do poema: “o poema cantado no videoclipe trata de algo que aqui todos querem encontrar”. Logo após, assistimos ao vídeo. Foi um pouco curiosa a reação dos alunos nesse momento. Parecia que nunca tinham entrado em contato com algo parecido. Vimos carinhas de surpresa e ouvimos risos diante da orquestra que entoava um ritmo introdutório, aparentemente, diferente para eles.

Gal Costa começa a cantar o refrão do poema, repetindo-o algumas vezes no ritmo da canção. A esta altura, os alunos já estavam muito atentos e encantados. Até mesmo os que estavam sem aula e passando pelo corredor pararam interessados no que estava sendo exibido. Estes procuravam participar pelas aberturas da janela e da porta da estreita sala de aula em que estávamos. Alguns já ensaiavam acompanhar a cantora no refrão “Tristeza não tem fim, felicidade sim”. Chegamos a ouvir um “de novo tio!”, porém prosseguimos com a pergunta: “Final, o que todos queremos encontrar?”. Conclusão unânime: a felicidade – uma aluna reagiu à questão cantando insistentemente o refrão. Resposta simples e óbvia. Devemos lembrar, porém, que nosso objetivo não era a resposta em si, mas lançar mão da pergunta como um estímulo ao interesse pelo poema cantado que propúnhamos.

Passamos à distribuição de *A Felicidade* impresso para leitura. Informamos a todos que na canção o poema²³ estava incompleto e que eles deveriam apontar qual a estrofe que faltava. Enquanto isso, a mesma aluna persistia em cantar o refrão, e outras vezes aumentavam o coro: “Ei, tio, põe aí de novo!”. Nós: “vamos repetir depois”. A mesma voz em tom de pedido: “não, põe agora”. Precisávamos prosseguir. Demos um tempo para a leitura silenciosa. A leitura objetivava não só fazer conhecer a estrofe excluída na canção, mas também permitir aos alunos fundamentarem no texto suas respostas aos questionamentos posteriores.

Mesmo os alunos de fora da sala receberam a letra e se concentraram na leitura. Devemos confessar que nos surpreendeu tamanha concentração. “E então, qual estrofe não é cantada?” Vimos na divergência nas respostas o momento adequado para a repetição solicitada. Inicialmente, os alunos apenas acompanhavam em silêncio a canção com a leitura

²² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TSgqD12njIY>>. Acesso em 13 out. 2016.

²³ Disponível em <http://pensador.uol.com.br/poemas_vinicius_de_moraes/>. Acesso em 17 fev. 2016.

da letra, mas não demorou muito para cantarem, sobretudo o refrão. “Quem pode ler em voz alta a estrofe que falta?” Uma aluna o fez. Outra, contudo, divergia com veemência da colega. Este fato associado ao retorno positivo da turma com o trabalho neste primeiro encontro nos levou ao convite bem sucedido à leitura em voz alta do texto, o que contou com a participação da grande maioria. As adolescentes eram as mais empolgadas. Divergência desfeita, passo seguinte: “Que relação existe entre tristeza e felicidade, segundo o poema?”. As contribuições se deram na forma resumida do diálogo a seguir²⁴:

- _ Os dois são sentimentos! (A)
- _ (risos) (T)
- _ A turma concorda? (M)
- _ Sim! (T)
- _ O que mais? São sentimentos, mas que relação há entre eles? (M)
- _ É que uma tem fim (felicidade), a outra não (tristeza). (A)
- _ (risos) (T)
- _ O que isso quer dizer? (M)
- _ Que a tristeza continua e a felicidade vai embora. (A)
- _ Segundo a voz do poema, o eu lírico, o que é felicidade? (M)
- (Silêncio)
- _ Vamos ao poema? (leitura da primeira estrofe) O que isso quer dizer? (M)
- _ Que a felicidade passa rápido. (A)
- _ Ou seja, a felicidade é uma coisa boa, mas é...? (M)
- _ Breve. Passageira. (A)
- _ Há outras estrofes que digam a mesma coisa? Vejam lá. (M)
- _ Sim a terceira. (A) (Na verdade tratava-se da segunda)
- _ Você pode ler pra gente? (M)
- _ Eu? (A) (Fez a leitura)
- _ E a terceira estrofe? (leitura da estrofe). (M)
- _ Nunca vi gota de orvalho. (A - mais de um)
- _ (Explicação). (M)
- _ Ah, tá!
- _ Tem a ver com o que vocês disseram sobre a felicidade ser passageira? (M)

²⁴ Preferimos legendar a indicação das falas: A (aluno, não necessariamente o mesmo), M (mediador), T (turma). As falas foram transcritas com adaptações dos áudios gravados no momento da aplicação de cada uma das cinco atividades propostas em nosso projeto de leitura de contos.

_ Sim. (T)

Os risos no primeiro momento da participação da turma nos deram a impressão de serem conseqüências do descrédito ou desconfiança de que as respostas dos alunos que contribuíram não estariam ou não poderiam estar certas. Baseamos tal hipótese nas falas de alguns quando começamos a anotá-las no quadro branco. Eis as falas: “Eh, sai daí!²⁵”. E logo a seguir, o mesmo aluno surpreso: “Eh, acertou”. Atitude que se repetiu depois com risos, porém cessou quando ficou evidente que as contribuições tinham valor para nós que mediávamos. Daí em diante, mais alunos procuravam colaborar.

4.1.2 Introdução

Por empolgação e também um pouco de nervosismo, nossa desatenção nos fez, primeiro, entregar o conto *Felicidade Clandestina* para a leitura silenciosa. Só depois de seu término é que partimos para a fase da introdução. Para nossa surpresa, esse descuido tornou-se um ponto positivo, pois os alunos se mostraram bem interessados em querer saber quem era Clarice Lispector.

Para a apresentação de autora e obra, conseguimos em uma biblioteca de outra escola pública os livros *Perto do Coração Selvagem*, *A paixão segundo GH* e *A vida íntima de Laura e outros contos*. De nossa propriedade levamos *A maçã no escuro* e *O primeiro Beijo e outros contos*, coletânea onde está o conto trabalhado. Passamos os livros de mão em mão, enquanto fazíamos oralmente a apresentação da autora, ressaltando os seguintes aspectos que selecionamos: Clarice Lispector não nasceu no Brasil, mas veio para cá ainda recém-nascida com sua família morar em Recife, cenário do conto *Felicidade Clandestina*. Em 1934, a família foi morar no Rio de Janeiro, cidade onde Clarice cursou o ginásio e os preparatórios. Quando cursava a Faculdade de Direito, em 1943, escreveu o seu primeiro romance, *Perto do Coração Selvagem*, publicado apenas no ano seguinte pela editora A Noite, depois de sofrer recusa por outras editoras. Esta obra, contudo, levou Clarice a conquistar o Prêmio Graça Aranha. Neste momento apontamos para a obra que estava em mãos de um aluno.

Mas foi ainda criança que esta talentosa autora escreveu seus primeiros textos. A presença da literatura era muito forte em sua infância e adolescência, ora como leitura, ora como criação. De suas obras do gênero conto, destacamos as três coletâneas, *Laços de Família* (1960), *A legião estrangeira* (1964) e *Felicidade Clandestina*, livro composto de 25

²⁵ Gíria na linguagem daqueles adolescentes que significa descrédito, desconfiança.

contos publicado pela primeira vez em 1971 e que traz, dentre eles, o conto de mesmo título que acabamos de ler. Apontamos que nas contracapas dos livros havia uma biografia resumida da autora, rapidamente lida e comentada pelos curiosos. Estas informações sobre a vida e obra da autora não foram simplesmente lidas, pelo contrário foram explicitadas em tom de diálogo durante a circulação dos livros da autora em sala.

Informamos que havíamos comprado pela internet o livro *Felicidade Clandestina*, mas que, infelizmente, ainda não havia sido entregue. Percebemos o interesse dos alunos pelas obras que estavam circulando por ali, e já se apresentavam os candidatos para empréstimo, o que se deu ao fim do encontro, quando todos os livros foram emprestados, inclusive *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

4.1.3 Leitura

Assim que entregamos o conto *Felicidade Clandestina* aos alunos logo após a motivação, as reações inicialmente foram desanimadoras. Uma boa parte dos vinte e um alunos presentes neste primeiro encontro, ao receber o texto de duas páginas cheias, exclamou em tom negativo: “O senhor vai dar um texto?!”; “Caraca!”; “Que é isso ‘fessor’?”; “Égua! É pra ler tudo isso?”; “É-gu-á²⁶!”. Ao iniciarem a leitura, contudo, rapidamente se concentraram e a sala ficou em silêncio até que, aos poucos, um a um foi finalizando-a. Não estipulamos tempo, aguardamos que todos terminassem de ler, pois estavam muito concentrados.

Pretendíamos fazer uma leitura em voz alta e com a participação dos alunos, mas decidimos deixá-la para um momento que julgássemos apropriado, o que se deu em meio à etapa de interpretação, quando surgiu uma questão para a qual os alunos se atrapalharam um pouco para encontrá-la no texto. Mesmo momento em que sugerimos a enumeração dos dezesseis parágrafos do conto, uma estratégia para que ninguém se perdesse na leitura, facilitando a indicação de onde se deve continuar.

Além disso, ao trabalharmos com a enumeração, estávamos auxiliando os alunos que têm dificuldades na identificação de parágrafos em um texto em prosa. Fizemos assim em todos os encontros, porque presumíamos que, ao fim dos trabalhos, os alunos estariam bem familiarizados com essa forma de estruturação do texto prosaico e com regras simples como o espaçamento especial da margem da linha introdutória e da letra maiúscula do vocábulo

²⁶ Para dar mais ênfase à surpresa diante do tamanho do texto, uma aluna dividiu em sua fala esta interjeição de espanto em sílabas, transformando todas em sílabas tônicas.

inicial, regrinhas simples do texto escrito, mas que muitos alunos ignoram ou desconhecem até mesmo no Ensino Médio, onde encontramos produções com esses desvios primários.

4.1.4 Interpretação

Feitas a leitura silenciosa e a introdução de autor e obras, partimos para a leitura compartilhada a partir do questionamento que prima pela relação da temática do poema de Vinícius de Moraes com o conteúdo do conto lido, pois compreendemos que essa relação não pode deixar de ser estimulada, sobretudo quando se trata de temáticas semelhantes. Dessa forma, fomentamos a participação dos alunos com a questão introdutória: O que há de comum entre o conto que acabamos de ler e o poema de Vinícius de Moraes?

Optamos pela simplicidade deste questionamento introdutório – cujas respostas devem apontar para o sentimento de felicidade – porque nossa experiência profissional nos alerta para o fato de que uma questão um pouco complicada para o início dos trabalhos pode inibir a participação dos alunos nas atividades de leitura em sala de aula. Uma pergunta que oriente para uma resposta um tanto óbvia, mas validada pelo texto, auxilia no processo de aprofundamento da leitura.

“Medo!”, foi a primeira resposta. Não entendemos muito bem o porquê. Continuando a mediação, insistimos na pergunta. Os alunos pensavam sussurrando. “Vamos lá! Quem se arrisca”, dissemos. “Felicidade”, respondeu um aluno. Outro: “Em vez de tristeza, maldade”. Indagamos: “Mas, que maldade é essa?” Uma aluna responde meio ríspida pela obviedade da resposta: “Aqui, oh, a menina enganava a outra lá!”. Nós: “Como?”. Muitas vezes tentavam explicar ao mesmo tempo. E, como as crianças personagens principais do conto não têm nomes, para tentar organizar as respostas e entender as referências a cada uma delas, propomos aos alunos, decidirmos juntos como as chamaríamos, a partir dos perfis de cada uma descritos no texto.

No quadro branco, anotamos as sugestões: “uma era pobre e a outra rica”, disseram eles. Propomos então: chamaremos uma delas de menina rica (consenso) e a outra de menina pobre (sem consenso). Um aluno propõe: “Não, a menina do livro!”. Outra replica: “Não, nada a ver”. Outras propostas surgiram até que decidiram: “A menina que gostava de ler!”. E para a personagem mãe: “A mãe da menina rica”.

Sugerimos que alguém recapitulasse a história para entendermos melhor os fatos. Muitas vezes tentaram fazê-lo, ora elas discordavam em certos pontos, ora se complementavam. O que julgamos mais interessante destacar nas falas sucessivas foi:

- _ A mãe dela (da menina rica – MR²⁷) comprou o livro e ela nem abriu [...] (A)
- _ [...] e não quer nem emprestar pra menina (que gosta de ler –n ML). (M)
- _ Isso é maldade porque a mãe dela compra o livro pra ela e ela não lê, nem gosta de emprestar pra menina (ML). (A)
- _ A mãe da menina rica ficou horrorizada com o que ela (MR) fez! (A)
- _ Mas como era que ela (MR) agia? (M)
- _ Ela mentia dizendo que iria emprestar, aí... ela não emprestava. Dizia que “tava” com outra pessoa (o livro) e (a MR) mandava ir no outro dia. E sempre essa menina (ML) alegre sorridente querendo o livro... (A)
- _ Ela (MR) ficou nisso quatro dias. (A)
- _ E por que vocês acham que a outra menina ficou se submetendo? (M)
- _ Porque ela gostava de ler! (A)
- _ Mas há uma expressão no conto que classifica o que a menina rica estava fazendo com a menina pobre. Quem sabe qual é? (M)

Referíamos-nos à expressão “tortura chinesa”, porém ninguém a apontou. Compreendemos que essa seria uma ótima oportunidade para realizarmos a leitura em voz alta e em grupo. Para orientá-la, solicitamos que os parágrafos fossem enumerados. Explicamos como proceder. Para nossa surpresa, quase todos o fizeram sem dificuldades.

Prosseguimos com a leitura em voz alta. Só uma parte da turma emprestava a voz. Lemos juntos até o parágrafo terceiro, quando paramos para elucidar os sentidos das palavras submeter e sadismo. O quarto parágrafo foi lido por uma voluntária, sempre acompanhada de outras vozes que queriam acompanhar. Foi quando um aluno percebeu que a situação pela qual passava a menina que gostava de ler era uma forma de tortura chinesa exercida pela menina rica sobre aquela. Explicamos o que é uma tortura chinesa.

Pedimos que um homem continuasse a ler. Nenhum menino se manifestou. Tivemos que continuar a leitura em voz alta. Foi então que chegamos a *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, o sonho da menina que gostava de ler. Interrompemos a leitura e indagamos: “Por que aquela menina (ML) queria tanto ler aquele livro?” Resposta: “Porque ele tinha muitas histórias que ela (ML) não conhecia”. Nós: “Era um livro grosso, vocês o leriam?”. Reação: “Se eu tivesse interessada, eu leria”. Nós: “Mas, se ela (ML) não conhecia as histórias do livro, como poderia saber que era de histórias?” As contribuições foram

²⁷ Para facilitar a referência: menina rica (MR), menina que gostava de ler (ML), mãe da menina rica (MMR).

muitas, antes de chegarmos à possibilidade de a ML ter folheado o livro na livraria do pai da MR.

Em seguida, para matar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo do livro, apresentamo-lo à turma. Várias mãos afoitas se levantaram para serem as primeiras a o manusearem. Ouvimos algo assim: “Ela emprestou pro senhor, não foi professor?”. Conversamos brevemente sobre o livro de Monteiro Lobato e incentivamos a leitura posterior de *Reinações de Narizinho*, revelando que o lemos e adoramos a leitura. “Fulano, não é pra ler ainda, é pra passar!”, disse uma voz ávida pela obra lobatiana.

Prosseguimos com a leitura em voz alta, alternando leitura conjunta, leitura por voluntários e pelo professor. Quando surgia alguma dúvida dos alunos ou algum elemento que precisava ser elucidado, o fazíamos. Apesar de cansados e já um pouquinho dispersos, os alunos não paravam de participar da leitura em voz alta. Já passados cerca de setenta minutos, nossa mediação precisava ser mais eficiente para garantir a atenção e participação deles.

Foi então que lançamos a pergunta: “De que personagem vocês mais gostaram?” Houve uma confusão de vozes que se manifestavam ao mesmo tempo. Optamos então por colocar no quadro branco a identificação de ambas as meninas personagens principais e sondar as preferências de cada um e os motivos de suas escolhas. Uma única aluna afirmou ter gostado da MR, surpreendentemente, porque esta era má. Já a ML caiu nas graças dos nossos leitores que dela enumeraram várias qualidades, dentre as quais destacamos: era boa, educada, humilde, feliz, vai atrás do que quer, é loira e bonita. Pouquíssimos afirmaram que não gostaram de nenhum personagem porque não tem ação, morte, etc. Alguns preferiram a MMR, e expressaram isso com seu linguajar próprio: “Eu gostei mais da ‘velha’ lá, porque ela era uma velha muito desguiada²⁸”.

Quanto ao adjetivo “bonita”, houve uma pequena polêmica entre os colegas: “Como é que tu sabes que ela era bonita? Tu nem viste ela”. A réplica: “Eu vi sim, no livro! Eles descrevem a pessoa”. Incitamos a discussão: “E como é que ela (ML) se descreve?”. Repetiram as mesmas características já citadas acima. Continuamos: “Mostrem o(s) parágrafo(s) onde estão descritas estas características”. Pela demora em encontrá-lo, propusemos que lessem o terceiro parágrafo. Encontraram. Perguntaram o significado de alguns vocábulos como *esguia* e *busto*. Esclarecemos. Consultamos o primeiro parágrafo também.

²⁸ Na linguagem desses adolescentes, este comentário significa que a mãe da menina rica era uma pessoa de respeito, que tomou a atitude correta para com a filha.

Já nos estava evidente que a narradora-personagem havia conquistado os nossos leitores, afinal ela se descrevia como imperdoavelmente bonitinha, esguia, altinha, cabelos livres, achatada, loira. Isto aliado a sua condição humilde e à situação a que ela se submetera levou os alunos a se afeiçoarem a ela. Mas faltava a descrição da MR. Eles a encontraram e nos ditaram para completar a “ficha” da MR no quadro, ao lado da descrição da ML. “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados, tinha um busto enorme”. Faltava uma característica que gostaríamos de lembrar indicando o parágrafo, mas por um momento nos perdemos. Foram os alunos que o identificaram e encontraram a expressão *corpo grosso*. Ressaltamos que eles não poderiam esquecer que a MR era descrita como sádica. “O que é sádica, professor?”. Explicamos novamente. As características físicas, psicológicas e sociais da MR descritas pela narradora-personagem configuravam um perfil de vilã no entendimento de nossos leitores.

Todavia, tudo havia sido dito pela narradora-personagem, a própria ML. Mas até aqui a turma ainda não havia raciocinado nesse sentido. Sendo assim, partimos para esta discussão: “Gente, quem é que conta essa história?”. Participações: “Uma mulher”. “A Clarice” (aqui intervimos elucidando a diferença entre autora e narrador). “A menina que gostava de ler”. Concernente a esta última, instigamos: “Como é que vocês sabem?”. Novamente, muitas vozes participando, que em conjunto conseguiram comprovar que a ML era narradora-personagem (usavam o termo narrador), baseando-se, inclusive no uso dos pronomes em primeira pessoa e indicando os respectivos parágrafos. Ficou claro para eles quando um personagem é também narrador ou vice e versa.

Levamos a discussão adiante: “Gente, contem pra nós uma coisa. Se é ela (ML) quem está contando a história, ela vai contar de um jeito contra ou a favor dela?”. Colaborações: “Contra”, “Do jeito que aconteceu!”. Nós: “Será?”. Os alunos: “Não sei. Pelo jeito que tá aqui, né...”. A dúvida ficou no ar. Provocamos: “Porque vocês ficaram a favor dela?”. Dentre as repostas, destacamos: “Não foi certo o jeito como a menina rica tratou ela (ML)”.

Colocamos, então, em cheque se a ML era realmente tão boazinha: “Vamos ver se a menina que gostava de ler era tão boazinha mesmo?”. Relemos juntos o primeiro parágrafo em que a ML deprecia fisicamente a imagem da MR. Fomentamos: “Quem de vocês iria gostar de ser chamado assim?”. Alunos: “Eu ia dar um soco nela”, disse um menino. [Risos]. “As duas estão erradas”. Nem todos concordaram. Polêmica. Argumento vai, argumento vem. Ao final foi consenso de que ambas tinham suas “maldades” de menina e que cada uma usava sua “arma” contra a outra.

Nós: “E qual foi a reação da mãe da menina rica quando se deparou com a potência da perversidade da filha?”. Alunos: “Ficou horrorizada”. Nós: “E se a mãe da menina que gostava de ler visse a filha praticando *bullying* contra a menina rica?”. Eles: “A minha mãe ia me matar!”, “Se fosse minha mãe, ia dar um soco!”. Tentamos amenizar o tom de reação violenta, resumindo as ideias em “Ela não ficaria feliz, né!?”. Concordaram.

Passamos a debater sobre a existência de uma possível vantagem de uma das meninas sobre sua rival. Todos concordavam que elas eram rivais. Nós: “Quem das duas escreveu a história?”, “Para alguém escrever uma história, ela precisa também ter um hábito. Qual?”. Voz de aluno: “Ler!”. Seguimos: “Vocês acham que é uma vantagem? As pessoas que leem tem alguma vantagem?”. Dentre as falas, selecionamos uma que mais nos chamou a atenção: “Entender as coisas bem entendido para não ficar do lado errado”.

Nessa hora vimos na linguagem da jovem adolescente autora da resposta uma tradução de um pensamento de Teresa Colomer (2007, p. 70): “A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que se diz explicitamente”. Sentimos aqui reforçados a importância da mediação do professor e o compartilhamento de uma leitura que se realiza, como fatores de enriquecimento no processo de humanização, que se constrói em muito por meio do letramento literário.

Mas o conto ainda oferecia mais. Retomando rapidamente o tema do poema *A Felicidade* (sentimento bom, contudo, efêmero), convidamos todos a reler o parágrafo quatorze e a refletir sobre o porquê de a ML criar as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. Os primeiros pensamentos foram: “Porque ela (ML) não queria que a felicidade passasse”. “Ela (ML) queria continuar feliz com o livro”.

Não ficamos satisfeitos, queríamos ter mais segurança se eles haviam compreendido. Usamos uma ilustração: “Fulano, tu queres muito comer uma maçã. Consegues uma. Qual a diferença entre tu comeres essa maçã rapidamente ou lentamente?”. Conclusão: “Ele tem mais prazer se comer devagar”. Nós: “Que relação há então desse fato com as falsas dificuldades de que fala a menina que gostava de ler?”. Alunos: “É que a felicidade custa a ir embora”, “Se a felicidade acabar logo, ai não vai ter graça”, “Eu pego um livro e levo uma semana pra ler”.

Alguém quis saber o significado da palavra clandestina. Explicamos que se trata de algo ou alguém que se esconde. Juntos, professor mediador e turma, refletimos sobre o fato de, para a ML, a felicidade ser clandestina, porque estava escondida nas páginas de *Reinações de Narizinho* e que se fosse logo encontrada todo o encanto iria se desfazendo à medida que cada página fosse lida. A curiosidade de encontrar o que se esconde se acaba quando se encontra.

Por fim, estimulamos a turma a refletir sobre o último parágrafo: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”. Nós: “Quem explica esta relação?”. Alunos: “Era uma mulher feliz”, “Porque ela estava apaixonada pelo livro”. Seguimos na mediação discutindo sobre como uma menina poderia atingir a maturidade de uma mulher, sem ainda o ser de fato fisicamente. Depois de muita reflexão, uma aluna resumiu tudo em sua resposta: “Lendo, professor!”.

Felizes pela excelente participação de todos no primeiro encontro de nosso projeto pedimos a eles uma salva de palmas para a turma e ousamos então perguntar: gostaram do conto, do poema, do videoclipe, enfim, da aula? Reação unânime: sim! Sentimo-nos muito estimulados para o encontro seguinte.

4.1.5 Algumas considerações sobre o primeiro encontro

É conveniente que discorramos um pouco sobre o perfil dos alunos da turma em que nosso projeto estava se realizando. Ao contrário do que imaginávamos, os alunos não apresentaram nenhuma espécie de timidez diante de nossa presença, pois trabalhávamos naquela escola até um ano antes do início da aplicação da pesquisa. Em geral, diante de projetos novos na escola, a tendência é o acanhamento. Mas, apesar de ser o primeiro momento, a interação se deu de forma muito espontânea e ativa. Os adolescentes demonstraram interesse por cada etapa do trabalho de leitura que estava sendo desenvolvido.

Além disso, algo particular que nos chamou atenção. Mesmo quando eles pareciam dispersos em conversas paralelas ou distraídos em seus pensamentos, faziam importantes contribuições nos momentos de leitura compartilhada fossem correspondentes ao poema cantado ou ao conto. Por muitas vezes, precisamos interromper a aula para pedir mais silêncio. Durante a leitura em voz alta, quando nossa voz parecia ser a única, pausávamos nossa fala para testar a atenção e o interesse deles. Silenciada a nossa, no entanto, a deles tomava a frente fazendo a leitura progredir.

Havia também aqueles que, tendo *Reinações de Narizinho* e os livros de Clarice Lispector em mãos, continuavam a folhear ou ler partes de seus conteúdos. Preferimos não interromper esse momento de envolvimento entre leitor e obra, ainda que isso estivesse ocorrendo em meio às discussões sobre a leitura do conto. Não queríamos cometer a irresponsabilidade de quebrar os efeitos de um encontro como esse, porque depois de um primeiro contato agradável, há sempre a possibilidade de outros mais íntimos.

Se, naquele momento, conhecer os livros era mais interessante que se ater à discussão, os alunos tinham o direito de fazê-lo. Para nós, não se tratava de um desrespeito ao professor mediador nem ao trabalho que estava sendo desenvolvido, afinal, esse fato já evidenciava um dos efeitos positivos de nossa proposta de trabalho: suscitar o interesse pela leitura literária. A semente se fez plantada. É necessário frisar que, posteriormente, os alunos voltaram à discussão contribuindo com considerações convincentes.

A mediação foi um pouco laboriosa porque a hiperatividade da turma não permitia que as falas se alternassem. Sempre diante de um questionamento, as vozes se sobrepunham sem que conseguíssemos acompanhar todas. Receamos ter deixado de “ouvir” alguma voz. Esse é um fator que tivemos que gerenciar melhor na atividade posterior. Os únicos momentos que ficavam quietos eram nas horas da leitura silenciosa dos textos.

Feitas estas considerações, avancemos para o segundo encontro com o conto *Sounds*.

4.2 A leitura do conto *Sounds*, de Maria Lúcia Medeiros

Esse segundo momento de aplicação de nossa proposta de intervenção aconteceu logo no dia seguinte, uma sexta-feira. Chegamos cedo e deixamos tudo preparado. Passados mais de quinze minutos do horário de início das aulas, só onze discentes estavam em sala, causando-nos estranhamento e preocupação. Desconfiávamos de que a atividade anterior não tivesse agradado tanto. Havíamos informado que estaríamos ali no outro dia para darmos continuidade.

Mas, interrogados sobre o motivo de tanta ausência, os alunos nos informaram que às sextas-feiras, normalmente, aquela turma só tem aula a partir das nove horas, informação que desconhecíamos. Decidimos aplicar a atividade com os onze, e, no seu decorrer, pouco a pouco, próximo das nove horas, outros cinco alunos chegaram. Permitimos que eles participassem, apesar de avançados que estávamos nos estágios da proposta do dia.

Mas antes de iniciarmos, perguntamos quem havia lido ao menos uma parte ou folheado os livros que havíamos emprestado. A garota que estava com *O primeiro beijo e outros contos* disse animada que leu desde o conto *O grande passeio* até o conto *Feliz aniversário* e que achou “legal”. A que tinha escolhido *A maçã no escuro* pediu para continuar com ele. O garoto que ficou com *Perto do coração selvagem* relatou que leu apenas alguns trechos dos textos prévios (contracapa, nota prévia) e que não se animou porque o livro não é de história de ação. Vimo-nos diante de uma atitude característica de um leitor livre.

Lamentavelmente, não registramos as impressões da aluna que estava com *Reinações de Narizinho*. A que levou *A vida íntima de Laura e outros contos* faltou.

O menino que levara o romance *A paixão segundo GH* afirmou que nem o folheou porque “quando eu ia ler me mandavam fazer as coisas em casa”. Infelizmente o trabalho infantil e juvenil doméstico e para sustento é fato constante na realidade da comunidade escolar. Tal comentário nos fez meditar sobre a importância de aulas e/ou projetos de leitura na escola, para muitas crianças e adolescentes o único lugar de contato com leituras mais elaboradas. Infelizmente, porém, muitos de nossos profissionais da educação não compreendem leitura como um “objeto” de aula. Quando isso acontece, a exclusão de muitos de nossos alunos de escola pública de periferia se dá por completo, promovendo ainda mais o não letramento literário.

4.2.1 Motivação

Como instrumentos de situação motivacional, escolhemos dois momentos. No primeiro, exibimos o trecho inicial de cerca de três minutos do vídeo disponível no *Youtube* com o título *Aparelhagem – Super Pop*²⁹. Nele, temos a apresentação de uma festa de aparelhagem, algo muito conhecido pelas crianças e adolescentes paraenses. Acharmos que uma característica peculiar de quanto maior for a potência da aparelhagem, maior será o seu “poder”, mais o público dela se agrada, circunstância diferente e oposta da apresentada no conto a ser lido, colaboraria para estimular um interesse maior pela leitura.

A reação dos alunos foi imediata. Logo que reconheceram o Super Pop, alguns começaram a cantar e a mover o corpo seguindo o ritmo da batida e fazendo com as mãos a marca (S) da aparelhagem, um costume de quem é fã de festas desse gênero. Enquanto assistiam, faziam comentários sussurrados sobre o que viam.

Finalizada a exibição, instigamos: “Quem saberia explicar do que trata o vídeo?”. As respostas foram várias que decidimos anotá-las no quadro: “Do Águia”. Quisemos saber o que é “Águia”. Eles explicaram que é o nome de outra aparelhagem. Perguntamos se eles conheciam outras. No quadro branco, anotamos cinco outros que nos informaram. Estava construído o ambiente propício para lançarmos o segundo questionamento previsto em nosso planejamento: “O que faz uma aparelhagem ser poderosa?”. As diversas explicações englobaram a presença de uma nave, as luzes, os nomes, o som e a batida.

²⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bjJnM2DcSg>>. Acesso em 20 jun. 2016.

Insatisfeitos, sugerimos que nos ativéssemos apenas ao som e à batida. Fizemos comparações, ilustrações, até que chegaram às conclusões: “O som tem que ser alto”, “Pela potência do som”, “O povo gosta de barulho... da música, né!?”. Completamos: “Na festa dá pra ouvir as pessoas?”. Alunos: “Não! Tem que falar muito alto”. Seguimos para o segundo momento da motivação. Entregamos para leitura individual e silenciosa o poema a seguir.

Ouvir Estrelas³⁰

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite,
enquanto a Via-Láctea, como um pálido aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo? "

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

Autor: Olavo Bilac

A turma leu em silêncio. Depois promovemos a leitura em voz alta. Todos participaram. Perguntamos se o poema tinha agradado, as meninas foram as primeiras a se manifestar positivamente. Uma delas leu em voz alta a estrofe que mais gostou (a última). Um garoto demonstrou seu apreço repetindo a palavra muito por três vezes.

³⁰ Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/poemas_olavo_bilac/>. Acesso em 18 out. 2016.

Interpelamos sobre a voz do poema, se ela era masculina ou feminina. Alguém disse que se era de Olavo Bilac, então era masculina. Novamente explicamos, tal como no encontro anterior quando falávamos sobre o conto, que a voz do poema não é a mesma do autor. Alguns insistiram que era masculina e apontaram nas estrofes os elementos comprovadores: pálido, saudoso, tresloucado amigo (embora reconhecessem o gênero das duas últimas palavras, foi necessário explicar-lhes o significado delas). Tivemos satisfação em vê-los argumentando suas ideias com elementos convincentes do texto.

A seguir lançamos a questão: Você acha que é possível ouvir estrelas? Quem afirmou não, alegou que só é possível falar com elas, mas não ouvi-las, porque “elas não tem boca, não falam”. Quem defendeu ser possível, justificou que as estrelas fazem barulhinhos no céu. De repente uma aluna pediu permissão para interpelar o colega: “Como é que ele (o colega) pode provar pra gente que escuta estrelas?”. E completou: “só se for na imaginação, só pode!”. A réplica foi apenas risos e brincadeiras.

Findado o debate, outra perguntinha: De acordo com a voz do poema, quem pode ouvir estrelas? Por quê? A maioria das respostas se limitou a apontar para o eu lírico (falaram em narrador, em “homem que fala aqui”, o personagem), sem, contudo, indicar a condição em que isso se realiza. Um aluno chegou a fazer referência ao Pequeno Príncipe, explicando que este personagem não fala com as estrelas, mas viaja pelo espaço onde elas estão. Só após muita mediação, entenderam que, de acordo com o poema, só quem ama é que pode ouvir estrelas. Logo, o eu lírico, no olhar dos alunos, podia escutá-las porque ele estava apaixonado. Uma garota comparou a situação do poema a uma música cantada por Luan Santana, em que “o cantor” fala com as estrelas.

Arriscamos uma última pergunta meio irônica: Segundo o poema, dá pra ouvir estrelas mesmo estando lá no Super Pop? Reações taxativas: “Claro que não, professor! A música fica na cabeça”. “Eles estão lá pra curtir o som, não pra ouvir as estrelas”. Devemos confessar que quisemos rir dos comentários pelo tom que foram feitos.

4.2.2 Introdução

Antes de entregarmos o texto, falamos da vida e obra da autora Maria Lúcia Medeiros. Repassamos de mão em mão alguns de seus livros os quais conseguimos comprar ou emprestamos na biblioteca de outra escola pública. Estávamos com três exemplares de *Antologia de contos* e um exemplar de *Horizonte silencioso*. Dos livros *Zeus ou a menina e os óculos* e *Velas. Por quem?*, infelizmente, só conseguimos cópias. Os alunos puderam

manuseá-los, observar capas, ver o conteúdo, enfim, conhecer um pouco da obra através do contato direto com as fontes do conto proposto como atividade de leitura, além de outras do legado desta autora bragantina.

Enquanto isso, tal qual procedemos na fase de introdução do encontro anterior, falávamos um pouco sobre sua biografia, da qual selecionamos as informações a seguir: Maria Lúcia Medeiros, ou simplesmente Lucinha Medeiros como era mais popularmente conhecida, nasceu em Bragança no Pará no dia 15 de fevereiro de 1942, onde viveu até os 12 anos de idade. Foi escritora, poeta e também professora, título que adquiriu licenciando-se em Letras pela Universidade Federal do Pará, onde também atuou como docente e pesquisadora. Sua primeira publicação se deu em uma antologia intitulada *Ritos de Passagem da Nossa Infância e Adolescência* organizada por Fanny Abramovich, em 1984, onde teve incluído o conto *Corpo inteiro*. Em 1988, é publicado *Zeus ou a Menina e os óculos*. Dois anos depois, em 1990, *Velas por quem?*. Depois, em 1994, *Quarto de Hora*, e em 2000, *Horizonte Silencioso*. Há também uma publicação póstuma: *Céu caótico*, lançado em 2005, mesmo ano de sua morte. Todos livros de contos.

Um repertório modesto, mas que revela o porte do discurso literário da autora, a qual, segundo Benedito Nunes, “consegue pescar com a palavra, como disse a milagrosa pescadora de coisas que foi Clarice Lispector, a entrelinha, o que não é palavra”. E ainda: “O embalo rítmico da frase e a sabedoria da elipse, sustentam a penetrante poesia de *Zeus e a menina dos óculos*, destinada a enfeitiçar outros muitos leitores³¹.” É desta obra que foram retirados os contos desta autora os quais trabalhamos aqui.

Ao saber que Lucinha é paraense, de Bragança, os alunos nos deram a impressão de que ficaram mais interessados pelos livros que circulavam. Curiosos manuseavam, liam partes, faziam perguntas: “Foi ela quem escreveu *Quarto de horror?*”, “Quando ela morreu, professor?”. Respondemos contentes com o interesse deles. Uma delas demonstrou surpresa ao saber que o *Horizonte silencioso* foi lançado pouco depois de sua morte, no mesmo ano. Outros apontavam a biografia nas contracapas e, satisfeitos, contribuía conosco.

Por fim elucidamos o que é antologia, e pedimos que procurassem o conto *Sounds* nos livros e que quem quisesse poderia fazer a leitura na própria obra. Quem a tinha, o fez. As cópias, embora integrais, não despertaram interesse de nenhum aluno, mesmo aquela que continha o conto que iríamos ler. No momento em que relatávamos que o livro *Horizonte silencioso* havia sido comprado pela internet em São Paulo e que poderíamos emprestá-los ao

³¹ Ambas as citações deste parágrafo foram retiradas do comentário feito por Benedito Nunes na contracapa do livro *Zeus ou a menina e os óculos*, citado nas referências bibliográficas desta dissertação.

final, uma aluna nos interpelou: “O senhor gosta muito de ler, não é professor?”. Enquanto respondíamos que sim, outra se apressou em querer saber se já o havíamos lido e se tínhamos o livro *A culpa é das estrelas*. A lembrança desse livro foi motivada pelo poema? Não sabemos. Mas tivemos que prometer tentar consegui-lo, afinal de contas, não se pode frustrar um leitor.

4.2.3 Leitura

Entregues as cópias dos contos sugerimos a leitura individual e silenciosa. Apesar de inquietos na maioria do tempo, nestes momentos eles conseguiam, além de concentração total, ser pacientes com quem demorava um pouco mais para finalizá-la. Ainda ouvimos (bem menos que no primeiro encontro) interjeições de surpresa (caramba!) com as duas páginas impressas do conto. “É pra enumerar, professor?”. Nós: “Sim”.

Quem estava com os livros, levou um tempo para encontrar o conto. Precisamos orientá-los. Um deles quando encontrou, leu um pequeno trecho e: “Achei, tio, oh!”. Estava tão contente de tê-lo encontrado no livro que expressou sua emoção em sua própria linguagem: “Sinistro esse negócio!”. Nosso sentimento ante a esse reação: satisfação! Ainda entre os que liam nos livros, observamos que dois alunos mais ágeis na leitura, ao finalizarem *Sounds*, leram outros contos. Um deles leu *Jogo de damas* (talvez porque ao chegar em sala estes mesmos alunos jogavam damas em um tabuleiro) e o outro *Miss Doris*.

4.2.4 Interpretação

Após a leitura, partimos para a compreensão do conto de Maria Lucia Medeiros. Com a turma ainda em total silêncio, incitamos o princípio das discussões: O menino personagem de *Sounds* se interessaria por qual das situações apresentadas no início de nossa atividade: a de estar na festa mostrada no vídeo ou na descrita no poema? Por quê? A resposta nos surpreendeu. Todos da turma sustentaram ser a festa de aparelhagem. A justificativa compartilhada por todos: “Ele gosta de som, de música, de barulho e as estrelas não falam nada”. Para eles como o menino gostava de ouvir, faria sentido querer estar na festa.

Diante disso, propomos a leitura em voz alta porque dessa forma poderíamos pouco a pouco pontuar algumas situações presentes em *Sounds*, objetivando que eles aprofundassem suas reflexões em torno da pergunta que havia sido posta e concluíssem que o menino gostava de ouvir sons, mas aqueles especiais, tal como mostra o conto. Ficou acordado que leríamos o

primeiro parágrafo e depois sempre um aluno daria continuidade. Os mais espertos foram logo selecionando os mais curtos.

No fim do primeiro parágrafo, alguém disse que nossa leitura era a melhor e que poderíamos fazê-la até o fim. Julgamos ser esta afirmação mais do que a tentativa de fuga de uma exposição diante dos colegas, era talvez a constatação de que somos de fato um parâmetro para nossos educandos. Outros alunos continuaram a leitura se alternando e nós, sempre que necessário, intervínhamos para explicar algum vocábulo (inaudível) ou situação (seiva) expressa no conto e que não era do conhecimento deles. No oitavo parágrafo já havia elementos suficientes para debater a visão inicial dos alunos.

“Já podemos ter certeza de qual situação o menino iria gostar?”. Novamente a resposta se voltou para a festa de aparelhagem. Sugerimos a releitura atenciosa do parágrafo oito, pois este deixava evidente que sons de uma festa irritariam o personagem. Nesse momento, percebemos que por ser constituído o conto de parágrafos curtos e alguns introduzidos por travessão, os alunos se atrapalharam na contagem e enumeração de todos os quarenta e três. Como saída para não atrapalhar o raciocínio, optamos por indicar a numeração correspondente de cada um sempre que iniciasse sua leitura.

Durante a releitura, com elementos do parágrafo, nossos leitores foram se convencendo do contrário: [Dos barulhos produzidos no circo] “Desses ele não gostava, porque esses todo mundo ouvia, era barulho feito para todo mundo”. Compreenderam que o menino gostava de barulho que ninguém presta atenção, inaudíveis ao mundo, audíveis para ele. Uma voz o taxou como louco. Paulatinamente, avançamos na leitura dos parágrafos conhecendo outras situações em que os sons eram especiais e agradavam o menino.

A partir do parágrafo 31, o narrador começa a revelar as imaginações e desejos do menino ouvinte. Os alunos descobrem pela leitura que um deles é mergulhar no mar para descobrir seus sons. Outro era voar pelo céu para se aproximar das estrelas e desfrutar de tudo que delas poderia ouvir. Esse fato os fez se assegurarem de que a situação descrita no poema seria a predileta do menino, não por querer se apaixonar, mas porque gostaria de ouvir estrelas, como sugere o título.

Interpelamos por que o menino, ao se imaginar em uma imensa torre, bateria forte o sino chamando todos da cidade só para perguntar quem morava mais longe. Mostraram no parágrafo trinta e cinco que era porque o que mais longe ouvisse o sino teria a audição tão sensível quanto à dele, podendo ser seu parceiro em suas aventuras sonoras.

Leitura em voz alta terminada. O professor mediador fez uma revelação aos alunos: “Gente, eu me vi nesse menino quando eu era criança. Um dos sons que eu mais gostava de

ouvir era o de bolinhas de plástico de embalagem protetora de produtos eletrônicos.” Estouramos várias delas diante dos alunos. Interessante como eles se identificaram com o som também.

Aproveitamos para estimulá-los a compartilhar suas experiências com sons corriqueiros que lhes são agradáveis: “Eu gosto daquele das novelas quando as mulheres andam de sapato e vai fazendo toc toc toc. Acho show!”, “Do estalar dos dedos”, “Dos cantos dos passarinhos”, “Do barulhinho do *WhatsApp*, do *Facebook* e do rádio”, “Do sonzinho da raquete matando carapanã [risos de todos nós]”, “Da água quando bate na areia da praia”, “Da manga quando cai da árvore no chão. Eu saio correndo pra pegar.”, “De chuva quando cai no telhado, é firme! [agradável]”, etc. Quão gostoso foi ouvi-los compartilhar suas experiências de adolescentes ainda meio infantis. Depois desse momento, ninguém mais achava que o menino do conto era doido.

Tal como em *Felicidade Clandestina* cujos personagens não tinham nomes, precisamos decidir como nos dirigir àquele menino. Foram muitas as propostas: “Menino do som”, “Menino das estrelas”, “Menino do barulho/dos barulhinhos”, “Pequeno Príncipe”, “Menino que gostava de música”, “Que gostava de barulho silencioso”, etc. Até que, consensualmente, baseados em um dos parágrafos do texto, todos decidiram por “Menino que gostava de sons especiais”. Enquanto, discutíamos, alguém estourava as bolinhas plásticas de ar da embalagem.

Para finalizar, abordamos ainda outros pontos do conto. Nós: “O menino dos sons especiais gostava de aprender com esses barulhinhos?”. Alunos: “Sim, porque ele é interessado pelo som. Ele é curioso e inteligente, conhece muitas coisas”. Tais respostas faziam alusão às passagens do conto que mostravam que nosso personagem tinha conhecimentos em biologia, de fatos como o de os índios colocarem o ouvido na terra em busca de sons reveladores, etc. Nós: “E de quem seriam essas vozes que aparecem indicadas pelos travessões?” Primeira reação: “Da mãe dele”. Depois, ao longo da leitura de cada uma dessas falas: mãe, pai, irmã, avó. [Bolinhas estourando]. Ao final definiu-se que se trata de uma voz adulta responsável por ele.

O último ponto discutido foi o contraste entre a curiosidade infantil e o cuidado coibidor da voz adulta. Os alunos concordaram que é preciso sim repreender/educar as crianças, mas não de forma que desestime sua curiosidade, uma das principais portas para a experimentação do mundo nesta fase da vida.

Por fim, ao compararmos *Sounds* à *Felicidade Clandestina*, no que diz respeito à construção do enredo, debatemos com os alunos, sempre apontando para elementos de ambos

os contos, sobre as particularidades do conto de Maria Lúcia Medeiros no que concerne à conflito e clímax, com base no que foi abordado no estudo deste conto apresentado nos anexos desta Dissertação. E com as bolhas sendo estouradas, encerramos com uma pergunta a nós endereçada com interesse em saber se gostávamos do barulhinho do grilo.

4.2.5 Algumas considerações sobre o segundo encontro

No primeiro momento da interpretação, quando lançamos o questionamento inicial, as respostas propostas pelos alunos divergiam completamente dos fatos expressos nos textos-base (poema e conto) e ultrapassavam os limites permitidos pela abrangência polissêmica própria da linguagem literária. Apenas no decorrer da mediação é que os alunos foram aos poucos revendo suas posições a partir dos elementos apontados nos textos.

Tal situação tornou mais evidente para nós o que pontua Cosson (2014, p. 130) ao afirmar que “a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola”. Os alunos haviam lido os textos, gostado deles, mas suas compreensões eram incondizentes.

A mediação e a leitura compartilhada em sala de aula se fazem de fato importantes e necessárias porque podem contribuir apontando caminhos que permitem ao leitor confrontar suas ideias e reavaliá-las, aprofundando suas conclusões ou alcançando novas, sem necessariamente, no caso mais específico do leitor aluno, sentir-se fracassado ou diminuído por apresentar uma leitura não condizente com o texto lido. O debate auxilia na não promoção desse possível mal estar.

Nesse sentido, Colomer (2007, p. 44) reforça a necessidade da mediação ao apontar:

Mas, se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de algum esforço para descobrir o sentido de alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas.

Da mesma maneira, aponta para a leitura compartilhada: “Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc.” (COLOMER, 2007, p. 71).

Na sequência da proposta de leitura de contos, no encontro seguinte, trabalhamos com o outro conto da autora paraense selecionado para este fim.

4.3 A leitura do conto *Espelho Meu*, de Maria Lúcia Medeiros

Este terceiro momento com a turma se deu na quarta-feira da semana seguinte ao encontro em que lemos *Sounds*. A coordenadora da escola nos propôs este dia porque os alunos tinham vagos três dos seis horários de aula daquele dia. Trabalharíamos depois da aula de determinada disciplina e o intervalo estaria entre nossos tempos. Concordamos.

Porém, quando chegamos à sala para iniciarmos os trabalhos, a turma nos recebeu com ar de surpresa, deixando transparecer claramente que naquele dia não éramos tão bem-vindos assim. Uma das alunas mais participativas disse algo meio frustrante para nós, até então, tão motivados pelo retorno positivo dos encontros anteriores: “Ah professor, o senhor passa sempre a mesma coisa! É tudo muito chato”. Ficamos meio sem reação. Em tom meio irônico, contudo, meio simpático, movidos pelo choque da recepção um pouco adversa, “agradecemos” pelo incentivo.

Embora um pouco chateados, acreditamos que nossa programação do dia poderia fazer-nos todos superar aquele mal-estar e que ela seria tão interessante quanto foram os outros dias. Preparamos tudo e começamos.

4.3.1 Motivação

Para motivar a leitura desse conto, lançamos mão de elementos mencionados nele. É o caso do poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões, e o nome e estilo do poeta Augusto dos Anjos. Consideramos que ter contato com os poemas de Camões e do “poeta do hediondo³²”, antecedendo a leitura principal, além de despertar para esta, também auxiliaria na compreensão de determinadas passagens do conto, tornando, certamente, a leitura mais agradável. Contudo, pela natureza motivacional desta etapa de pré-leitura, a abordagem com os poemas citados se deteve apenas em seu aspecto temático e a uma característica estrutural. Atemo-nos apenas nestes pontos convenientes à motivação.

Nossa hipótese, que se baseou antes de tudo em nossa própria experiência profissional e pessoal, era de que, ao encontrar em *Espelho Meu* conhecimentos com os quais se teve contato e se discutiu muito recentemente, poder-se-ia despertar ainda mais o interesse pelo conhecer e um sentimento de que aquilo que se aprende tem sempre uma função, uma utilização, algo que – parafraseando a fala de alguns alunos – “serve para alguma coisa”.

³² Disponíveis nos anexos desta dissertação.

Soma-se a isso a grande probabilidade de se aumentar o prazer estético, diante da possibilidade de uma leitura mais ampla que se coloca para o leitor. Começa a se desenhar para ele a ideia de que aprender é uma experiência interessante, sobretudo, quando ela se dá por meio do texto literário.

Conversamos rapidamente sobre os contos já lidos e os poemas que lhes serviram de elementos motivadores. Escrevemos no quadro o título do conto a ser trabalhado naquela aula de leitura. Perguntamos se aquela expressão lhes era familiar. Afirmaram que era a expressão dita pela madrasta má da branca de neve. Em seguida, partimos para o primeiro momento da motivação com a exibição de um vídeo³³ em que o poema camoniano é interpretado em uma cena de teatro, ao mesmo tempo em que seus versos e estrofes são apresentados por escrito na tela e, simultaneamente, recitados. Logo após, entregamos duas folhas de papel com as letras dos poemas. A referente ao de Augusto dos Anjos com seu poema *Vozes de um túmulo* estava dobrada e assim deveria ficar até a hora prevista, já que tinha fins de incitar a curiosidade por seu conteúdo.

Lido o poema camoniano, um comentário de uma aluna: “Olha, o professor tirou esse texto do livro de português”. Foi então que apresentamos a obra *200 sonetos* também de Camões onde estava o poema trabalhado. Ao escrevê-lo no quadro, iniciamos a discussão sobre sua temática: Esse poema fala sobre o quê? O amor foi a resposta consensual. Mas o que é dito sobre o amor no poema? Comentários principais sobre o primeiro verso da primeira estrofe (mais comentada): “É um sentimento que vai queimando por dentro. É uma agonia, uma emoção fortíssima!”, “É o amor, professor, é o amor!”, “O amor é como o vento, a gente não vê, mas sente!”.

Sobre os demais versos ainda da estrofe introdutória: “A gente ama, mas não é correspondido” (verso 2), “É quando a pessoa vai embora, a gente sente saudade” (verso 2), “O amor é uma coisa boa, mas ao mesmo tempo é ruim, quando ele não é correspondido” (Verso 2), “É uma dor de saudade” (versos 2 e 3), “É igual ao poema *A Felicidade*: a felicidade vem e passa” (Verso 3).

Na segunda estrofe: “É fingir que não quer mais quer” (verso 1), “Só quem ama sabe de seus sentimentos, mais ninguém” (verso 2). Para as demais estrofes e versos fizemos rápidas considerações sempre com a participação de todos. Seguiu-se o horário do intervalo.

No segundo momento, autorizados, os alunos desdobraram a folha para lerem o poema de Augusto dos Anjos, do qual foram feitas as leituras silenciosa e, conjuntamente, em

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9NoUKlbEI7g>. Acesso em 12 out. 2016.

voz alta. E logo após, ao passarmos de mão em mão o livro *Eu e outras poesias*: “Este poema também fala de amor?”. Contribuições: “Não, fala de morte, de ‘cara’ morto”. “Sinistro!” (legal). Nós: “Ei gente, é um vivo que está falando?”. Alunos: “Não, é um morto”. Nós: “Como sabem?”. Os alunos apontaram para o título e para versos em todo o poema que comprovavam que a voz era de um defunto. No fim: “quem gostou deste poema que fala de morte?”. Admiramo-nos de que absolutamente todos os alunos presentes se agradaram dele.

Solicitamos que os alunos muito rapidamente tentassem identificar as rimas dos poemas transcritos no quadro. Nossa intenção era apenas dar uma noção de como elas ocorrem nestes sonetos (ABBA – ABBA – CDC – DCD/ABBA – BAAB – CCD - EED). Ao fim de nossa explicação a quem tinha dúvidas: “Legal, né!”. Eles demonstraram curiosidade por aquela maneira particular de organização das rimas entre os versos e estrofes. Optamos por essa atividade porque, na leitura do conto, a personagem principal fala das sensações que elas provocam aos ouvidos.

4.3.2 Introdução

Incitamos os alunos a lembrarem de aspectos da vida da autora: paraense nascida em Bragança, professora da Universidade Federal do Pará, livros que escreveu. O fizemos por meio de perguntas: Lembram quem é Maria Lucia Medeiros, mais conhecida como Lucinha Medeiros? Inicialmente, não recordaram, depois, porém recuperaram a informação de que ela é autora de *Sounds*. Conversamos para relembrar aspectos de sua vida e obra.

Como novidade, informamos que um de seus contos, *Chuvas e trovoadas*, havia sido adaptado para o cinema em um curta-metragem³⁴ dirigido por outra paraense, Flávia Finito. Intentávamos exibir apenas um trecho para não alongarmos demais as fases de pré-leitura de *Espelho Meu*. No decorrer da exibição, contudo, quando decidimos interrompê-la, houve protestos da maioria: “Deixa aí, tio. Isso é desguiado [bom]”. “Ah não, deixa acabar, professor!”. Só duas alunas que naquele dia não conseguiram ficar atentas um só minuto, reclamaram, mas sob protesto dos outros: “Quem não quer ver sai”. Cedemos.

Intentamos, ao mencionar tais aspectos sobre o conto *Chuvas e trovoadas* despertar a curiosidade nos (pré) adolescentes em lê-lo posteriormente, ao fim da atividade ou em casa. Foi uma pena não termos conseguido neste dia levar conosco as cópias.

³⁴ Curta-metragem disponível em: <<https://fauufpa.org/2013/10/10/chuvas-e-trovoadas-por-flavia-alfinito/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

4.3.3 Leitura

O conto foi entregue aos alunos para o momento de sua leitura silenciosa. Aqui, alguns, ao se depararem com as três páginas a serem lidas, se queixaram de que a aula tinha acabado. Outros exclamavam lamentosos “Ai, ‘fessor!””. Apesar disso, assim que o receberam foram logo perguntando se os parágrafos deveriam ser enumerados. Fizeram silêncio, mas não conseguiram se concentrar na leitura. Folheavam o texto, eram logo atraídos pelos versos em destaque do poema *As duas flores*, de Castro Alves, e por uma adivinha em forma de versos também em destaque. Outros ficaram apenas na preocupação em enumerar os parágrafos. Não demorou para a dispersão ser quase total.

Tentamos estimulá-los com uma leitura em voz alta feita por todos. Não deu resultado. Ficamos preocupados com os efeitos negativos que poderíamos ocasionar se insistíssemos. Lemos em seus olhos, o mesmo desejo da menina de cabelos encaracolados personagem do curta-metragem apresentado. Naquele instante, nossos meninos e meninas leitores não queriam mais, por algum motivo, estar conosco e fazer a leitura do conto.

Pareciam preferir, como a personagem, estar livres e se juntar aos amigos que passavam falantes e eufóricos no corredor da escola com o fim das atividades em sala. Um pouco frustrados, propusemos que a leitura ficasse para o dia seguinte. Todos concordaram animados, se comprometendo voluntariamente em ler em casa. “A gente não tá se concentrando muito hoje, professor”. Para os que queriam levar o livro *A culpa é das estrelas*, informamos que o emprestaríamos ao final da leitura de *Espelho Meu*.

Juntos, novamente, primeiro tivemos uma conversa reafirmando os propósitos de nosso projeto e discutimos o perfil dos personagens dos contos já estudados, ressaltando uma de suas qualidades principais: eram leitores. Enfatizamos as implicações positivas que a leitura ocasiona na vida dos que a tem como hábito e que a personagem do conto *Espelho Meu* era uma prova disso. Seguiu-se, depois de uma revisão bem sucinta sobre os poemas motivadores, a leitura silenciosa, agora, porém com todos os presentes bem concentrados, pois, segundo eles, não a fizeram em casa.

4.3.4 Interpretação

Para incitarmos a discussão sobre o conto, preferimos partir de um questionamento que envolvesse na resposta a relação entre os instrumentos da motivação e o conteúdo de *Espelho Meu*: De que tipo de poema a menina do conto mais gostava? Por quê? Um pouco

antes de o lançarmos, quisemos definir a maneira como nos dirigiríamos à personagem principal, pois tal como em *Sounds* e em *Felicidade Clandestina*, as personagens não tem nomes. A turma decidiu que a chamaríamos de menina do espelho.

A primeira reação à pergunta foi a hesitação, a qual, em seguida, deu lugar à dúvida quando a turma se dividiu na resposta. Uma parte apontava para o poema de Camões e a outra para o de Augusto dos Anjos. Sem que eles apontassem elementos no texto, a dúvida persistiu. Partimos para outro questionamento: os poemas são mencionados no conto? “Sim”. Um aluno os mostrou no texto. Continuamos: “A menina do espelho se parece com a personagem principal de *Felicidade Clandestina*?”. “Sim, porque ela lê. Ela sabe das coisas [referência aos poemas motivadores]”.

Retornamos à questão introdutória, mas a dúvida persistia. E quando iríamos partir para a leitura conjunta em voz alta, um comentário nos levou para outro caminho: “Eu pensava que não ia gostar do conto, mas gostei”. Instigamos: “Por que gostaste?”. Alunos: “Porque é interessante. A menina não tem medo, é corajosa”. “Porque tem poemas”. Outros também afirmaram ter gostado, embora não soubessem explicitar o porquê. Levados pelo momento, seguimos instigando: “Quem é medroso aqui?”, “De que vocês tem medo?”. Ouvimos de tudo: medo de galinha, de cachorro, de cemitério, de mulher [risos], de sapo, etc.

Começamos a leitura em voz alta para tentar dirimir a dúvida inicial, porém não houve avanço. “Empacamos” por alguns minutos no título que gerou uma reflexão sobre o porquê de uma expressão do conto da Branca de Neve estar ali, que relação haveria com a história que estávamos lendo. Conclui-se que em ambos a figura do espelho simboliza o reflexo nítido de nosso estado físico exterior, bem como nosso íntimo interior. Enfim, lemos em conjunto.

À medida que avançávamos, abordávamos alguma questão pontual: meninos e meninas gostarem de espelhos para verem suas imagens e dialogarem com suas intimidades; a primeira espinha, a primeira menstruação e os primeiros pelos como símbolos de amadurecimento corporal; medos e angústias de adolescentes, tudo revelado pelo espelho. Neste último tópico, aprofundamo-nos mais nas angústias. Muitas foram compartilhadas, este momento foi muito participativo: medo de perder mãe, pai, avós (muito citado), da rejeição quando se descobre a paixão primeira da vida – “tenho medo, professor, de gostar de alguém que me veja como irmã(o)/amiga(o)” –, de que alguém brinque com os sentimentos, de não ter boa aparência, de estudar muito, mas não passar no Enem, etc. Partilharmos as angústias de nossa adolescência despertou o interesse e estimulou os alunos a falarem das suas.

Discutimos sobre a intimidade da menina do espelho com a avó. Todos concordaram que os avós em geral são mais compreensivos, amorosos e fazem mais as vontades dos netos que os pais. Por isso sabia a personagem principal que a avó nunca lhe daria uma antiga cômoda guardada em seu quarto, pois sabia que a neta tinha medo de coisas antigas que lembrassem histórias de pessoas falecidas, de ambientes fúnebres, de casa velha com “quartos escuros, cheios de móveis escuros, oratórios [...]”. Todos na sala de aula entenderam que a avó lhe dera o espelho porque sabia que a menina estava na fase de passagem da infância para a adolescência e que passava por transformações físicas e psicológicas.

Sondamo-nos para saber quem dentre eles ainda tinha avós. Só alguns já os haviam perdido. Os alunos aproveitaram este momento para contarem um pouco de suas relações com eles: “Quando a minha mãe ia me bater eu saía correndo pra minha vó”. Avançamos na leitura dos parágrafos feita em voz alta pelos alunos individualmente. Foi a primeira vez que conseguimos que alunos mais tímidos o fizessem. Coincidentemente, estes leram os parágrafos que falavam de medos que todos temos e que podem parecer bobos aos olhos dos outros. Nova discussão sobre tal tema: “Não existe uma pessoa no mundo que não tenha medo”, desabafa uma aluna com o apoio dos demais.

No vigésimo parágrafo, retomamos a questão inicial porque a dúvida ainda persistia. Ao lê-lo, enfim os alunos perceberam que o livro que havia sido dado de presente pela professora de português à menina do espelho por esta ter feito a melhor redação era o de Augusto dos Anjos que fala de morte, e que dele ela não havia gostado, jogando-o fora. No parágrafo seguinte, encontraram o poema de Camões que fala de amor e as reações e sensações que sentia a menina ao lê-los.

Em seguida, Castro Alves é citado. Estava circulando na sala o livro de poesias *Espumas Flutuantes*. Na verdade o livro estava sobre a mesa para ser apresentado apenas neste momento, contudo, os curiosos já o haviam pegado para folhear. Ao citarmos-lo: “Eu não gostei desse livro de poesia!”, disse taxativamente uma aluna que o já havia folheado. Baseamo-nos no discurso da personagem para demonstrar que o leitor tem o direito de ler algo, achá-lo importante, mas não se engraçar dele, tal qual a menina do espelho, que, apesar de reconhecer a importância, não gostou da poesia sobre escravos do poeta negro porque as de amor eram suas prediletas.

Em coro, lemos o trecho do poema *As duas flores* citado pela narradora no conto. Lemos todos em tão belo tom que os próprios alunos aplaudiram. Foi então que o distribuímos na íntegra para toda a turma e demos tempo para a sua leitura. Eles o acolheram bem. Fomos até elogiados: “Professor, o senhor é muito romântico”. Ao final: “Ai que lindo”.

“Demais!”. “Ai que romântico” (alguns meninos o diziam em tom sarcástico). Embora a personagem do conto seja menina, tomávamos sempre o cuidado de estender as relações ao mundo masculino. Leitura em coro e vibraram novamente. Nós: “Essa coisa de namorar, de amar na adolescência faz ou não parte da vida de vocês? Todos: “faz”. Em meio às vozes comentando o poema, uma se destaca: “Adoro poema, mas odeio coisa melosa!”. Realmente, esta aluna tem opinião própria, postura de leitor livre. Rapidamente, chamamos atenção para as rimas deste poema comparando-as com as dos outros dois anteriores.

Nós: “Essa menina era ou não leitora?”. Todos: “Sim”. Auxiliados por todos, anotamos no quadro os nomes dos autores e textos que a menina do espelho havia lido. Ressaltamos que embora não tenha gostado dos poemas de Augusto dos Anjos, ela os leu. Só então poderia emitir opinião. Prosseguimos até os parágrafos que citavam Mary Marvel que, logo, com ajuda do contexto, foi percebida pelos alunos como uma heroína. A menina do espelho era corajosa como ela. Interpelamos: “Gente, quem são os heróis de vocês?” Citaram: Batman, Super-homem, Homem-Aranha, Tempestade, Kitty, Incrível Hulk, Thor, etc.

Apresentamos rapidamente um vídeo curto que apresentava Mary Marvel aos alunos para que eles tivessem uma ideia de quem se tratava. Depois tratamos do ponto fraco da menina do espelho que queria ser igual a sua heroína, mas que seria envergonhada se alguém pedisse socorro próximo a um cemitério, lugar do qual ela tinha pavor. Enquanto isso, alguns repetiam: “Shazam!”, palavra mágica que transformava da forma humana em heroica o companheiro de Mary Marvel mostrado no vídeo.

Por fim, fizemos a leitura conjunta em voz alta dos últimos parágrafos em que a narradora, em meio a um cenário em simetria com o interior da personagem (dia alegre que festejava a vida) vai revelando como a menina venceu seus medos de coisas antigas – um sintoma de seu amadurecimento – com a ajuda de um teatrinho da escola o qual falava só de personagens antigos. “O que aconteceu aí, pessoal, com a personagem?”, indagamos. “Ela criou coragem e enfrentou seus medos”, afirmou uma aluna. Quanto à advinha criada pela menina do espelho, alguns até arriscaram – “Era a casa da avó dela”, “Era a menina”, mas parece que só ela mesma conhece a resposta.

4.3.5 Algumas considerações sobre o terceiro encontro

A recepção um pouco avessa que recebemos dos alunos no primeiro dia deste terceiro encontro, pelas razões já expostas na introdução da proposta com o conto *Espelho Meu*, e, sobretudo, o comentário espontâneo de uma aluna muito participativa o qual

expressava seu desagrado com nossas atividades nos desapontaram muito. Confessamos que vimos murchar todo o nosso empenho e empolgação com o trabalho de leitura de contos em sala de aula. Estávamos satisfeitos com os resultados dos dois encontros anteriores pela participação ativa e aparente interesse da turma.

O primeiro pensamento a que nossa frustração nos impulsionou naquela hora foi o de interromper as atividades, finalizando-as naquele dia, independentemente dos resultados, possibilidade que foi reforçada quando no momento da leitura principal, os alunos não a realizaram, demonstrando desinteresse. Atribuímos esta nossa reação impetuosa ao fato de muitas vezes em nossa atuação na Educação Básica termos nos doado a atividades que julgávamos diferenciadas, interessantes e, principalmente, eficientes enquanto propostas educativas, mas cujo retorno fora decepcionante porque esbarrou na não correspondência por parte do público alvo – nossos estudantes – com as nossas perspectivas.

Contudo, uma reavaliação menos emocionada e mais racional – postura que deve ter todo o pesquisador – nos levou a perceber que por trás daquele comentário da aluna mais participativa da turma estava a sua própria frustração causada pela nossa presença em um dia que não constávamos em sua programação. Sua fala era o reflexo do sentimento de toda a turma.

Além disso, os resultados das leituras dos poemas motivadores contrapunham o seu discurso já que evidenciavam o contrário. Os alunos leram e deram contribuições importantes na interpretação de dois poemas e destes participaram e gostaram da explanação das disposições das rimas nos sonetos. Não se pode ignorar que a imensa maioria insistiu para ver até o fim o vídeo do conto *Chuvas e Trovoadas* no momento da motivação.

Outro ponto é que havíamos ignorado um princípio da sequência básica proposta por Cosson (2014) e por nós tomada como base: as atividades de pré-leitura não podem ser demoradas e trabalhosas, pois o enfoque deve estar na leitura alvo da sequência. Somados os tempos da motivação com a introdução e a interrupção do recreio, havia se passado pouco mais de uma hora e meia.

De fato, nestas circunstâncias, nem nós mesmos no lugar dos adolescentes tivéssemos incentivo para fazer a leitura de um texto de três páginas e conversar sobre ele depois, sobretudo, se não se tiver esse hábito em sala de aula. A performance da turma no dia seguinte comprovou nossas hipóteses reacendendo nosso desejo de continuar com eles e nos ensinando a lição de que o olhar de todo professor da Educação Básica deve ser o mesmo de um pesquisador, para que projetos exitosos do âmbito da sala de aula não sejam interrompidos sob a aparência enganosa do fracasso. Devemos ter a habilidade de tomar decisões e adotar

medidas que visem manter e atingir nossos objetivos iniciais. Adiar a leitura do conto *Espelho Meu* para o dia seguinte assegurou o sucesso de nossa proposta.

Como balanço final deste encontro, nossos alunos leram – e, em sua maioria, gostaram – três poemas e um conto, além de assistirem a adaptação de outro conto para um curta-metragem, todos textos literários canônicos. Atividade bem intensa. No encontro seguinte, novo conto de Clarice Lispector com personagens e temática um pouco distante dos demais trabalhados.

4.4 A leitura do conto *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, de Clarice Lispector

Este encontro aconteceu uma semana após o último e, como neste, teve exatamente a mesma quantidade de alunos presentes. Ainda circulavam pela turma as obras *Reinações de Narizinho*, *Felicidade Clandestina*, *O primeiro beijo e outros contos*, *Horizonte Silencioso* e *A culpa é das estrelas*.

4.4.1 Motivação

O elemento motivador da leitura deste conto de Clarice Lispector foi uma cena de um filme³⁵ do conto de fadas da literatura infantil mundial *A Bela e a Fera*, pela analogia que há entre ambos. Foi exibido aos alunos o momento em que a personagem Bela encontra pela primeira vez a Fera no castelo, situação análoga à que ocorre em *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, e que deste corresponde ao início da “tensão conflitiva”. Não foi informado aos alunos de que filme ou história se tratava, porque, como tínhamos previsto, muitos deles, facilmente, identificaram- no(a), indicando rapidamente o nome do filme.

Prosseguimos estimulando os alunos a tentar resumir oralmente, porém muito rapidamente, essa famosa história. Os que a conheciam, fizeram-no, entretanto, para nossa surpresa, alguns afirmaram não conhecer nenhuma de suas versões. Logo em seguida, instigamos: Por que a Bela reagiu daquela forma quando viu o reflexo da Fera na taça cheia de vinho? E se fosse você, como você reagiria? As respostas foram de que por ser horrenda a Fera provoca pavor e que por isso ou saíam correndo, como fez a Bela, ou ficariam paralisados de medo.

³⁵ A Bela e a Fera: o filme. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3YPf10_T7cI>. Acesso em 14 out. 2016.

4.4.2 Introdução

Tal qual fizemos no trabalho com os contos anteriores, passamos livros que continham o conto *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais* para os alunos relembando, rapidamente, aspectos citados em nosso primeiro encontro e apresentando novos sobre a vida, a obra – com ênfase em *A Bela e a Fera* – e o estilo da autora. Aqui também o conto foi lido nos próprios livros pelos alunos que estavam de posse dos dois exemplares que disponibilizamos para a turma, um era o já conhecido *O primeiro beijo e outros contos* e o outro era *A Bela e a Fera* que levamos naquele dia, a qual, como todo novo livro que levávamos como novidade atraía a atenção e a disputa dos alunos.

Em caráter complementar a sua biografia já apresentada no trabalho com o conto *Felicidade Clandestina*, optamos por exibir um trecho de uma entrevista com Clarice Lispector, na qual são abordadas situações interessantes sobre a relação da escritora com suas obras³⁶. Ao fim da exibição, iniciamos um diálogo sobre alguns pontos relatados pela autora como, por exemplo, quando começou a escrever – na infância –, o que escrevia e o que isso significava para ela. Uma aluna comentou: “Eu acho tão bonito quem escreve”.

Nesse contexto, fizemos uma rápida retomada do perfil leitor dos personagens principais dos contos lidos até então. Julgamo-lo conveniente, dada a semelhança com o perfil de Clarisse Lispector quando criança, fato que, por ter exercido grande influência em seu desempenho como escritora, reiteraria a leitura como um fator preponderante na formação de todo indivíduo.

4.4.3 Leitura

Entregamos o texto aos alunos para leitura. *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais* era o mais extenso de todos os contos e, diferente dos demais, não tinha crianças ou (pré)adolescentes como personagens, nem seu enredo versava sobre situações da vida infantil ou juvenil. Ao perceberem que as cópias entregues tinham cinco páginas completamente preenchidas, os alunos repetiram as mesmas interjeições de surpresa de quando entregamos as duas páginas incompletas com o conto *Felicidade Clandestina* no primeiro encontro: “égua!”, “caramba!”, “tu é doido é?!”, “caraca tio!”, “vou ter que ler tudo isso?!”, etc. Como havíamos

³⁶ Panorama com Clarice Lispector. Tv Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em 01 ago. 2016.

constatado as dificuldades dos alunos em enumerarem parágrafos de textos com discurso direto introduzido por travessão, instruímo-los a fazerem-no apenas posteriormente.

Receosos de que, devido à extensão da narrativa não houvesse concentração e interesse por sua leitura integral, estimulamo-los com o exemplo da aluna que havia levado para casa o livro *A culpa é das estrelas*, do qual já havia lido cerca de setenta e quatro páginas e que estava apreciando muito aquela leitura, conforme ela mesma nos havia informado. Além disso, muito rapidamente, lançamos mão do apreço que a turma demonstrou pelo perfil de Clarice Lispector como escritora e leitora.

A compreensão que tiveram do valor do ato de ler os fez silenciar e iniciar a leitura individual. Nos primeiros minutos, alguns comentavam passagens do conto entre si e até nos faziam perguntas referentes a questões linguísticas: “Professor, é tomar um táxi ou chamar um táxi?”.

4.4.4 Interpretação

Com a pergunta: O conto que acabamos de ler tem algo em comum com o conto de fadas *A Bela e a Fera?*, principiamos as discussões. A primeira colaboração foi a de que, no conto, a fera era o mendigo e a bela era a senhora rica. No quadro branco dividido em duas colunas, uma referente ao conto e outra ao filme, anotávamos as comparações feitas pelos alunos, dentre as quais destacamos: a bela do conto era pobre e ficou rica, a do filme era rica e ficou pobre; a Fera era rica, o mendigo, miserável – inversão de papéis apontada pelos próprios alunos –; a Bela tinha motivos para se aterrorizar e tentar esfaquear a Fera no primeiro contato com esta, já a senhora rica do conto não tinha motivos para temer o pedinte – “Ele não era uma pessoa do mal, era só um mendigo pedindo esmola”, afirmou um aluno.

Decidimos explorar um pouco mais a reação da senhora rica ante a presença do mendigo: Por que ela teve medo, se uma situação como essa é tão comum nos grandes centros urbanos? Muitos afirmaram que ela teve medo de que o mendicante a roubasse, outros apontaram para a presença na perna deste da ferida purulenta e exposta. Uma aluna enfatizou este fato lançando mão de uma expressão muito comum na região: “Era uma perebona”³⁷, e depois complementou: “A senhora rica era metida, nunca andava na rua sozinha, de porta a porta era o chofer quem transportava ela”. Depois de apontarem no texto o motivo de naquele dia ela estar sozinha, detemo-nos na descrição do perfil da senhora.

³⁷ Aumentativo coloquial da palavra pereba, de origem tupi.

Os alunos apontaram o que estava explícito no texto: ela tinha um nome de prestígio, era riquíssima e bonita, frequentava, além de festas e outros eventos sociais, o salão de beleza com frequência – “Fazia chapinha, babyliiss...” –, etc. Alguém comentou: “Ela se acha”, pedimos então que nos fosse apontado no texto um trecho que comprovasse tamanha autoestima por parte da personagem. Assim o fizeram. Em seguida, o perfil do mendigo: era um pobre, um miserável – esta última considerada uma palavra muito forte por uma aluna. Nesse momento tivemos que explicar a diferença entre as duas expressões.

A comparação entre os perfis evidenciou o contraste social entre ambos: uma mulher para quem quinhentos cruzeiros (no entendimento dos alunos, cerca de quinhentos reais) eram uma ninharia, mas que, para um mendigo, eram uma verdadeira fortuna, tanto que este recebeu desconfiado esse valor, fato apontado espontaneamente pelos alunos em trechos do texto.

Em seguida, discutimos sobre a autodescoberta que a senhora rica havia feito provocada pela figura e condição do mendigo. Destacamos que nossos alunos leitores não tiveram dificuldades em identificar e apontar que ela se percebeu também mendiga e indicaram o principal motivo: “Ela mendigava o amor do marido dela que tinha duas amantes. A alma dela era um trapo”.

Uma aluna muito participativa enfatizou a condição de submissão e ociosidade da bela e rica mulher a quem não tinha sido permitido sequer escolher o número de filhos que teria, pois tal decisão coube ao marido. Diante desse cenário, uma voz afirma em tom de surpresa e repúdio: “Ela era doida!”. Outra, no mesmo tom: “Se fosse meu marido que tivesse duas amantes...”.

Incitamos a discussão com a pergunta: Se ela não trabalhava, de quem vinha tudo o que ela tinha? A resposta veio acompanhada de um novo questionamento que partiu de um aluno: “E se o marido dela morresse?”, e nós complementamos: “E se o marido se divorciasse?” A resposta: “Ela iria perder muito”. Aqui ficou bem mais evidenciado para a classe o porquê da bela senhora se sentir também uma mendiga.

Questionamos: Foi a beleza que ajudou a senhora rica a conquistar os casamentos e o status social que possuía? A maioria apontou que sim, porém, uma aluna replicou: “Mas alguma coisa deve ter conquistado eles (marido e ex-marido), porque não é só beleza que ganha”. Tréplica: “Mas no caso da mulher do conto, sim!”. Incitamos: Foi a beleza ou o jeito de ser da senhora que a levou a tais conquistas? Coro: “a beleza!”.

Nesse momento, estabelecemos uma comparação com a história do filme. Indagados, os alunos apontaram que no filme a Bela não se apaixona pela aparência da Fera, mas por

seus sentimentos e pelo que ela era em seu interior. O belo príncipe que era mal foi transformado em uma fera horrenda que precisou transformar sua personalidade para conquistar a Bela. Já no conto, a bela senhora não se apaixona pelo mendigo, este, porém, tal como a Bela do filme para a Fera, é o fator que desencadeia a percepção da mulher rica para aquilo que ela realmente era. A partir deste ponto, discutimos a atitude de reconhecimento da senhora de que ela, embora “diferente” – visto que era riquíssima – se igualava ao mendigo em muitos aspectos. Um aluno espontaneamente leu o parágrafo em que se confirma esta realidade.

Passamos a abordar outro aspecto presente no conto: o que a senhora rica fez e o que ela poderia ter feito pelo mendigo. Perguntamos: “Os quinhentos reais resolveria os maiores problemas da vida do mendigo?”. Todos concordaram que não, porque ele continuaria com a ferida na perna, pedindo dinheiro e morando na rua. Instigamos: o que ela poderia ter feito que de fato o ajudaria bastante? Foram muitas as respostas: “Levar ele no médico”, “comprar roupas”, “dar uma casa”, “dar banho e pentear” e “dar um trabalho para ele”.

Nossas discussões enfatizaram este último ponto. A senhora rica embora tenha se assustado com a miséria na figura do mendicante e tenha por meio do encontro e diálogo com ele, repensado sua vida e se redescoberto, não foi capaz de uma ação ao seu alcance que desse àquele homem a chance de reconquistar sua dignidade. A esmola gordíssima foi tudo. Nem o nome dele, ela perguntou. Sendo assim, evidenciou-se aos alunos quem de fato neste conto era a fera e quem era a “bela”.

Para finalizar, debatemos rapidamente com os alunos sobre a questão da injustiça social que se expressa no contraste entre a riqueza e a pobreza extremas nas figuras de ambos os personagens. Ficou muito claro para a classe que a existência de pessoas que possuem muito mais do que precisam enquanto outros mendigam um pouco de dignidade configura uma realidade social desigual.

4.4.5 Algumas considerações sobre o quarto encontro

Não sabemos a razão, mas neste dia os alunos estavam muito inquietos, sobretudo algumas meninas que brincaram e riram quase a aula inteira. Pararam um pouco apenas quando se iniciou a leitura silenciosa, momento do qual destacamos que um grupo de oito, dos dezessete presentes, não perdeu a concentração, apesar das conversas paralelas e risos vindos dos demais, dos quais alguns não finalizaram a leitura porque nela se detiveram apenas por alguns minutos. Houve quem se justificasse afirmando “Ai professor, é muito texto”.

Como consequência disso, nem todos os alunos conseguiram participar de toda a fase da interpretação, sobretudo das discussões que envolviam as situações descritas nas duas últimas páginas. Foram os que leram integralmente que deram as contribuições mais convincentes para as questões levantadas no decorrer desta fase.

Devido à extensão, preferimos – talvez equivocadamente – não realizar a leitura conjunta em voz alta, pois receamos que ela desestimulasse, por demandar tempo razoável para se completar, até a participação dos mais atentos, dos quais alguns insistiam em solicitar que exibíssemos na íntegra o filme, cujo trecho usamos na etapa da motivação. Não contávamos que alguns alunos nunca haviam assistido a nenhuma versão de *A Bela e a Fera*.

Com os três tempos de quarenta e cinco minutos de aula esgotados, deixamos de debater certos pontos do conto como algumas particularidades estruturais e o tom informal que o introduzem, a relação do sorriso da Mona Lisa e do trecho do conto *O Suave Milagre*, de Eça de Queiroz, com a experiência vivenciada pela personagem principal ao deparar-se com o mendigo, bem como não pudemos abordar de forma mais minuciosa o estado de epifania que tal encontro nela desencadeou.

Sob a grande inquietação de uma parte considerável da turma, a mediação precisou ser mais estratégica no sentido de buscar constantemente a atenção da turma para as discussões. Solicitávamos a leitura de parágrafos em voz alta individualmente, incitávamos a procura de informações no texto que comprovassem argumentos apresentados ante um questionamento, explorávamos mais detidamente tópicos que geravam interesse até nos mais inquietos para instigar sua maior participação, etc.

Apesar dessas pequenas adversidades, foi extremamente positivo constatar que um conto composto de cinco páginas completas apenas de linguagem verbal foi lido pela classe de forma interessada e participativa por mais de um terço da turma, algo que, comumente, parece ser impensável em sala de aula de Ensino Fundamental maior.

4.5 A leitura do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato.

4.5.1 Motivação

A maioria dos contos selecionados para a realização deste trabalho tem crianças ou pré-adolescentes como personagens que viviam em situação social relativamente estável e com o direito a vivenciar as delícias e descobertas da infância. Isto posto, decidimos que seria apropriado, considerando a situação de negação total de ser criança em toda a sua amplitude à

personagem principal do conto *Negrinha*, abordarmos nesta etapa de pré-leitura o que está previsto na Declaração Universal dos Direitos da Criança como parâmetro para uma infância saudável e feliz.

Para tanto, propusemos aos alunos assistirem a um vídeo de aproximadamente um minuto e meio, no qual vozes de duas crianças (um menino e uma menina) declamavam uma forma resumida do poema da escritora Ruth Rocha: *Os direitos das crianças*³⁸. Logo a seguir, sugerimos que fossem rapidamente anotados nos cadernos alguns desses direitos. Após isso, exibimo-lo outras duas vezes para que pudessem verificar o quanto conseguiram lembrar e anotar, mas também para se atentarem a algum outro não contemplado. Finalmente, em conjunto com os alunos, resumimos no quadro branco os principais direitos aludidos.

4.5.2 Introdução

Iniciamos esta etapa, anotando no quadro o título do conto e informando aos alunos que o autor era o mesmo que havia escrito o livro *Reinações de Narizinho*. Havíamos emprestado em outra escola pública exemplares de diferentes obras infantis de Monteiro Lobato, das quais fomos apresentando os títulos e repassando-as à afoita classe que concorria para manuseá-los. Enquanto isso, apresentávamos de forma interativa um pouco mais de sua vida e obra.

Monteiro Lobato, um dos grandes nomes da literatura brasileira, sobretudo a infante, encanta várias gerações de leitores de qualquer idade com suas obras que por sua alta qualidade estética podem possibilitar prazerosas leituras capazes mesmo de transportar adultos para um mundo de imaginação de uma fase da vida em que os sonhos são mais puros, mais ricos e, por isso mesmo, mais gostosos, a infância. Dentre suas obras mais conhecidas, estão aquelas que se passam no imaginário Sítio do Picapau Amarelo.

Seu primeiro livro infantil foi lançado em 1921 sob o título *A menina do narizinho arrebitado* (que posteriormente, com acréscimo de alguns episódios passou a *Reinações de Narizinho*). Em 1924, lança *A Caçada da Onça* (posteriormente, *As Caçadas de Pedrinho*). Há ainda: *Viagem ao Céu* (1932), *Memórias de Emília* (1936), *Histórias da Tia Nastácia* (1937), *O Sítio do Picapau Amarelo* (1939), *A Reforma da Natureza* (1941), *A chave do tamanho* (1942), *Os doze trabalhos e Hércules* (1944), entre outros.

³⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AgloVruf2Q8>>. Acesso em 15 out. 2016.

Foi, contudo, com o livro de contos *Urupês*, lançado em 1918, que este talentoso escritor começou a ganhar notoriedade. Já *Negrinha* teve sua primeira publicação no ano de 1920 em livro de mesmo nome, composto, originalmente, por seis narrativas curtas. Ítalo Moriconi, crítico e ensaísta, o incluiu na seleção dos considerados com melhores contos brasileiros do século XX.

Salientamos que a apresentação desses elementos característicos da vida e obra deste grande autor brasileiro não se realizou como citação simplesmente, mas em tom de diálogo e sempre com o cuidado de relacionar, na medida do possível, a informação com as obras do autor que levamos aos alunos. Nosso intuito era despertar o interesse pela leitura de outras produções literárias do autor, assim oportunizando uma melhor apreensão destas informações e as tornando interessantes à classe.

4.5.3 *Leitura*

Entregamos os textos aos alunos para seu momento de leitura individual silenciosa. Toda a classe ficou em total silêncio e concentração. Sequer um dos alunos reclamou das quatro páginas completas do texto que leriam e absolutamente todos os dezessete presentes mantiveram-se assim até que todos terminassem de ler. Depois, procedemos com a enumeração dos parágrafos e auxiliamos alguns que se atrapalharam na enumeração daqueles introduzidos por travessão. Houve quem celebrasse ter enumerado corretamente todos os parágrafos: “Égua, acertei! Até que enfim.”

4.5.4 *Interpretação*

Para incitar a discussão sobre o conteúdo temático do conto, partimos da questão: Quais dos direitos das crianças citados no vídeo foram assegurados a Negrinha? Por quê? Contribuições: “Ela não sabia nem o que era boneca”, “Ela não tinha direitos”, “Não, ela tinha direitos, mas a mulher (Dona Inácia) negava”, “Os direitos da Negrinha não eram respeitados, ela não podia brincar, não tinha liberdade”, etc. Prosseguimos: E como era a vida da Negrinha? As várias vozes se misturavam: “Ela era muito espancada”, “Davam pontapé, beliscão e puxão de orelha nela”, “Puseram um ovo quente na boca dela”, “Chamavam ela de diabo e peste”.

Provocamos: E por que Negrinha tinha seus direitos de criança negados? Apontaram como prováveis motivos: ela era pobre, filha de negros, escrava. Mas e o que isso tem a ver

com a negação de seus direitos? “A Dona Inácia era muito racista, porque ela apelidava a criança de preta, de negra, etc. Isso é racismo!”. Mas era só com a Negrinha que Dona Inácia agia assim? As primeiras respostas afirmavam que era com todas as crianças que ela agia assim. Outra voz, porém, enfaticamente, contrapôs: “Não era com toda criança não, era só com a Negrinha, porque se fosse com todas as crianças, ela trataria as sobrinhas dela do mesmo jeito”. Alguém complementou: “Ela não gostava muito de crianças porque não tinha filhos”.

Em seguida, debatemos sobre a perseguição daquela senhora com os, outrora, escravos. Houve quem argumentasse que naquela época ainda havia escravidão. Lemos juntos em voz alta parágrafos que desfizeram essa ideia e enfatizaram que, para Dona Inácia, a concepção de “negro ser igual a branco” era uma indecência, por isso ela agia de forma cruel com os negros que para ela trabalhavam e, principalmente, com Negrinha, a qual mantinha consigo, não por caridade, mas sim como um derivativo.

Em seguida passamos a contrapor a imagem que a sociedade tinha de Dona Inácia, o que ela era de fato na intimidade e a ironia com a qual era tratada pelo narrador. Juntos, encontramos e discutimos as expressões irônicas presentes na narrativa as quais denunciavam o real caráter daquela “virtuosa senhora”. Nenhum aluno, até então, sabia o significado da palavra ironia, o que explicamos com exemplos do conto, pelos próprios alunos citados: “Ela não tinha nada de santa, porque batia, espancava, xingava e torturava a Negrinha”, afirmou um. Já outro: “Nossa, se ela é santa eu sou o quê?”.

Eles enfatizaram ainda o grande número de insultos maldosos disfarçados de apelidos com que a pobre órfã era agredida e, ao explanarmos sobre o episódio do ovo quente, foram rápidos e espontâneos em citar exemplos conhecidos de tortura de crianças, assim como em reprová-los. Diante disso, questionamos: a Negrinha era feliz? Respostas: “Professor, a única alegria dela era ver o cuco do relógio cantar”. “Ela não era feliz porque ela era muito maltratada”. “A maior alegria dela foi ver pela primeira vez a boneca”. “Ela não tinha nenhuma liberdade ou direito”.

Prosseguimos para o momento em que a história de Negrinha começou a mudar. Neste momento, contrapomos o perfil da criança negra com o das sobrinhas de Dona Inácia. Indagamos: o que Negrinha sentiu quando viu as duas meninas louras entrarem correndo pela sala sem serem reprovadas por ninguém e quis participar da “festa” também? Um aluno que quase sempre ficava tímido e calado leu o parágrafo que descrevia o peso da tristeza provocado pela exclusão da menina pobre e negra. Ressaltamos, contudo, que tal exclusão não provinha das crianças louras, pelo contrário, estas não tiveram uma atitude de

discriminação, mas de reconhecimento de que Negrinha era criança como elas, quando a aceitaram em seu meio dividindo com esta seus brinquedos e brincadeiras.

Seguiu-se a discussão sobre o episódio da boneca a partir do qual Dona Inácia finalmente amoleceu o coração compreendendo que Negrinha era sim uma criança e permitiu que esta fosse brincar com as sobrinhas no jardim. Foi então que, motivados pela descrição da imensa alegria que a menina negra sentiu, instigamos a reflexão sobre o excerto “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga.” Concluiu-se que todas as crianças são iguais não importa quem sejam.

Além disso, lemos juntos em voz alta os parágrafos em que Negrinha se descobre como ser, como pessoa. Uma aluna questiona: “O que significa ‘desabrochara-se a alma’”? Com a ajuda dos colegas e nossa, ela compreendeu que aquela criança enfim entendeu que não era “coisa” como todos – principalmente Dona Inácia – a fizeram se sentir, mas que era também um ser humano. Retomamos rapidamente toda a história triste da menina, contrapondo-a com os poucos dias de felicidade que viveu com as crianças louras para então partirmos para o desfecho do conto.

Um voluntário continuou a ler os parágrafos, depois lemos todos juntos a descrição da morte da pequena órfã, a qual muito sofreu e pouco foi feliz, felicidade fugaz que, após ter sido experimentada, transformou-se em veneno para sua alma. Ao término, perguntamos: esse final é feliz ou triste? Os entendimentos divergiam: “Triste porque ela morreu”, “Feliz porque ela foi pro céu”. Para concluir, perguntamos se existem hoje em dia muitas crianças que vivem como Negrinha. Os alunos argumentaram que toda criança que tem algum direito negado se assemelha a esta personagem. Há, inclusive, como ela, crianças que não têm sequer o direito a um nome. Ao se comparar o perfil de Negrinha com os das outras crianças personagens principais dos demais contos, os alunos concluíram que estas, diferente daquela, tiveram seus direitos de crianças respeitados.

4.5.5 Algumas considerações sobre o quinto encontro

Na fase da leitura, precisamos dar certo tempo à classe antes de iniciarmos a leitura silenciosa do conto, pois muitos alunos que estavam com os demais livros de Monteiro Lobato os folheavam e os liam curiosos. À medida que encontravam figuras e nomes de personagens riam e apontavam para colegas, comparando-os entre si. Não podíamos interromper esse contato com as obras haja vista que aquele seria nosso último encontro com a turma, por isso não poderíamos fazer o empréstimo dos livros.

Destacamos que dentre todos os momentos de leitura do projeto, este foi aquele do qual os alunos mais participaram fazendo leituras em voz alta quando solicitados sem que precisássemos insistir para que o fizessem. Também foi neste encontro que houve mais contribuições de diferentes alunos, inclusive daqueles mais tímidos, no momento da interpretação.

Tal como se sucedeu no dia da leitura do conto *Espelho meu*, nossa aula de leitura precisou ser interrompida bem em meio às discussões devido ao recreio. Todavia, aqui, depois que as retomamos, manteve-se a atenção e a participação na maior parte do tempo, apesar da agitação e rápidas dispersões já no final das discussões.

Por se tratar do último dia de nossa pesquisa, fizemos com a turma uma recapitulação de todos os contos e outros textos lidos em sala de aula, bem como de seus autores. Não houve maiores dificuldades para recuperar estas informações. À medida que textos e autores eram citados, anotávamo-los no quadro. Procedemos da mesma forma ao recapitularmos quem eram os personagens principais de cada conto, destacando os perfis leitores das crianças dos três primeiros textos e ressaltando a importância do ato ler.

Depois de tudo anotado no quadro, chamamos a atenção de todos para a quantidade de textos lidos por eles durante a aplicação de nosso projeto. Foram dez. Se considerarmos o curta metragem do conto *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros, teremos um total de onze obras literárias “lidas” pelos alunos. Interpelamos: Vocês já tinham feito tantas leituras assim em sala de aula? O não foi a resposta geral. Também quisemos saber: Vocês gostaram? Valeu a pena lermos tanto? Para nossa satisfação, todos responderam afirmativamente.

Finalizamos este encontro, entregando os questionários de sondagem sobre as atividades de leitura de contos em sala de aula e, posteriormente, sorteando alguns livros de leitura literária e cópias do filme *A Bela e a Fera*, as quais foram muito solicitadas por uma parte da turma.

Findadas as descrições e análises das propostas aplicadas, passemos à análise dos questionários de sondagem.

4.6 Análise dos questionários de sondagem

Conforme o que havíamos previsto, aplicamos dois questionários de sondagem, os quais disponibilizamos nos apêndices desta Dissertação de Mestrado. O inicial com perguntas que nos permitissem conhecer o perfil dos alunos no que concerne a hábitos e gostos de leitura, fornecendo-nos elementos que norteariam a construção e condução de nossa proposta

de intervenção, e outro, aplicado ao final dos encontros de leitura literária em sala de aula, que nos proporcionasse um panorama das repercussões alcançadas. A seguir, apresentaremos as descrições e análises de ambos.

4.6.1. Questionários de sondagem inicial

O questionário inicial é composto de seis questões que sondam sobre diversos fatores que, em maior ou menor grau, podem estar envolvidos no processo de aquisição da habilidade leitora e desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura. Na primeira delas, gostaríamos de saber primeiro se os alunos costumavam ler e, caso a resposta fosse positiva, o que liam. Entre parênteses apontamos alguns exemplos de gêneros textuais literários e não literários.

A segunda pergunta investigava sobre o lugar costumeiro de suas realizações de leitura e que livro(s) poderiam estar lendo naquele momento de aplicação do questionário ou que já tivessem lido. Nosso objetivo era verificar se estas leituras, na hipótese de ocorrerem, eram mais frequentes na escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Também intentávamos conhecer seus possíveis repertórios de leitura, para verificar se entre eles figuravam textos de autores canônicos.

Com a terceira questão, nosso propósito era nos inteirarmos sobre as influências leitoras que a família poderia exercer sobre os alunos e se estes observavam esses possíveis leitores. Por isso indagamos sobre quais dos seus parentes gostam e costumam ler. Acreditamos que aqueles que convivem com leitores tendem a desenvolver o mesmo hábito.

Na quarta questão, interessava-nos ir mais a fundo. Gostaríamos de saber se aqueles que têm o costume de ler, se o fazem por prazer, por satisfação. Solicitamos também que informassem o porquê do seu gostar de ler. Assim poderíamos diferenciar o perfil dos que leem por obrigação, para realização de tarefas ou algo nesse sentido, daqueles que o fazem por puro gosto.

O quinto questionamento se direcionava para aqueles que por alguma razão não se agradam em ler. Requisitamos que nos informassem o(s) motivo(s), pois nos é interessante compreender as causas dessa aversão à leitura. Finalmente, a última questão indaga sobre a importância do ato de ler. Sua finalidade era verificar se os alunos leitores ou não leitores compreendiam o papel da leitura em sua formação escolar, pessoal e cidadã, isto é, se eles tinham consciência da necessidade de apropriação desta importante ferramenta de interação social. Este questionário foi respondido pelos dezenove alunos que estavam presentes em sala

de aula no dia em que o aplicamos. Vejamos as descrições dos resultados nos próximos parágrafos.

Para a primeira parte da questão introdutória (Você costuma ler?), dos dezenove alunos que se fizeram presentes aquele dia e que responderam ao questionário, todos disseram que tem o costume de ler, citando, com maior frequência, os seguintes exemplos de leitura (segunda parte da questão): poemas, gibis, romances, jornal, contos, livro didático, notícias, livros de história e revistas. Outras incidências pontuais mencionadas ao menos uma vez: dicionário, bíblia, mensagens, *WhatsApp*, histórias de terror e até “tudo” (todo tipo de leitura). Um(a) aluno(a) afirmou gostar de qualquer leitura, com exceção das realizadas nos livros (didáticos) da escola por considerá-las chatas, e que só as faz porque é necessário.

As respostas da segunda questão mostraram que os alunos leem com muito mais frequência em casa, o que pode reforçar a informação da primeira questão de que realmente todos os alunos tem algum costume de leitura, que ultrapassa a rotina escolar. A escola, aliás, foi pouco referenciada se considerarmos a quantidade de indicações feitas a “em casa”. Outros lugares tiveram uma única incidência: na biblioteca, na rua, no ônibus e em todo lugar. Apenas um aluno não indicou o lugar em que costuma ler.

Na segunda parte desta questão, na qual sondávamos os títulos das leituras que estavam em andamento ou que já tinham sido feitas pelos alunos, oito deles citaram pelo menos um título de uma obra, os outros onze se limitaram a repetir o tipo de leitura que fazem (gibis, livro didático, revistas, etc). Dentre os títulos apontados como leitura, identificamos alguns canônicos como *A Bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Também foi citado *Romeu e Julieta*, porém não pudemos identificar se se trata da obra de William Shakespeare ou de um livro infantil de Ruth Rocha. No mais, a maioria dos títulos apontados é de literatura infanto-juvenil contemporânea.

No total, foram dezenove títulos apresentados como leitura, de um universo de vinte e uma citações, das quais dois foram coincidentes. Além dos três citados acima, temos: *As crônicas de Aedyn*, *As crônicas de Nárnia*, *A culpa é das estrelas*, *Star Wars*, Marvel (?), *Harry Potter*, *Cinquenta tons de cinza*, *Diário de um Banana*, *Afinal, o que querem os homens*, *A Casa Grande* (?), *Turma da Mônica*, *O Sapato que miava*, *A Lua e o Sol*, *O Leãozinho*, *O Soldadinho de chumbo*, *O Garoto de marte* (?)³⁹.

³⁹ Os títulos seguidos de ponto de interrogação entre parênteses não foram identificados em nenhuma de nossas pesquisas como um título válido. Provavelmente não foram informados corretamente. Supomos que Marvel, seja referência a *Marvel Comics*, linha editorial de histórias em quadrinhos, e que O Garoto de Marte seja na verdade *Os Meninos de Marte*, de Ziraldo Alves Pinto.

Os cinco últimos desta enumeração bem como *A Bolsa amarela* e *O Pequeno Príncipe* são de literatura paradidática infantil, o que nos leva a supor que podem ter sido lidos na escola ou em alguma circunstância a ela ligada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que, de todo esse conjunto, um(a) aluno(a) citou nove, o maior número de enumerações feitas individualmente. Foram apenas três a menos do total da soma (12) dos demais que citaram três (segundo maior número citado por apenas um(a) aluno(a)), dois (três aluno(a)s) ou apenas um título (três aluno(a)s).

Este panorama nos mostra que cerca de quarenta e dois por cento da turma já realizou, com certeza, algum tipo de leitura literária na vida, seja dentro da escola (caso das obras paradidáticas) seja fora dela (leituras literárias contemporâneas, na moda). Quarenta e dois por cento dos quais, alguns estão bem mais avançados como leitores, ao apontarem números razoáveis de obras que comprovam que possuem um hábito de ler.

Por outro lado, observamos que das respostas mais frequentes, tanto da primeira quanto da segunda questão, grande parte coincidem com o que é apontado por nós, entre parênteses, no corpo da pergunta um, como exemplos de citação do que eles poderiam ter como costume de leitura. Sendo assim, não podemos afastar a possibilidade de que a redação do questionamento inicial tenha induzido (sem que isso tenha sido nosso propósito) em algum grau suas citações em muitas das respostas. Esta desconfiança aumentou quando os quase sessenta por cento de outros alunos não indicaram um único título de texto ou livro lido, ou mesmo de um dos jornais impressos da cidade. De toda forma, o que nos ficou evidente é que os alunos, em geral, costumavam, sim, realizar algum tipo de leitura, ainda que não literária.

No que diz respeito aos parentes leitores que circundam os alunos, os pais e irmãos que realizam algum tipo de leitura foram a maioria, seguidos dos avós e tios. Apenas uma incidência de ausência de pessoas que leem na família foi encontrada. Em alguns casos foi citado o que é lido pelos parentes: bíblia, jornais, revistas, catálogos e até um livro intitulado *O Amante*. Aqui também ficou evidenciado que os alunos têm alguma influência de leitura em seu ambiente familiar.

Já na quarta questão que versava sobre o gostar de fazer leituras, surpreendentemente, um único aluno afirmou que acha “chato” ler e que por isso não se agrada em fazê-lo (único aluno, portanto, que respondeu a questão cinco). Realidade que vai na contramão de todos os demais, que para justificar seu gosto pela leitura apresentaram as mais diferentes razões: porque é legal, bom, interessante, divertido, inspirador, desenvolve a linguagem, melhora a leitura e ajuda na escrita, alivia o estresse e, até, porque ajuda nos trabalhos escolares e a passar de ano na escola.

Há duas razões expressas por alunos distintos que gostaríamos de transcrever⁴⁰, pois nos chamaram muita atenção: “Sim, porque, às vezes, entro no livro. A gente se emociona, a gente sente a palavra⁴¹” e, “Porque é divertido. Posso viajar sem sair de casa. Posso viver aventuras. Me sinto no mundo da lua. É muito legal”. Esses dois comentários nos fizeram perceber que estávamos diante de dois leitores maduros.

Visto que a quinta questão se destinava tão somente a quem não gostasse de ler, passemos ao último questionamento: Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê? Aqui, não houve uma manifestação sequer que discordasse dessa importância. Dezenove vozes apresentaram as mais variadas justificativas que asseguram a importância do ato de ler, das quais se destacaram os benefícios de se melhorar a leitura, a escrita, a fala, a memória, a comunicação e o entendimento (compreensão); de auxiliar no aumento do aprendizado e na apreensão da escrita; e, ainda, porque é legal ou simplesmente importante.

Embora, mais de cinquenta por cento da turma não tenha deixado claro que realmente tem o hábito de leitura, especialmente de leitura literária, o que conseguimos constatar com certeza é que, ao contrário do que supúnhamos como hipótese inicial de nosso projeto de pesquisa, no geral, a quase totalidade deles não só gosta de ler, como tem o costume de realizar algum tipo de leitura e a consciência da importância desse ato e de seus benefícios em suas vidas.

Gostaríamos de considerar aqui os registros que fizemos da conversa informal que tivemos com esta turma. À medida que iam entregando os questionários respondidos – cerca de cinco minutos depois de os terem recebido – iam tecendo comentários, os quais anotamos, e agora transcrevemos:⁴²

_ Eu leio tudo o que vejo na rua. Leio cartazes na rua.

_ Eu também leio tudo o que vejo na rua. Leio tudo o que está escrito.

_ Eu leio as placas no hospital, quando não tenho ninguém para conversar.

_ Lemos conversas no *WhatsApp* e no Face (*Facebook*).

_ Na escola, a gente não tem vontade de ler nada. Dá preguiça.

_ Na escola da vontade [de ler]. Lemos livros [didáticos] porque lá tem coisas interessantes, tem quadradinhos da [Turma da] Mônica.

_ Eu amo poesia porque é rimado (recitou um poema desconhecido).

⁴⁰ Foram adequadas à linguagem culta.

⁴¹ Nesta transcrição, juntamos duas partes de questões distintas de um mesmo questionário, pois constatamos que se tratava da mesma justificativa por seu caráter complementar.

⁴² Um mesmo aluno pode ter feito mais de um comentário, por isso não os identificaremos individualmente em aluno A, B ou C.

- _ Meu irmão traz livro da faculdade para mim.
- _ A gente não tem um livro sequer! (tom de protesto e revolta)
- _ Ganhamos só dois livros e só deram pra gente porque tinha muito [livro didático].
- _ Não tem uma biblioteca na escola. Não dão um livro de poesia.
- _ Tem que dar, não emprestar (um aluno pedira um livro nosso emprestado).
- _ E se tivesse uma biblioteca, vocês a visitariam? (Perguntamos)
- _ Sim! (unânime)
- _ Eu não queria sair da outra escola. Lá tinha uma biblioteca maior que essa sala!

Considerando os comentários acima, mesmo que tenham sido feitos por apenas uma parte da turma – não podemos afirmar que todos ou a maioria tenham participado posto que nossa atenção se voltava para o registro do que ouvíamos – constatamos que há entre os alunos a visão de leitura como decodificação, exemplificada nas quatro primeiras enumerações, enquanto outros compreendem que a leitura é algo mais profundo e importante, como mostram os comentários que protestam pela falta de acesso à livros não didáticos e pela inexistência de uma biblioteca no espaço escolar.

Outro ponto que estes comentários nos permitem levantar como hipótese é o de que o livro didático parece ser a principal referência e fonte de leitura para a maioria dos alunos. Suspeitamos, com isso, que muitos dos que citaram contos, romances e poemas, sem contudo, nos apresentar títulos, podem tê-los lido integralmente ou em fragmentos nos livros didáticos. Nas respostas à questão número um do questionário, o livro didático foi um dos mais citados como costume de leitura.

Feitas estas considerações sobre a aplicação do questionário inicial de sondagem sobre leitura, concluímos que estávamos em um ambiente mais que propício para a aplicação de nossa proposta de intervenção. Passamos no próximo tópico a discorrer sobre os dados coletados no questionário final.

4.6.2 Questionários de sondagem sobre as atividades de leitura de contos em sala de aula

Ao final dos encontros de leitura dos cinco contos que propusemos como leitura literária em sala de aula, convidamos os alunos a novamente contribuírem com nossa pesquisa, respondendo ao questionário de sondagem sobre as atividades de leitura de contos em sala de aula, composto de cinco questões. Ressaltamos que esse procedimento foi realizado no mesmo dia da última atividade de leitura, cujo conto era *Negrinha*.

O número de alunos presentes neste dia era de dezesseis, três a menos do que a quantidade que participou do questionário inicial. Além disso, destes, onze participaram de todos os seis encontros de leitura literária, quatro tiveram uma única ausência (três faltaram na aula referente à *Sounds* e um na referente ao segundo dia de *Espelho Meu*) e o outro, duas ausências (em *Sounds* e no segundo dia de *Espelho Meu*). Todos os dezesseis haviam respondido também ao primeiro questionário.

A frequência dos encontros foi de vinte e um alunos no primeiro dia, dezesseis no segundo, dezoito no terceiro, dezessete no quarto, dezessete no quinto e dezesseis no sexto. Do total de vinte e um presentes no primeiro dia, dois eram alunos de dependência em outras disciplinas e que só frequentavam a aula em dias específicos a elas correspondentes, os outros três, participaram de apenas três encontros. Feitas estas considerações do contexto de aplicação, continuemos com a descrição da composição e dos dados coletados com este questionário de sondagem.

Com a primeira pergunta gostaríamos de saber se as atividades de leitura em sala de aula de alguma forma tinham ajudado os alunos a ler melhor ou os estimulado a ler mais. Todos os dezesseis indicaram que melhoraram suas leituras e/ou passaram a ler mais. Alguns foram além em suas respostas, ao afirmarem, por exemplo, que “Eu lia um pouco soletrando, mas agora eu estou lendo normalmente, não soletro mais.”, “Eu acho que me ajudou a entender mais as coisas. Antes eu lia por ler.”, “Ajudou porque isso é importante para nossa leitura e para compreender o que a gente lê”.

Se considerarmos as respostas do questionário inicial em que alguns alunos informaram títulos de seu repertório de leitura (algumas longas como no caso das obras de literatura contemporânea), e os compararmos com os dois últimos comentários acima, defrontamo-nos com uma realidade parecida com a descrita por Cosson (2014), na qual alguns alunos leem, mas não compreendem o que leem, ou acham que ler se resume a decodificar as palavras e demais sinais gráficos, o que coloca a interpretação – fase mais importante do processo de leitura – em segundo plano ou em plano algum, visto que em muitos casos ou não se tem consciência de sua importância ou não se tem o discernimento de que a simples leitura é apenas uma fase desse processo.

Diante disso, constatamos a necessidade da mediação, no caso da leitura em sala de aula, e/ou do seu compartilhamento com outros leitores para que se possam confrontar interpretações. No caso do comentário no qual nos deparamos com a melhora na agilidade de decodificação na leitura, compreendemos o quão é importante praticarmos leituras nos moldes – não necessariamente com a mesma metodologia – como as que aqui realizamos nas quais os

alunos, além da leitura individual, em que seu próprio tempo e nível de agilidade foram respeitados, também exercitaram a leitura em voz alta em conjunto ou individualmente.

Tal prática auxilia no processo de apreensão da escrita e em conseqüente avanço na desenvoltura com as palavras, habilidade primária, contudo primordial no processo de leitura, haja vista que é por meio da decifração que “entramos no texto através das letras e palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2014, p. 40). Destacamos que a participação do mediador nestas leituras em voz alta, onde se percebem seu ritmo de leitura, sua entonação, suas ênfases em determinados trechos textuais, acaba servindo de parâmetro para quem ainda está em processo de apropriação da escrita.

É notório que alunos que ainda não possuem fluidez na leitura tenham também prejudicada sua habilidade de interpretação de textos escritos, pois dispensará muito de sua atenção, no momento da leitura, para a associação entre letra/som/sílaba/palavra para, só então, fazer a correspondência entre significante e significado, caminho por onde se perdem muitas vezes os significados pontuais, as inferências, etc, pré-requisitos fundamentais para uma interpretação mais eficiente.

Na segunda questão, indagamos se nossa proposta de leitura exerceu alguma influência sobre os hábitos leitores dos alunos, no sentido de provocar estímulos a leituras fora do contexto de sala de aula, porém durante o período da pesquisa. Onze dos dezesseis alunos não só responderam que sim, como citaram títulos ou autores, dentre os quais, inclusive, figuravam obras que levamos para a sala de aula com o intuito de fazermos empréstimos para leitura.

Foram apontados *O primeiro beijo e outros contos* e *A vida íntima de Laura e outros contos*, de Clarice Lispector; Augusto dos Anjos (poemas); Monteiro Lobato (não informaram o título. Levamos vários exemplares da obra infantil deste autor que por eles foram manuseados); *A Menina do nariz empinado* (cremos que se trate na verdade de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato); romances e poemas (sem indicação de quais ou de quem); *A Bolsa amarela* e *O leão e o rato*. Há também outros da literatura contemporânea, como: *Crepúsculo*, *Diário de um banana*, *A Culpa é das estrelas*, *Mulheres Poderosas* (cremos se tratar do título *Porque os Homens Amam as Mulheres Poderosas?*, de Sherry Argov) e *A Vida com esperança* (cremos se tratar na verdade de *Viva com esperança: segredos para ter saúde e qualidade de vida*, de Mark Finley e Peter Landless).

Os outros cinco alunos responderam que não realizaram nenhuma outra leitura fora do ambiente escolar, com destaque para um que afirmou que justamente porque não leu nada fora da sala de aula é que gostou dos poemas que tínhamos lido ali, por serem as únicas

leituras que fez e gostou. Sobre essa realidade vamos nos aprofundar mais adiante, ao discorrermos sobre a quarta questão do questionário.

O terceiro questionamento sondava sobre a postura dos alunos caso existisse uma biblioteca na escola com os mais variados livros de diversos temas. Perguntamos se eles a visitariam e emprestariam livros para leitura. Todos afirmaram que a frequentariam e que fariam empréstimos de livros. Quanto à composição do acervo, eles sugeriram livros de romance, de poemas, de terror, de aventura, de comédia, do autor Monteiro Lobato, histórias em quadrinhos e a Bíblia Sagrada, além dos já bastante citados *A Culpa é das estrelas* e *Diário de um banana*.

Desta vez, outros foram lembrados como *O Canto da Sereia*, de Nelson Mota, e *Primeiro Amor*, de James Patterson. Há também os títulos que levamos para sala de aula: *A Bela e a Fera*, *Felicidade Clandestina* e *A Maçã no escuro*, de Clarice Lispector. Um aluno não indicou nenhum livro. Houve duas respostas que nos chamaram atenção. Uma afirmava que se tivesse biblioteca na escola poderia emprestar livros para seus colegas (estariamos diante de uma situação de compartilhamento de leituras? Da possibilidade de formação de uma comunidade de leitores que favorece o letramento literário de que fala Cosson (2014)?).

A outra expressava sua vontade (ou necessidade) de conhecer novos livros. Por que não pensar na hipótese de que nosso trabalho influenciou em algum nível esse desejo? Infelizmente, a ausência de biblioteca naquela escola em muito frustra desejos como estes, prejudicando o processo de letramento literário visto que impede o acesso à leitura de obras literárias. Em muitas comunidades escolares a biblioteca é a única fonte de contato dos alunos com livros que não sejam didáticos.

Na quarta questão, objetivávamos saber se os alunos alguma vez na vida escolar tinham tido aulas de leitura literária como as que proporcionamos e se delas haviam gostado. Para a primeira parte da pergunta, doze alunos informaram que nunca haviam tido este tipo de aula, dois informaram que sim e dois não responderam esta primeira parte. Todos, porém, afirmaram que de alguma forma nossas aulas foram proveitosas, ao apontarem que delas gostaram muito, que foram muito legais, interessantes, divertidas, românticas, incentivadoras, que ajudaram a aprender outras leituras e que foram até aventureiras.

Há dois comentários que acreditamos traduzir bem a importância da leitura literária em sala de aula, visto que em muitos casos esse é o único lugar de contato com esse tipo de leitura. Ei-los: “Foi muito legal. Eu nunca li tanto” e “Li coisas que nunca imaginei ler na escola”. No que concerne ao primeiro comentário, tomemos como exemplo os cinco alunos que, no questionamento dois, não fizeram indicação de qualquer leitura fora do ambiente

escolar, ao menos durante o período do projeto. As que propusemos em sala, portanto, representaram o único contato deles com textos literários e com mediação e partilha das interpretações que lhes são possíveis.

No caso do segundo comentário, vemos descrita nitidamente e pela voz do maior interessado, a necessidade de se oferecer os cânones literários na escola, pelos motivos que já explicitamos nesta Dissertação de Mestrado, apoiados em autores como Candido, Calvino, Cosson, Colomer e Perrone-Moisés que discorreram sobre as razões dessa importância. “Li coisas que nunca imaginei ver na escola” vem explicitar uma realidade corriqueira no ambiente escolar e que é conhecida e adotada por muitos de nós professores de línguas, que quase sempre nos prendemos em fórmulas gramaticais engessadas e em metodologias que não permitem ao aluno de fato se aprofundar até mesmo nas leituras que se apresentam nas atividades do livro didático. Precisamos rever estas posturas.

O último questionamento primava por conhecer de qual dos contos os alunos mais gostaram e se haviam se identificado com algum de seus personagens. Para nossa surpresa, posto que julgávamos que este teria sido o conto de menor impacto estético nos alunos, *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, foi o mais citado (cinco vezes), seguido de *Felicidade Clandestina* e *Negrinha* (três vezes cada um) e de *Espelho Meu* (duas vezes). *Sounds* não foi citado. Embora a pergunta direcionasse a resposta apenas para os contos, houve citação de poemas como preferência de leitura: *Amor é fogo que arde sem se ver* (três vezes) e *Vozes de um túmulo* (uma vez). O vídeo *Chuvas e trovoadas* foi citado uma vez.

Para a segunda parte da questão, foram poucas as explicações e citações dos personagens com os quais poderiam ter se identificado. No geral, os alunos se limitaram a apenas apontar os contos preferidos. Talvez isso tenha ocorrido pela natureza da pergunta que concentrava três demandas em um só texto. Dos seis alunos que informaram os personagens mais marcantes temos A Menina que gostava de ler, de *Felicidade Clandestina* (três menções), *Negrinha* (duas menções), Menino que gostava de ouvir sons especiais, de *Sounds* (duas menções) a Menina do espelho, de *Espelho Meu* (uma menção). Ninguém afirmou não ter gostado de algum dos personagens.

Em âmbito geral, este último questionário de sondagem evidenciou ainda mais muito de nossos preconceitos de educadores ao acharmos que nossos alunos não leem simplesmente porque não gostam. Com efeito, a situação é outra, os alunos não leem porque não lhes são oportunizados momentos de leitura em sala de aula que tenham como único objetivo a compreensão e o seu aprofundamento por meio do compartilhamento dessas compreensões, auxiliados pela mediação do professor. Além disso, constatamos nos dados que as chamadas

literaturas contemporâneas da moda fazem sim parte do dia a dia dos nossos alunos, e nós, enquanto professores, não podemos desestimulá-las, afinal, elas lhes proporcionam algum efeito estético e não oferecem maiores refinamentos que possam ser interpretados por eles como fatores que tornam a leitura algo difícil, complicado.

Pelo contrário, precisamos utilizar os refinamentos estéticos da literatura em favor da experiência literária que queremos para os alunos. Descobrimo, experimentando, vivenciando e compreendendo textos literários de alta qualidade estética, eles poderão, à medida que amadurecerem no processo de letramento literário, comparar e, por si só, eleger suas próprias leituras canônicas a partir de seus próprios critérios. A nós cabe propor os cânones e intermediar o contato entre leitor e obra, para que sejam muito mais frequentes expressões como “Li coisas que nunca imaginei ler na escola”, a qual, para quem busca novos caminhos para uma educação em Língua Portuguesa que de fato promova o desenvolvimento de habilidades leitoras capazes de formar leitores proficientes, soe sempre como uma canção que celebra uma intenção que se efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidimos, por volta dos anos 2000, ser professores de Língua Portuguesa, o que nos encantava era exatamente compreender as regras da gramática normativa e ter uma certa facilidade por explicá-las. Regras de acentuação, de colocação pronominal, de crase, de regência, de concordância, de morfologia e de análise sintática, esta então, Deus do céu!, como era lindo conhecer as nuances da frase, da oração e do período e o papel das conjunções e pronomes relativos na construção de seus sentidos, e as possibilidades de se transformar uma oração coordenada em subordinada e vice versa. Classificar os tipos de sujeitos, de predicado, de verbo, identificar os objetos direto e indireto, enfim, tudo era tão fascinante, que decidimos cursar Letras na Universidade Federal do Pará. Ali, esperávamos aprimorar nossos conhecimentos sobre a língua culta, objetivando lecionar melhor a disciplina àqueles que um dia seriam nossos alunos, tal qual os professores de português que se destacaram aos nossos olhos por nos fazerem descobri-la em seus segredos gramaticais.

Terminada a licenciatura em Letras um pequeno dilema: deveríamos ou não ensinar gramática na escola? Certamente que sim, mas sem deixar de considerar a linguagem do aluno que também adorávamos analisar sintaticamente ou elaborar hipóteses sobre os fenômenos linguísticos da variante coloquial. Espelhávamo-nos em um professor de Latim que tivéramos na graduação. Aquele homem sabia tudo sobre o funcionamento da língua. Adorávamos as aulas em que ele “descortinava” alguns enigmas linguísticos.

Levamos essa influência para nossas aulas de Língua Portuguesa nos primeiros anos de profissão. Era animador estarmos à frente de uma turma. Nós nos empolgávamos com as explicações que dávamos e estávamos convencidos de nossa competência profissional e seguros de nossas metodologias que objetivavam elucidar aos nossos alunos o mesmo que nos havia sido elucidado. Contudo, começamos a perceber que os únicos empolgados nesse espetáculo éramos nós. Os alunos não conseguiam nos acompanhar, o que começou a nos inquietar por sermos apaixonados pela nossa profissão.

Pensamos, então, em outra situação que nos ajudara muito em nossa formação: a leitura. Embora não nos agradássemos muito pela leitura literária, adorávamos ler revistas de cunho político. Líamos todas as que chegavam em casa durante o período de assinatura, fato que nos ajudara bastante a ter certa facilidade interpretativa e com a escrita. Passamos a tentar levar os alunos a ler os textos que os livros didáticos apresentavam e responder às questões “interpretativas”. Também recolhíamos aleatoriamente livros infantis e juvenis na biblioteca e

a eles os oferecíamos, mas sem qualquer sistematização ou metodologia que os levasse a se aprofundarem nas leituras. Era ler e só. Obviamente não colhíamos bons resultados.

Nossa prática de sala de aula se limitava a trabalhar com o livro didático, priorizando a leitura dos textos por nós considerados interessantes, porém, trabalhando alguns elementos gramaticais àqueles ligados ou de forma isolada, segundo o que era proposto pelo livro. Fazíamos algumas esporádicas complementações com materiais extras como filmes, vídeos, etc. Contudo, a verdade é que estávamos meio desnorteados na profissão.

Foi nesse contexto de vida profissional que surgiu então a oportunidade de cursarmos o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Pará. O contato com outras teorias nos fez questionar a eficiência de nossas práticas habituais em sala de aula. Novos conhecimentos nos incitavam a pensar, repensar, reelaborar e propor novos caminhos na educação relativa ao ensino de língua portuguesa em suas mais diferentes ramificações. Isso nos ajudou muito a ter contato com diferentes propostas metodológicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades e das competências linguageiras pretendidas como objetivos do ensino de língua materna.

Em meio a esses novos horizontes, mais uma vez a literatura cruza nosso caminho, desta vez, porém, para nos cobrar o porquê de a termos esquecido. Dizemos “mais uma vez”, posto que em nossa graduação, ela nos havia sido apresentada em sua verdadeira face. Para uma professora de literatura – hoje nossa orientadora na elaboração desta Dissertação de Mestrado – afirmáramos que não nos agradava uma disciplina que parecia não ter serventia, por isso, nós a faríamos pela força do currículo e que nosso foco, no entanto, era Língua Portuguesa. Em nossa visão incoerente, língua e literatura eram entidades distintas.

Obviamente, muito desta concepção equivocada havia se originado no Segundo Grau (hoje Ensino Médio) onde o estudo de literatura se limitava, tal qual o exposto por COSSON (2014, p. 21), “à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores [...] em uma perspectiva pra lá de tradicional”, que conspirava, talvez sem intenção, em desfavor da percepção da literatura em sua natureza real. Em nossa formação secundária, não houve uma única leitura de uma obra de um autor canônico ou não canônico que nos tivesse sido proposta. Atualmente, compreendemos que não se faz ensino de literatura sem contato com a obra literária.

Outro fator que julgamos importante ser destacado diz respeito ao fato de, apesar de termos escrito dois Trabalhos de Conclusão de Curso nas licenciaturas de língua materna e estrangeira, não tínhamos consciência da amplitude da importância do acesso à literatura, por

tudo o que ela pode representar na vida de todo indivíduo. Para nós, literatura não era nada além de uma eficaz ferramenta de auxílio na aquisição da leitura, da escrita, no desenvolvimento das habilidades interpretativas, bem como um portal para mundos imaginados e, como tal, uma aliada no cultivo do hábito de ler.

Essa visão limitadora do papel da literatura, o qual é muito mais amplo, confessamos, nos fazia inseguros quanto a argumentarmos em favor da presença da leitura literária em sala de aula, sendo ela mesma objeto de ensino. Como defender que aulas dessa natureza eram de fato válidas se o senso comum apresenta um ensino de língua pautado na tradição gramatical, na produção escrita de “redações” e em respostas redigidas pelo aluno em seu caderno e com vistos do professor a questões de “interpretação” textual ou de cunho gramatical? Difícil era convencer de que não éramos um profissional “enrolão” (sem compromisso, na linguagem coloquial escolar). Devemos a muitos autores, mas, sobretudo, a Antonio Candido, por meio de seu artigo *O direito à literatura*, o qual discutimos na segunda seção, a elucidação do que a literatura realmente significa à formação humana, constituindo-se, assim, um direito fundamental e inalienável de todos, com o qual temos completa concordância.

Diante disso, lançamo-nos mais seguros nas propostas do projeto desta Dissertação de Mestrado, o qual desde o início se preocupou em querer proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental a mesma experiência literária que tivemos na faculdade quando ainda éramos graduandos. De fato, mais que os discursos, o que nos fez aproximar da literatura, desfazendo nossa concepção equivocada construída no ensino secundário, foi realizarmos a experiência literária de que fala Cosson (2014).

A partilha das leituras e das experiências vivenciadas a partir delas, feitas por professores de literatura em aulas de leitura literária de obras de autores nacionais e estrangeiros, nos proporcionou momentos de verdadeira epifania estética, visto que por muitas vezes fomos, de certa forma, abduzidos aos mundos criados pela palavra, experienciando-os, verdadeiramente. Pena que isto se deu apenas em nossa graduação. Nesse sentido, por almejarmos que esse encontro com a literatura seja proporcionado aos alunos desde a educação básica foi que enfatizamos no título desta pesquisa a sentença “uma experiência literária no Ensino Fundamental”.

Para compor nossa proposta, a qual contribuiria com o processo de letramento literário da turma em que aplicaríamos o projeto, tínhamos que fazer a escolha dos contos, outro momento de muitas e interessantes descobertas. Com muita sinceridade, humildade, mas também com um pouco de vergonha, dada nossa formação em Letras, reconhecemos que

quase nada sabíamos sobre as autoras Clarice Lispector e Maria Lúcia Medeiros e suas obras. Apenas de Monteiro Lobato conhecíamos um pouco da trajetória e algumas poucas obras, dentre as quais o conto *Negrinha*, porém, nada comparado ao universo lobatiano a que tivemos acesso.

Com exceção de *Negrinha*, não tínhamos tido ainda nenhum contato com qualquer dos outros quatro contos selecionados. Na busca por eles, precisávamos considerar a contemporaneidade das temáticas e que elas fossem, hipoteticamente, interessantes ao público (pré)adolescente. Em consonância com estes, outro fator, contudo, influenciou na escolha dos textos: os efeitos estéticos daqueles contos sobre nós. Dessa forma, poderíamos partilhar também com o público alvo de nossa pesquisa nossa experiência enquanto leitores de cada um deles. Não foram os únicos de que gostamos, mas por algum motivo nos identificamos bastante com eles, sobretudo com *Sounds*, que nos proporcionou viajarmos saudosamente pelos sons que faziam nossa alegria em nossa infância.

Conscientes da importância de que, como professores leitores devemos ter nossa própria leitura de um texto que pretendemos oferecer aos alunos, alcançamos mais segurança no trato com os textos literários ao nos lançar nos breves estudos que propusemos para cada um dos contos, os quais disponibilizamos nos apêndices. E, quanto mais adentrávamos neles, mais descobertas fazíamos, mais enriquecedora se tornava a tarefa e mais satisfação tínhamos por realizá-la. Muito laboriosa, por muitas vezes nos fatigou, contudo, maduros, concentrávamo-nos nos diferentes níveis de profundidade que poderíamos atingir ao fim de nosso esforço.

Nesse sentido, o que dizer de *Felicidade Clandestina*, cuja personagem principal nos “obrigou” a ler toda uma edição de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, para tentar compreender o motivo de tamanha necessidade da menina leitora de estar com aquele livro. Não só o compreendemos como nos apaixonamos por todas as histórias ali narradas e pelo mundo mágico do Sítio do Pica Pau Amarelo, território brasileiro onde os principais personagens de nossa infância se encontravam. O mesmo parece ter se dado com os alunos que levaram tal obra para realizarem a leitura em suas casas. Não podemos afirmar se a fizeram integralmente, porém, se a levaram movidos pela curiosidade, com certeza alguma coisa dali apreenderam.

E a riqueza de *Espelho Meu*, de Maria Lúcia Medeiros? Em meio ao enredo, nos deparamos com referências aos poemas de Camões, de Castro Alves, e à obra e ao estilo de Augusto dos Anjos, os quais todos tivemos que (re)ler para compreender suas temáticas, relacionando-as ao conto, torna o texto ainda mais interessante para o trabalho com um

público (pré)adolescente porque apresenta uma personagem tão jovem, mas que tem um certo refinamento no hábito de leitura. Soubemos da existência do poema *As duas flores*, exemplo da poesia lírica de Castro Alves, devido à presença de um trecho citado no decorrer daquela narrativa. Finalmente, *Sounds, A Bela e a Fera ou a ferida grande demais* e *Negrinha*, cada um deles nos desafiou a mergulhar em suas peculiaridades temáticas, estruturais, etc. Escrever estes estudos só nos fizeram crescer.

Mais maduros, mais preparados, mais seguros e mais convencidos do poder e da importância das aulas de leitura literária em sala de aula partimos apreensivos para o desafio maior de colocar em prova os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de Mestrado e da produção desta Dissertação. Era hora de, munidos da teoria, encararmos a prática. Sairmos da segurança das hipóteses e da empolgação que novos saberes geram, para as reais reações que o público alvo da pesquisa teria para com nosso trabalho. Não sabíamos se os alunos daquela escola pública periférica onde não existe sequer biblioteca e cujos índices do Ideb são baixíssimos, se eles apreciariam nossa proposta e, principalmente, se este trabalho alcançaria os efeitos pretendidos.

Logo no primeiro encontro, foi um pouco surpreendente “ler” nos olhares e gestos dos alunos uma certa admiração diante do videoclipe com a cantora brasileira Gal Costa interpretando o poema de Vinícius de Moraes *A Felicidade*. Pareceu-nos que aqueles meninos e meninas nunca haviam tido contato com aquele gênero musical, o qual para nós não passava de algo corriqueiro. Isso nos levou a refletir sobre a importância de na escola aos alunos serem disponibilizadas atividades cujos conteúdos ultrapassem sua realidade cotidiana, o que nos fez mais convictos do seu direito de acesso aos cânones literários, para que eles possam, nestes, ter a oportunidade de aprofundar suas leituras, num gesto de respeito a sua capacidade de adquirir maiores e mais elaborados conhecimentos e competências, tal qual defende Perrone-Moisés (2006).

No mais, encontro após encontro, leitura após leitura, pudemos perceber que na verdade muitos alunos não tem o hábito de leitura literária, seja em sua forma mais popular, seja nas obras contemporâneas que circulam como moda do momento atual, seja em sua manifestação canônica, porque, antes de tudo, não lhes é oportunizado tê-las ao seu alcance, ou quando as têm, não há promoção de medidas incentivadoras que os levem a terem contato com elas.

É da escola a responsabilidade desta promoção e aos professores, especialmente de línguas, cabe a mediação que irá introduzi-las no repertório de leituras dos alunos. Em muitos casos, é somente no ambiente escolar que alunos farão alguma espécie de leitura, das mais

simples às mais elaboradas, exercendo a escola, portanto, fundamental papel na formação de leitores proficientes.

Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram o preconceito que muitos de nós professores temos para com nosso alunado quando atribuímos apenas a eles a responsabilidade de não terem o hábito, de não gostarem ou de não se interessarem por ler, sendo eles, portanto, os únicos culpados por seu iletramento literário. Contudo, nossos encontros de leitura em sala de aula nos mostraram que livros ao alcance, criativos elementos motivadores, mediação “democrática” e a possibilidade do compartilhamento do que se lê compõem um contexto de grande potencial gerador de interesse pelos diversos tipos de leitura, especialmente a literária.

Mas, para que a leitura em sala de aula envolva os alunos, eles precisam também reconhecer no professor um leitor apaixonado e seguro de suas leituras e que saiba valorizar as contribuições pertinentes deles provenientes. Um profissional da área de línguas que não é leitor dificilmente conseguirá convencer sobre a importância da leitura na vida das pessoas. Neste caso, se insistir em propô-las sem levar os alunos a experienciá-las, os efeitos serão inversos e o processo de letramento literário poderá ser interrompido ou mesmo sequer iniciado, caso ainda não o tenha sido. Jamais podemos subestimar nosso alunado, achando que por ele não estejamos também sendo observados e até avaliados por seus próprios critérios. Representamos, sim, um parâmetro para eles. Marcamos suas vidas positiva ou negativamente, isso é fato.

Por fim, os resultados de nossa pesquisa superaram nossas expectativas. Estamos felizes com o alcance de nosso trabalho, pois ficou evidenciado nas participações e contribuições dos alunos nos encontros e em suas respostas no questionário de sondagem sobre as atividades de leitura de contos em sala de aula que eles próprios perceberam as benesses que advêm do saudável hábito de leitura para a vida de quem o exerce. Além disso, reconheceram, ainda que indiretamente, a importância de leitura dos cânones, já que no questionário inicial exemplos destes raramente foram citados por aqueles que afirmaram realizar algum tipo de leitura, e, ainda, ao final dos encontros, a maioria absoluta afirmou ter gostado de ter tido o contato com as obras sem necessariamente ter se agradado de sua temática ou do enredo de algum conto.

Com efeito, não podemos mensurar a abrangência de nosso trabalho de pesquisa quanto às sementes que podem ter sido plantadas no seio de cada um dos que dele participaram. Só os alunos poderão dizer quando alcançarem maior maturidade literária e de vida, o que significou em suas vidas tudo o que vivenciamos naqueles cinco encontros de

leitura literária em sala de aula, o que lhes despertou, se em algo lhes influenciou ou ajudou. Afinal, foram apenas seis encontros em um universo de uma vida escolar inteira, passada e por vir.

Entretanto, podemos nos ater às impressões mais imediatas, a exemplo, da concentração em leituras que se não eram longas, tão pouco eram breves – considerado o contexto de sala de aula –, o interesse ainda que momentâneo pelo manusear dos livros diversos apresentados aos alunos em sala como uma forma de aproximar autor, obra e leitor, os empréstimos de algumas obras para leitura em casa, a leitura em voz alta por eles realizada voluntariamente ou estimulada pelo mediador, o compartilhamento de suas compreensões e dúvidas sobre os textos, as anotações de partes ou na íntegra de poemas (sobretudo de poemas pelas meninas) nos cadernos, a relação que faziam das leituras com suas vidas, com suas realidades ou com realidades conhecidas, a manifestação do desejo de que uma atividade continuasse, a livre expressão de opinião sobre o que lhes era apresentado como leitura, etc. Situações absolutamente diferentes das aulas de leitura e gramática para cumprimento de uma tarefa como rotineiramente praticávamos. De fato, os alunos vivenciaram, “sentiram a palavra”, conforme afirmou um dos alunos nos questionários de sondagem, nas leituras dos contos e demais textos em sala de aula.

No que diz respeito a nós, afirmamos com absoluta certeza que o Mestrado Profissional em Letras muito colaborou para a nossa redescoberta e reafirmação como profissionais importantes e responsáveis pela coautoria, mesmo que em pequena participação, das linhas dos destinos de vida de todos aqueles que o acaso sujeitou às nossas habilidades e responsabilidades de educadores.

Atualmente, nesse contexto pós-Profletras, exigimo-nos ainda mais o compromisso com um fazer melhor dentro de nossas possibilidades. Nosso projeto não resolverá os complexos problemas da educação, mas se propõe como um dos vários caminhos possíveis nos quais, paulatinamente, um passo após o outro, pode atingir as necessárias melhorias desejadas por todos aqueles que sonham com uma educação eficiente e de qualidade. Sem sombra de dúvidas, a formação continuada dos profissionais da educação é um desses caminhos.

REFERÊNCIAS

A Bela e a Fera: o filme. Filme completo online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3YPf10_T7cI>. Acesso em: 14 out. 2016.

ALFINITO, Flávia. Chuvas e trovoadas (Curta-metragem). Disponível em: <<https://fauufpa.org/2013/10/10/chuvas-e-trovoadas-por-flavia-alfinito/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ALMEIDA, SH. M. J. Literatura serve para...? Questionamentos sobre ensino de literatura na educação brasileira. **Rios Eletrônica**. Olinda, n. 1, p. 17-24, 2007.

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv.00054a.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. **Pensador**. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/poemas_olavo_bilac/>. Acesso: em 18 out. 2016.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas de Luís Camões**. Direção Literária Dr. Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Amor é fogo que arde sem se ver [Vídeo]. **Teatro espiritual**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9NoUKIbEI7g>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Lisboa: Edições Colibri, 2002.

CECCANTINI, João Luís. Leitura de Lobato à moda lobatiana: *A chave do tamanho* lida por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. In: CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs). **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Letramento Literário. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL [nome não deve ser referenciado]. **Projeto Político Pedagógico**. 2016/2017. Não publicado.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Hilda Mendes da Silva. **Leitura do livro de literatura**: examinando o letramento literário no espaço da sala de aula. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Teresina, 2015.

FUKELMAN, Clarice. A Bela e a Fera. Disponível em: <<http://claricelispectorims.com.br/books/bookPerBook/24>>. Acesso em: 01 out. 2016.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco Teses sobre o conto. In: FILHO, Domício Proença (org.). **O Livro do Seminário**: Ensaios. Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. São Paulo: L R Editoras Ltda, 1983.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2011.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução Nº 001 de 05 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

IBAB - O direito das crianças. Ruth Rocha. [Draw my life] (Vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AgloVruf2Q8>>. Acesso em: 15 out. 2016.

JUNIOR, Rui de Moraes. O Sorriso da Mona Lisa. **Percepto** (blog). Disponível em: <<http://www.blogpercepto.com/2010/11/o-misterio-do-sorriso-de-mona-lisa.html>>. Acesso em: 07 out. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas – SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A figura do negro em Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

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

LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo e outros contos**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. A Bela e A Fera. Disponível em: <http://www.saraiva.com.br/a-bela-e-a-fera-427832.html?utm_medium=afiliados&PAC_ID=30393&utm_source=lomadee&utm_content=26274>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Panorama com Clarice Lispector. Tv Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Globo, 2009.

LUCAS, Fabio. O conto no Brasil Moderno. In: FILHO, Domicio Proença (org.). **O Livro do Seminário: Ensaio**. Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. São Paulo: L R Editoras Ltda, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ideb – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MEDEIROS, Maria Lucia. **Antologia de contos**. Belém: Amazônia, 2009.

_____. **Velas, por quem?** Belém: Cultural Cejup, 1990.

_____. **Zeus ou a menina e os óculos**. Belém: Supercores, 1994.

_____. Biografia. **Leitura de mão em mão** (blog). Disponível em: <<http://leiturademaoemmao.blogspot.com.br/2009/10/maria-lucia-medeiros.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 77-78.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 35-60.

MORAES, Vinícius. A Felicidade. **Pensador**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_vinicius_de_moraes/>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. A Felicidade. Poema cantado por Gal Costa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TSgqD12njIY>>. Acesso em: 12 out. 2016.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1989.

PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PERRONE-MOISES, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**. Universidade de São Paulo, n. 9, p. 16 – 29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PIMENTEL, Ednaldo da Mota. **Leitura de poemas: uma proposta para o Ensino Fundamental**. 200 f. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS), Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

QEDu. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 07 nov. 2016.

QUEIRÓS, Eça. O Suave milagre. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/eca19.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Análise Estrutural de Romances Brasileiros**. São Paulo: Ática, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan./jun. 1999.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). **Práticas, impressos e letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS DE SONDAAGEM

APÊNDICE A1 – QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAAGEM SOBRE LEITURA⁴³

⁴³ Alguns questionários trazem legendas para as respostas dos alunos, pois estas ficaram ilegíveis ao serem escaneados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

diário livros da escola meu caderno
 Whatzapp

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

em casa na escola na aula de Português os
 livros histórias em quadrinhos de livros de
 Português

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meus irmãos e meus tios

4. Você gosta de ler? Por quê?

porque é para aprender cada vez mais
 e melhorar a leitura

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

eu gosto de ler um pouco

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

porque tem que saber ler para se comunicar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*sim os livros eu lizo livros poema revista jornal dicionário
romances livros de história*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

*eu gosto de ler na sala porque tem mais espaço eu
costumo mas ler livros escolares e jornais
de português e de matemática geografia
ciências estudo amazônico história e geografia*

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

*ela ~~le~~ ^{muito} ~~le~~ ^{muito} ela ler muito revista e biblioteca
todo o dia*

4. Você gosta de ler? Por quê?

*sim porque é interessante e aprende
o trabalho da escola e saber
os leis que acontecem em outros lugares*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*sim pra elas aprender as coisas que
e lendo que aprende*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

Sim eu gosto de ler livros, romances, jornal.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

em casa eu ligo em casa o livro a ler e o mal o livro e etc.

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meus avós e pais

4. Você gosta de ler? Por quê?

sim porque eu acho interessante e divertido

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

sim eu gosto de ler

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

sim principalmente jornal pra gente saber de notícias e livro pra melhorar a leitura.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

Sim eu gosto de ler tudo tipo poemas
 eu gosto de fazer poemas eu gosto
 de ler todos os tipos de coisas.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

Em todo lugar se não
 nos Heróis. Eu gosto de ler muito
 gibis da turma da monica. E tem
 outro o título era a casa grande. (livro)

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

Os meus pais

4. Você gosta de ler? Por quê?

Sim eu gosto porque a leitura é
 muito importante para que agente
 pense de ante e outros coisas
 importantes.

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

Eu como ler porque sem a
 leitura agente não vai saber responder
 as questões dos provas e outros
 coisas.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

Sim porque os vezes vc precisa ler
 um documento e pra vc responder
 vc precisa ler então a leitura
 ajuda muito e ela é muito importante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

gosto muito de ler gibis notícias contos

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

eu gosto de ler mais na minha casa,
 livros de dinossauros da minha casa mais
 não lembro o título de qual livro li na biblioteca de chumbo

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meus avós gostam de ler mais

4. Você gosta de ler? Por quê?

sim gosto muito de ler e tem bem e
 muito importante para a gente e ajuda
 alivia o estresse

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

eu gosto de ler porque é importante
 no meus aprendizados

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

sim acho e sim importante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*Eu gosto de ler contos, poemas e notícias
tanto para gente ler as notícias para
eu e um amigo e também para o tempo*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

*Eu gosto de ler na biblioteca, e lá tenho
eu gosto de ler livros de histórias e
contos e poemas e também alguns romances
e alguns de não sei qual dos outros livros*

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

*Amigos mais gostam de ler do que a família
e não sei qual dos outros parentes
e também minha mãe gosta de ler*

4. Você gosta de ler? Por quê?

*Eu gosto de ler porque eu gosto de ler
porque eu sei de ler e também porque
eu gosto.*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

*Eu gosto de ler porque eu sei de ler
e também porque eu gosto de ler*

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*Eu acho importante que as pessoas
leiam porque eu sei de ler e também
porque eu gosto de ler e também porque
eu gosto de ler*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

Sim bastante eu leio contos e notícias
e muito livros e a Bíblia

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

na minha casa, quando não tem nada
pra fazer eu gosto de ler a aquele livro
que se chama A Sim a final o que querem os
namoros

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

A minha mãe ela passa o dia toda
lendo, ela não faz nada em casa
ela fica só lendo a aquele livro que
se chama o Amante

4. Você gosta de ler? Por quê?

Sim muito por que é muito esperador
e muito legal

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

nao eu gosto de ler sim bastante

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

Sim por que as pessoas aprendem
mais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

Eu não gosto muito de ler, e não gosto de ler notícias, etc. Eu gosto de ler livros e revistas e não lembro mais de ler e não lembro.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

Eu não gosto de ler em outros lugares.

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

Minha mãe e avó.

4. Você gosta de ler? Por quê?

Eu não gosto muito de ler.

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

Eu não sei porque não acho chato ler.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

Sim, porque aprender a ler.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

Eu gosto de ler gibis e notícias e historinhas e romances

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

em minha casa, já li cinquenta tons de cinema novel e juliete.

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

minha irmã, meu tio, minha avó.

4. Você gosta de ler? Por quê?

Sim, porque eu acho que é bom para desenvolver a linguagem tipo muitas pessoas sabem quando eu não entendo o livro e vejo como está escrito e escrevemos corretamente.

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

Quando eu aprendi a ler foi muito rápido e fácil então não tenho motivo de eu não gostar de ler mais se eu não gosto de ler não sei por que eu não sei a vontade de falar.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

Sim, porque com a leitura podemos aprender e saber melhor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*Sim, eu costumo ler muito gibis e contos
engraçados e revista de moda gibis de
romance e zommas e dicionários*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

*eu gosto de ler em casa e na escola eu
estava lendo ~~uma~~ lixeira de ciências*

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

*em minha família é meu irmão que é
costumado a ler tudo que ele ver*

4. Você gosta de ler? Por quê?

*eu gosto de ler um pouquinho quando
é preciso*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

*eu gosto de ler direz em quando,
quando não tem nada pro fazer eu
procuro alguma revista pro mim ler*

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*eu acho muito importante que as pessoas
leiam por que é muito preciso para as
pessoas*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

leio qualquer coisa que não meias as.
 livros do Estrela do Tejo porque é preciso eu ver
 chato o livro do Estrela

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

Eu costumo ler em casa porque fico mais sossegado
 gosto de ler livros de aventura, As crônicas de Aedyn, A bolsa Ama-
 rel, Star Wars, turma do monicé, Marcel, Harry Potter,
 O sapato que meio, As crônicas de Narnia, Aulpedas Estrel

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

minha mãe gosta de ler Estrela do Tejo e cartas
 para a sua mãe que meio legal.

4. Você gosta de ler? Por quê?

porque é divertido posso ler sem sair de
 casa posso fazer o que quiser e me sinto no
 mundo da lua é muito legal

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

para poder aprender tem que ler sobretudo para
 se sentir informado e fazer o tempo passar melhor
 no mundo das palavras.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

~~Sim, gosto de ler~~ Sim. poemas e alguns
 livros de História para o meu
 curso. ~~poemas e alguns~~
 Nome: A poesia respira.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

em casa. livros de poesia

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meu pai e meu.

4. Você gosta de ler? Por quê?

Sim. Porque eu gosto de poemas
 e ~~poemas~~ de conto e poesia
 legal

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

Sim. porque ajuda na melhoria da
~~leitura~~ leitura e também ~~leitura~~
 e também ~~leitura~~



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*Sim eu gosto de ler poemas livros de poesia
gibis de az de jornal.*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

Eu gosto de ler em casa
Eu gosto de ler poemas e Romances apaixonados

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

minha tia e minha vovó

4. Você gosta de ler? Por quê?

*por que ela ajuda a aprender a escrever
melhor.*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

*por que as coisas não da vontade
mas eu gosto de ler.*

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*por que quem ler que tem de paciência de ler o livro
deu.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

eu ter uma revista de noticia eu gosto muito de ler as noticias que acontecem e muito bom ler eu gosto de ler e sim eu ler os coisas e muito importante.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

eu gosto mais de ler em casa porque é um pouco melhor eu gosto de ler e revistas e muito bom ler ficar só olhando o livro de português eu mais gosto

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meus pais, meus irmão e tios eu ler com eles porque é muito bom ficar lendo com alguém se por sozinho é muito chato e ler com alguém mesmo.

4. Você gosta de ler? Por quê?

por que eu acho bom ler revistas, jornais, tudo que eu gosto ler por que e ler ficar lendo com alguém isso é muito bom.

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

eu gosto de ler sim eu fico lendo como eu quiser mesmo os vezes eu não ler eu fico muito ocupado.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

as pessoas que leiam eu acho muito importante e porque é muito bom ler com as pessoas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*eu lio gibis como, manico e Chacalinda
e os livros de lio do katerna*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

*eu lio em casa in eu mais lio gibis
por que e mais tranquilo*

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

*o meu pai, ele gosta de insira
as historio*

4. Você gosta de ler? Por quê?

*por que eu gosto de ler gibis
por que sao historias legais in gora gracada*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

nao eu gosto de ler

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*por que elas aprende mais e ludem
ela e ludem historias*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

de gô ~~sim~~ ~~eu~~ ~~gosto~~ ~~de~~ ~~ler~~ ~~livros~~ ~~de~~ ~~contos~~
~~poemas~~ ~~e~~ ~~notícias~~ ~~e~~ ~~poemas~~
~~poemas~~ ~~, notícias~~ ~~, mensagens~~ ~~e~~ ~~livros~~

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

~~Eu~~ ~~gosto~~ ~~de~~ ~~ler~~ ~~em~~ ~~casa~~ ~~ou~~ ~~na~~ ~~rua~~

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

~~pais~~ ~~e~~ ~~irmãos~~ ~~e~~ ~~avós~~

4. Você gosta de ler? Por quê?

~~para~~ ~~ajudar~~ ~~minha~~ ~~leitura~~

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

~~mas~~ ~~eu~~ ~~gosto~~ ~~de~~ ~~ler~~

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

~~como~~ ~~a~~ ~~minha~~ ~~osé~~ ~~di~~ ~~e~~ ~~importante~~ ~~para~~
~~melhorar~~ ~~as~~ ~~leitura~~ ~~e~~ ~~memórias~~



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

gosto porque tem muitas coisas que passam no jornal

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

na escola, quando meus amigos leem a fábula do Sítio do Picapau Amarelo

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

meus irmãos pra saber das coisas que estão passando no mundo

4. Você gosta de ler? Por quê?

gosto sim, é muito bom

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

eu gosto um pouco, que um pouco chato, mas faz muito bem pra gente

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

acho sim, que tem pessoas que gostam de ler

Legenda: 1. Gosto porque tem muitas coisas que passam no jornal./ 2. Escola, quando meus amigos leem a fábula do Sítio do Picapau Amarelo./ 3. Meus irmãos pra saber das coisas que estão passando no mundo./ 4. Gosto sim, é muito bom./ 5. Eu gosto um pouco, que é um pouco chato, mas faz muito bem pra gente./ 6. Acho que sim, que tem pessoas que gostam de ler.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAÇÃO SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

às vezes, eu leio mais livros românticos porque faz a gente interagir, a gente se emociona, a gente sente a palavra.

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

no ônibus, e no meu quarto, atualmente estou lendo Diário de um garoto que é um garoto um pouco idiota só que é muito engraçado.

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

minha mãe e meu pai.

4. Você gosta de ler? Por quê?

sim, porque às vezes eu me entro dentro do livro, porque às vezes as histórias são impactantes.

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

não é por ~~isso~~ às vezes que eu não gosto.

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

sim, porque ajuda na leitura e no entendimento.

Legenda: 1. Às vezes eu leio mais livros românticos porque faz a gente interagir, a gente se emociona, a gente sente a palavra. / 2. No ônibus, e no meu quarto, atualmente estou lendo Diário de um garoto, que é um garoto um pouco idiota só que é muito engraçado. / 3. Minha mãe e meu pai. / 4. Sim, porque às vezes eu me entro dentro do livro, porque às vezes a história é impactante.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM SOBRE LEITURA

1. Você costuma ler? Se sim, diga para gente o que você lê (por exemplo: contos, poemas, romances, gibis, notícias, etc.).

*Eu não costumo ler livros, só conto lido muito.
Mas não lido jornais só conto, mas quando eu
lido conto como o rei Leão, Tico e Teo.*

2. Qual é o lugar onde você mais lê? (em casa, na escola, na biblioteca ou outro lugar). Conte para gente o que você está lendo atualmente ou livros que você já tenha lido, a exemplo de contos, poemas, romances, etc.

*Eu não lido livros só conto, mas quando eu
gosto de ler jornais, revistas, etc.*

3. Em sua família, quais dos seus parentes (pais, irmãos, avós, tios etc.) gostam e costumam de ler?

*na minha família os meus pais costumam ler
jornais, catálogos.*

4. Você gosta de ler? Por quê?

*eu gosto de ler porque eu passo tempo para a memória e para a gente.
Lido para a memória e para a gente.*

5. Se por acaso você não gosta de ler, pode ficar a vontade em dizer para gente o porquê.

*eu gosto de ler, mas não todo dia porque eu
gosto de ler jornais, revistas, etc.*

6. Você acha importante que as pessoas leiam? Por quê?

*acho que é importante para todo mundo ler
para a memória e para a gente.*

Legenda: 1. Eu leio muitos livros de escola, leio contos, poemas, leio jornais só de vez em quando. Eu leio contos como o Rei Leão, Tico e Teo, e etc./ 2. Eu ando lendo muitos contos porque eu gosto de várias histórias para ler./ 3. Na minha família, os meus pais costumam ler jornais, catálogos./ 4. Eu gosto de ler porque é um passa tempo para a memória e para a gente./ 5. Eu gosto de ler, mas não todo dia porque eu faço muitas coisas em casa./ 6. Sim, acho que é importante para toda sociedade do nosso dia a dia.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS DE SONDAAGEM

**APÊNDICE A2 – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE ATIVIDADES DE
LEITURA DE CONTOS EM SALA DE AULA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
 CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Sim bastante eu gostei bastante

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

nao

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Sim claro eu queria que tivesse poemas

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

nao, eu gostei e acredito que os contos ajudaram muito

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

Sim eu gostei do Amor e Papo que Ana tem por A Bela e a Fera.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

*sim eu acho que ele aprendeu
 mais foi muito legal e foi muito
 interessante*

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

*eu li dois livros eu me lembro
 mais eu vou falar primeiro o da
 Galinha e o da Sincronia e depois a Anabela*

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

eu quero ler e aprender

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

foi muito legal eu nunca li tanta

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

da Galinha e o Sincronia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Sim, foi muito bom melhorar a minha leitura e os contos são todos legal mesmo. Espereções no livro.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Sim, nem de poemas e mulheres pedrasas e outros livros como o amari.

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

que sia que tivesse livros de poemas e outros livros.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

achei ótimo, foi muito bom aprend. outras leituras.

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

gostava da menina que gostava de ler e ficava claudina.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

sim, pois eu li melhor muito melhor de antes

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

sim eu li a menina da boneca empunhada

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

sim a Caperceira dos arretrados

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

não tive mais eu gostei da aula

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

espelho meu



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
 CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Eu ler mais do que lia antes eu achei que legal a leitura que agente fez na sala de aula.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Eu gosto mais de ler romances e porque é muito legal esse livro de romances.

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Eu emprestaria pro meus colegas sim eu gostaria de ter lá de romances.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

Tudo eu achei legal essas atividades sim.

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

a bela eu fero que eu achei muito marcado nesse personagens é focana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

*Sim porque eu não lia contos
 antes e agora li mais contos
 e também li mais livros.*

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

*Sim li o livro "O menino de vidro"
 e também li "O menino de vidro"*

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

*Sim eu visitaria a biblioteca porque
 eu gostaria de ler muitos livros
 como "O menino de vidro" e "O menino de vidro"
 e também li "O menino de vidro"*

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

*Não porque eu não tinha participado
 e eu acho muito legal porque eu acho
 muito legal*

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

*Eu gostei do conto da menina
 e eu gostei do conto da menina
 e eu gostei do conto da menina*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Sim

ajudam a ler melhor

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Sim

sim do A culpa das estrelas

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

livros de terror e de fantasia

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

nao muito legal muito divertida

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

*"felicidade clandestina"
ela gostaria ler*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

*ajudou porque isso é importante para nossa leitura
 e aprende a que agente ler ~~em sala de aula~~*

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

sim não poema dramáticos poema de graças

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

eu queria ler esse primeiro amor

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

não mas espero que eu tá eu gostei

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

eu gostei da chulista e traçado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Sim ajudou mais do que eu lia antes porque eu lia um pouco desatencionalmente mas agora eu tô sendo normal não tô mais desatencioso.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Sim o primeiro Beijo que é super interessante e legal, e o poema do Augusto dos Anjos.

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Sim de poemas e de romances e da temática da menina do autor ~~mentiroso~~ mentiroso Jobato

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

Não achei bem legal porque além de me ajudar a ler melhor, eu conheci histórias, poemas, e etc. novos e eu me interessei que até emprestei o Primeiro Beijo.

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

Eu gostei de todos mas o da nequinha me marcou muito porque ela era uma menina pobre e que a situação que ela estava passando era triste. mas em fim eu gostei mais da nequinha.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
 CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

me ajudou muito eu fiquei bem
 entendida.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

nao

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

sim, a culpa das estrelas,
 diário de um Banana, o canto da
 sereno.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

nao, eu achei muito legal de vestido
 aventureiro, romântico

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

amor e fogo que arde sem doer
 eu gostei da menina da felicidade
 celestial.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

ler melhor e também a ler mais

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

não eu não li nenhum

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

eu não sei qual livro

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

eu tinha feito umas leituras na aula de Português na 5ª série e eu gostei das nossas leituras dos contos também

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

eu gostei do espelho, meu e a menina do que escreva no chão os ruídos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

me ajudou a ler a mais do que eu lia.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Sim. Ocupação de romances

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Sim para ler e ouvir se gostaria que tivesse de livros.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

Sim. eu achei muito legal e quando eu lia dava minha vista mas valeu a pena e eu gostei muito

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

amor e raço que arde sem se queimar e o personagem que eu mais gostei foi o Negrinho e o Zéandré



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

*Sim valeu pena porque eu li
 Agora mais do que eu lia antes*

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

*Eu li mais só que eu não li
 temo mais fora da sala eu li
 A Vida com Esperança*

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

*Eu gostaria que tivesse Felicidade
 Cláudia Lima, mais no estivo ai
 eu emprestaria para ler por que
 eu adorei esses livros*

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

*Na disciplina de Língua Portuguesa
 eu nunca li, mais as nossas atividades
 de leituras eu achei interessante
 e muito legal*

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

*Eu gostei mais do Felicidade Cláudia Lima
 porque eu achei lindo e interessante
 O personagem que me marcou muito
 foi a Menina do Espelho*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Eu acho que me ajudou a entender mais as coisas que lio antes e lio por prazer. posso entender as palavras contos e histórias que lio

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

apesar de não ter lido livros do professor eu li em casa a bolsa amarela e me interessei muito pelo menino que escreveu seus desejos e contadas eram contos que nem sabia ler

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Eu visitaria e emprestaria livros de aventura, romance e contos muito interessantes.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

não por isso gostei muito do projeto e li as coisas que nunca imaginei ler na escola

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

Eu gostei muito da felicidade de Claudete e as outras crianças que nem sempre conseguem ler os livros que gostamos de ler



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
 PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
 LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
 CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

sim porque com base as histórias

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

não eu não li nenhum.

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

sim história em quadrinhos.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

sim eu gostei muito porque foi interessante.

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

eu mais gostei de ler a história da menina que queria ser princesa porque ela queria ser princesa e não se casar com um príncipe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DE
CONTOS EM SALA DE AULA

1 Você acha que as atividades de leitura de contos que realizamos em sala de aula ajudaram você a ler melhor e/ou a ler mais do que lia antes?

Sim, acho que me ajudou bastante porque minha leitura melhorou. Já li mais livros e li melhor.

2 Além das leituras que fizemos em sala de aula, você leu outros contos, poemas, romances etc? Quais?

Sim, li alguns poemas e contos em casa, como "A Bela e a Fera" e "Chuva e Trovoada".

3 Se em nossa escola tivesse uma biblioteca com vários livros diferentes de diversos assuntos, você a visitaria para ler ou emprestar livros? Quais livros você gostaria que tivesse lá?

Sim, por que gostaria de ler livros de contos e poemas.

4 Na disciplina de Língua Portuguesa, você já tinha participado de aulas de leitura como as que realizamos em nosso projeto? Se não, o que você achou das nossas atividades de leitura?

Eu não tinha participado de aulas de leitura antes, mas acho que as nossas atividades de leitura são muito interessantes.

5 Dentre as leituras de contos que realizamos em sala de aula, de qual você mais gostou? Por quê? Você pode citar também um personagem que lhe tenha marcado muito.

Eu gostei muito de ler "A Bela e a Fera" e "Chuva e Trovoada". Gostei muito da Bela e da Fera e das trovoadas e vozes de um túmulo.

Legenda: Sim, acho que me ajudou bastante porque minha leitura melhorou. / 2. Não, por isso eu gostei dos poemas que teve na sala. / 3. Sim, porque na minha antiga escola tinha e eu ia todo dia. / 4. Eu não, por isso eu gostei da aula com o professor. / 5. Eu gostei muito da Bela e a Fera e Chuvas e Trovoadas e Vozes de um túmulo.

APÊNDICE B – LEITURA DE CONTOS DE ESCRITORES BRASILEIROS

APÊNDICE B1 – BREVE ESTUDO DOS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Felicidade Clandestina

Publicado pela primeira vez em 1971 em um livro de mesmo título composto por um total de 25 contos dos quais apenas nove eram inéditos⁴⁴, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector – o conto de abertura – traz uma narrativa em primeira pessoa cujo núcleo da história se compõe da tensão entre duas crianças colegas de escola que, aparentemente, mantinham uma relação não muito amistosa entre si. Pelo contrário, o conflito parece surgir de certo despeito que ambas tinham uma da outra.

Não há citação de nomes das personagens no conto. Os leitores as identificam pelas características que delas são apresentadas no decorrer da narrativa. Por isso serão identificadas aqui como a narradora-personagem (protagonista?), a filha de dono de livraria (antagonista?) e, desta, a mãe. Apontamos para o fato de que toda a história se desenvolve sob o ponto de vista da narradora-personagem, a qual acaba de certa forma manipulando o leitor para que ele se convença de que ela, do conflito entre as duas, era a pobre vítima.

Amante da leitura, a narradora-personagem descobre que a filha de dono de livraria possui um livro que daquela os sonhos habitava: *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. A menina provavelmente já havia tido algum contato com algum exemplar, pois em determinada passagem do conto, ela afirma enfaticamente que “era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.” (LISPECTOR, 1991, p. 53)⁴⁵. Suas expectativas com relação ao que nele encontraria inebriava seu coração. Isso justifica seu intenso desejo em querer lê-lo. Será a partir deste fato que se intensificará a tensão entre as duas personagens.

Como se afirmou acima, aquelas crianças pareciam cultivar entre si uma certa inimizade originada de um provável despeito mútuo. É notório como a filha de dono de livraria é descrita em tom depreciativo logo no parágrafo introdutório pela voz da narradora-leitora como gorda, baixa, sardenta, de cabelos excessivamente crespos meio arruivados e

⁴⁴ Informação retirada de NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1989.

⁴⁵ Todos os excertos de *Felicidade Clandestina* presentes neste estudo serão indicados doravante pela sigla FC seguida do número da página da edição de LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo e outros contos: antologia**. São Paulo: Ática, 1991.

busto enorme. Perfil que no avançar da narrativa será resumido na expressão “corpo grosso”. Em contrapartida, ao falar de si própria, evidencia ao leitor, ainda nos primeiros parágrafos, aquilo que para ela são vantajosas qualidades, baseado nos padrões de beleza da época, ao comparar-se com a sua rival: “[...] nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” (FC, p. 53), e por isso “Como essa menina devia nos odiar” (FC, p. 52-53).

Por ser a única dona da palavra no conto, a “imperdoavelmente bonitinha” – note-se o tom irônico da narradora no uso do advérbio – segue desenhando um retrato negativo da menina sardenta, cujos maiores talentos, segundo a narradora, eram os de ser cruel, vingativa, sádica. Some-se a isso o fato de que, apesar de esta ter um pai dono de livraria, pouco aproveitava e nunca emprestava ou presenteava nenhuma de suas colegas “achatadas” – este adjetivo é aqui utilizado como um apreciativo – sequer com “um livrinho barato”, ainda que lhe implorassem que o fizesse. A negação se dava em meio a humilhações geralmente imperceptíveis pela ávida criança leitora “protagonista”, a quem, nesse ponto da narrativa, o leitor já começa a estar propenso a se solidarizar.

Ao que parece, a narradora-personagem, ao descrever com ar de menosprezo as características físicas da filha de dono de livraria, sabia que assim era capaz de atingi-la, deixando transparecer desta um provável sentimento de baixa autoestima. Não fica claro no conto se as “altinhas” verbalizavam diretamente os adjetivos desqualificativos à menina “sardenta” – o que, nos dias atuais, caracterizaria a prática de *bullying*. O que se percebe nitidamente é a rixa entre elas. Mas, como é de se esperar, toda ação implica em consequências e aquele que é atacado, de algum modo se defende. É pela sua forma de defesa que a criança de cabelos “meio arruivados” tenderá a cair na antipatia do leitor, sendo considerada então a vilã da história.

Ela não era esguia, nem altinha nem bonitinha, contudo sua família tinha certas posses, conforme a narradora informa em determinadas passagens do conto: “[Ela] possuía [...] um pai dono de livraria.” (FC, p. 52). E ainda: “ela não morava num sobrado como eu e sim numa casa” (FC, p. 53). E será isso a arma que ela usará contra seus desafetos. Para despertar a inveja das bonitinhas, porém pobres, bolsos da blusa à vista de todos cheinhos de balas, e para aumentar ainda mais a provocação, o melhor era degustá-las fazendo barulho. Afinal, qual a criança que não deseja chupar balas?

Sim, tal qual ser “bonitinha”, ter posses também é uma vantagem, principalmente quando se tem algo que é muito desejado pelo outro por quem se tem desafeição. Embora não seja ético para a sociedade se utilizar de suas posses, símbolo de status e de prosperidade

material, para oprimir ou humilhar quem quer que seja, principalmente os mais humildes, a pequena “vilã”, por ignorância – não esqueçamos que se tratava de duas crianças – e motivada pela vingança, se utiliza desse artifício como instrumento de “tortura”.

Comigo [com a menina leitora] exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

*Até que veio para ela o magno dia, de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-se que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.*

Era um livro grosso [...] completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. (LISPECTOR, 1991, p.53)

Eis o ponto fraco da narradora-personagem: era apaixonada por leitura. E uma vez descoberto, eis que seria uma promessa de empréstimo o instrumento da revanche. De fato, ela amava livros, amava adentrar nos mundos criados pela palavra, conhecê-los, explorá-los, desvendá-los. Se soubesse da existência de um livro que lhe oferecesse uma possibilidade de novas experiências, desejava-o, sonhava com ele. Esse perfil da menina leitora vai sendo apresentado por ela própria no decurso do enredo. O livro que agora lhe fazia devanear era desses que só os amantes dos mundos criados pela literatura podem desejar possuir a chave de acesso. Desses cujos encantos são capazes de alimentar a esperança e o sonho em alguém, apesar das intempéries torturantes que insistem em tentar desmanchar a doce imaginação do encontro. Desses capazes de nos fazer até mesmo poetizar: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam” (FC, p. 53).

Todavia, o gesto que poderia por fim a antipatia entre as duas e mudar a impressão que a menina leitora tinha de sua colega – pois acreditava sinceramente que o livro lhe seria emprestado – logo se mostra estranho. No dia e hora marcados, lá estava ela em frente à casa da promesreira. Mas, qual não foi sua decepção quando “Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo” (FC, p. 53).

Golpear a esperança com a expressão “no dia seguinte” foi a tática mais eficaz encontrada pela torturadora para compor o seu plano diabólico. Sendo assim, motivada pelo desejo de estar com o livro, a menina leitora todos os dias era forçosamente – pois realizar seu desejo era maior que tudo – submetida ao sadismo da vingadora. Dia após dia, ela caminhava já exausta pelas ruas de Recife até a casa da colega “gorda, baixa, sardenta” sem faltar um dia

sequer, crendo que a promessa seria cumprida. E desde a primeira ida, uma desculpa: “o livro ainda não estava em seu poder” (FC, p. 53), “emprestei a outra menina” (FC, p. 54), etc. Quanto tempo durou a diversão da criança sádica? Nem a narradora-personagem sabe ao certo, contudo, afirma que seria “enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (FC, p. 53).

Nesse ponto da narrativa, já comovido com o sofrimento da amante de livros, o leitor pode se indagar: Mas o que poderia haver de tão interessante em *As Reinações de Narizinho*, para que aquela garota pobre se submetesse a tanto? A única pista dada até aqui pela narradora-personagem é a de que “o amor pelo mundo me esperava” (FC, p. 53). De que mundo ela falava? Só há uma maneira para se compreender e chegar a uma resposta. Faz-se necessário que o leitor a procure realizando a leitura daquele livro.

Em *As Reinações de Narizinho*, encontramos uma coleção de histórias que se passam no Sítio do Picapau Amarelo, cenário bucólico que retrata a vida típica do campo nos interiores brasileiros. Nada de novo se não fosse um lugar especial porque nele o reino da imaginação se realiza e os limites da fantasia não se podem conhecer. E não são poucas as aventuras narradas que ali se passam ou que com aquele lugar tem alguma relação, o que faz o livro, cuja edição original foi lançada em 1931, ser de grosso volume⁴⁶. Fator desestimulante à leitura? Nem um pouquinho. Pelo contrário, cada página é um convite ao leitor a participar das aventuras estando sujeito a experimentar o prazer e a compreender o significado da leitura de um texto literário do porte de uma obra lobatiana.

As crianças personagens principais desse mundo – Pedrinho, Narizinho e sua boneca de pano Emília (boneca humanizada que desenvolve a personalidade de uma criança, pois age tal qual uma) – alimentavam-se das histórias contadas pela avó matriarca Dona Benta. Tais histórias atiçavam suas imaginações, permitindo-lhes serem capazes de vivenciar encantadoras peripécias pelos mais diferentes reinos imaginados e com os mais famosos personagens da literatura infantil mundial como Peter Pan, Aladim, Pequeno Polegar, Branca de Neve, Cinderela, entre outros, e desenvolvendo com eles uma estreita relação de intimidade e de amizade.

É fabuloso imaginar estes personagens visitando seus amigos no Sítio do Picapau Amarelo aqui no Brasil, bem pertinho de nós. Isso sem falar nas viagens de visita que magicamente nossos personagens brasileiros faziam aos seus célebres amigos em sua terra

⁴⁶ A edição – LOBATO, Monteiro, *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2009 – lida para se conhecer o porquê do interesse da personagem do conto *Felicidade Clandestina* pelo livro é composta por um total de doze histórias subdivididas em episódios, distribuídas em 279 páginas. Qualquer excerto aqui citado será referenciado com a sigla RN e o número da página desta edição aqui citada.

natal. De fato, o mundo encantado de Monteiro Lobato esperava pelo amor da menina leitora de *Felicidade Clandestina*.

Tal menina leitora sabia, aliás, que por mais que o plano “secreto e diabólico” da filha de dono de livraria, aparentemente, duraria dias e dias seguintes, cedo ou tarde ele teria que ter um fim. E eis que em um belo dia seguinte, a mãe da promesreira sádica, intrigada por ver diariamente a “menina loura em pé à porta, exausta” (FC, p. 54), percebe a situação e – segundo a narradora-personagem – descobre horrorizada a potência da perversidade da filha que tinha e denuncia: “mas este livro nunca saiu aqui de casa e você nem quis ler! (FC, p. 54)”. Mais um ponto para a menina leitora, pois a sua causa, agora mais do que antes, o leitor já se afeiçoou completamente.

Para reforçar essa afeição, a narradora-personagem, na frase “Até que essa mãe boa entendeu” (FC, p. 54), deixa implícito o contraste entre a imagem que tinha aquela mãe de sua filha e o perfil que desta agora se revelava diante dela. É como se a narradora ao se referir à mãe como “boa” deixe mais que evidente a maldade da menina “gorda”. Isso aliado à sua própria imagem de menina loura em pé e exausta à porta, situação de humilhação que em geral garante a solidariedade ao humilhado, culmina na sua consagração como a mocinha protagonista ante ao leitor.

Aqui, porém, cabe um questionamento: se a mãe da “protagonista” presenciasse ou soubesse que sua filha tratava diretamente ou indiretamente uma de suas colegas com todos aqueles adjetivos pejorativos aqui já citados com relação à filha de dono de livraria, como essa mãe reagiria? Talvez se a mãe fosse tão boa quanto à citada no conto, a reação seria a mesma, afinal, a prática do que atualmente conhecemos como *bulliyng* nunca foi uma conduta aplaudível. É claro que sendo a dona da palavra que narra sua versão dos fatos, a narradora-personagem conduz a situação a seu favor.

É, no entanto, a mãe da “menina sádica” que, perplexa ao descobrir esse lado perverso da filha, põe fim aquela crueldade. A esperança que nutre a perseverança que “conspira” em favor da conquista, enfim, sai vitoriosa. A menina leitora já poderia começar a experimentar o amor pelo mundo, sentimento do qual falara desde o momento da promessa. O livro que habitava seus sonhos de leitora se fazia então ao alcance de suas mãos.

Foi então que, finalmente se refazendo, [a mãe] disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: ‘E você fica com o livro por quanto tempo quiser’. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo que uma pessoa grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. (LISPECTOR, 1991, p.54)

Se havia de fato nessa rixa entre crianças colegas de escola alguma valorosa vantagem de uma personagem sobre a outra, havemos de concordar que o gosto pela leitura fazia da “protagonista” uma criança com maior compreensão do mundo, da vida e das situações com as quais nos defrontamos em nosso cotidiano ao nosso redor. Obviamente, no caso do conto, a menina amante da leitura estava um pouco “à frente” da filha do dono de livraria porque simplesmente gostava de ler. E, ao fazê-lo, proporcionava a si própria um amadurecimento mais rico, mais “experiente”, mais humanizador. Afinal, “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1994, p. 7).

Esse amadurecimento que a leitura proporciona, não impediu, contudo, a conduta imprópria da leitora para com sua colega, já que na vida conflitos desse tipo entre crianças sempre irão existir. E reagir com *bulliyng* é uma prática comum, embora indesejada. Por isso, apesar de leitora, a criança “altinha” adota, talvez instintivamente ou estrategicamente, mas de qualquer forma condizente com seu universo ainda infantil, uma postura negativa no embate com a colega ao dirigir-se a ela com adjetivações pejorativas.

No entanto, pode ser também que tal comportamento tenha se dado por imitação de certa personagem do livro tão almejado, pois como afirmamos anteriormente, é presumível que tenha havido algum tipo de contato rápido da protagonista com um exemplar da obra, que poderia mesmo tê-lo folheado e lido alguns trechos na livraria do pai da rival. Isto explicaria seu enorme desejo em lê-lo. Emília, a boneca de pano personagem com personalidade infantil, adorava “colocar apelidos” ou dizer desaforos a quem ela não gostava ou com quem ela estivesse aborrecida. Tia Nastácia, outra personagem do Sítio, não nos deixa mentir. E eis que a figura da mãe em *Felicidade Clandestina* aparece para corrigir condutas inadequadas. Muito provavelmente, a menina leitora sabia que sua própria mãe desaprovava tal conduta, da mesma maneira como ocorria quando alguém reprovava a boneca de pano por atitudes semelhantes.

Por outro lado, são nítidos os benefícios que se deixam transparecer no transcorrer da narrativa consequentes de seu perfil leitor. Veja-se que é iniciativa dela contar esse episódio de sua vida de quando eram crianças. A menina apaixonada por livros é quem tudo narra a partir de sua versão dos fatos. E o faz muito bem feito. Não é possível se identificar no conto em que fase da vida se encontra a narradora-personagem quando nos relata tal episódio, já que o tempo verbal prevalecente é o pretérito imperfeito do indicativo, que não precisa se se trata de um passado próximo ou distante.

Há apenas passagens como: “o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira” (FC, p. 53) e “Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o

drama do dia seguinte com ela ia se repetir com meu coração batendo” (FC, p. 53), nas quais encontramos o futuro do pretérito do indicativo – na segunda passagem usado na forma coloquial – e que passam uma impressão de que a narradora-personagem já é uma mulher madura que deixa subentendido que experiências parecidas com a relatada no conto se repetiram outras vezes em sua vida. De qualquer forma, muito da sua competência de escritora se deve ao seu apreço pela leitura literária, pela sua ânsia de ler.

O refinamento de suas percepções também provém das leituras que realizava. A menina, mesmo estando sob a tortura revanchista da colega e apesar da pouca idade que tinha, foi capaz de compreender a situação e refletir da maneira a seguir: “Eu já começava a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra” (FC, p. 53-54).

Não se trata literalmente de adivinhar, mas de se ter a competência de compreender uma situação, avaliá-la e ter uma atitude diante dela. Parece que a aceitação do sofrimento se deu por resignação, por altruísmo. Em outras palavras, é como se a narradora acreditasse que se o seu sofrimento fazia alguém feliz, preferia então sofrer, mas, obviamente, com a esperança de que, terminado o sofrimento, ela pudesse ter em suas mãos o objeto de seu desejo. Logo, ela tinha plena ciência da situação.

Este posicionamento consciente da narradora-personagem diante da desculpa repetida e descabida da filha de dono de livraria e da situação em si é um claro exemplo de que a leitura da “literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente” (COLOMER, 2007, p.70), e que esse tipo de leitura serve “para [se] ver o mundo de forma mais ‘inteligível’, ou seja, para sermos em definitivo mais ‘inteligentes’” (COLOMER, 2007, p.70).

Esse perfil da menina leitora de *Felicidade Clandestina* muito se assemelha ao das crianças personagens principais do Sítio do Pica Pau Amarelo que eram espertas, autônomas, proponentes de soluções para problemas, tinham atitude e considerável conhecimento de mundo. Esses aspectos revelam delas um amadurecimento não resultante apenas da pura e simples convivência entre si ou das brincadeiras próprias do seu mundo infantil.

Pelo contrário, é notório em *As Reinações de Narizinho* o contato dessas crianças com a leitura de textos literários, seja escutando as histórias contadas por Dona Benta ao anoitecer – “É hora gente!” – seja fazendo a leitura delas. Era um hábito sagrado, este de se contar/ouvir histórias, tanto que, em dado momento, Dona Benta já não tinha mais de onde tirá-las para cumprir aquela prazerosa tarefa: “– Coitada da vovó – disse um dia Narizinho. –

De tanto contar histórias ficou que nem bagaço de caju; a gente espreme, espreme e não sai nem mais um pingo (RN, p. 182)”.

A saída foi escrever a um livreiro de São Paulo que lhe mandava quantos livros iam aparecendo por lá, caso, por exemplo, de *Pinóquio*. Provavelmente, aquela avó sensata sabia que “O primeiro contato com a leitura se dá através da audição de histórias. Através do narrador de histórias (contador/leitor) a criança é introduzida no mundo da leitura antes mesmo de saber ler. E os benefícios que daí advêm fartos e bons” (FRANTZ, 2011, p. 68).

Por fim, tal como em *As Reinações de Narizinho* em que o personagem Pedrinho queria desfrutar solitariamente de *Pinóquio*, a menina leitora de *Felicidade Clandestina*, ao alcançar o objeto de seu desejo como um prêmio por sua resignação, esperança e persistência – “E você fica com o livro pelo tempo que quiser’. Entendem? [...] é tudo que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (FC, p. 54) –, tinha a chance de se deleitar com a felicidade proporcionada por aquele vitorioso encontro: “Meu peito estava quente, meu coração pensativo” (FC, p. 54). Contudo, a percepção afinada da pequena leitora a fez compreender que lhe seria mais interessante prolongar aquele momento de felicidade cuja fugacidade era de seu conhecimento. Para tanto, lança mão de artifícios para ludibriá-la e prolongar seu estado de “êxtase” puríssimo.

Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por uns instantes. (LISPECTOR, 1991, p. 53-54)

Isso porque, para a narradora-personagem, a felicidade é clandestina, pois parece se tratar de algo que, “consciente” de seu poder de atração sobre os seres, se esconde, propositalmente, para se fazer desejada, buscada, procurada. Em sua concepção, encontrá-la, porém, quase sempre se dá de forma dificultosa, tal qual retratada no conto, pois se faz nebulosa, confusa e camuflada em seus caminhos que exigiu da menina personagem muita labuta de quem neles se aventura. Diante do contraste entre o prazer da felicidade, para cujo alcance é exigida muita labuta, e seu caráter efêmero, o melhor caminho, para a menina leitora, era seguir o conselho da velha sábia Dona Benta do Sítio do Pica Pau Amarelo:

*O livreiro [...] por fim mandou Pinóquio.
– Viva! – exclamou Pedrinho quando o correio entregou o pacote. – Vou lê-lo para mim só, debaixo da jabuticabeira.*

– Alto lá – interveio Dona Benta. – *Quem vai ler Pinóquio para que todos ouçam sou eu, e só lerei três capítulos por dia, de modo que o livro dure e nosso prazer se prolongue. A sabedoria da vida é essa.* (LOBATO, 2009, p. 182)

Eis, acima, o possível motivo da conclusão a que chegou a menina leitora quando afirma: “a felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia” (FC, p. 55). Some-se a isso, que a palavra clandestina também sugere “às escondidas”, seria propósito da menina insinuar que a felicidade se escondia em cada página de *As Reinações de Narizinho*? Seria esse o motivo de sentir orgulho e pudor, aquele por ela estar com o livro e este pelo cuidado em não consumir ávida e rapidamente tão saboroso sentimento?

O perfil leitor da menina faz com que ela não aja diante do livro de forma infantil como o faria qualquer outra criança que simplesmente se empolgaria diante de um objeto novo compreendido como um brinquedo ou que é movida pela pura curiosidade infantil quando tem ao seu alcance um livro novo pelo qual pode perder rapidamente o interesse. Com ela, essa relação era outra muito mais madura: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (FC, p. 55).

Tal relação de mulher/amante com o livro que por hora porta a felicidade implica encontros casuais, desejo de estar junto com o que está ausente, sede de reencontros, saudades, satisfação nos encontros e, sobretudo, intimidade e certa dependência. Um oferecendo ao outro o que tem de melhor, partilhando experiências, amadurecendo juntos.

De fato, “a rainha delicada” (FC, p. 55), por ser leitora, detinha todas as vantagens possíveis que isto pode lhe proporcionar, não sobre a filha de dono de livraria, mas por lhe viabilizar compreender e vivenciar a vida de um modo muito mais prazeroso, maduro e com menos inseguranças. Afinal, “Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro – socialização. Conseqüentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes” (BARBOSA *apud* FRANTZ, 2011, p. 69). O perfil da “rainha delicada” é uma evidência reveladora de todo o potencial do exercício da leitura na vida de qualquer indivíduo que se permita desfrutar do prazer de ler.

Enquanto em *Felicidade Clandestina*, a personagem principal é uma menina inserida em todo esse contexto por nós descrito neste estudo, a qual vivia e amadurecia também por meio dos mundos estéticos construídos pela palavra literária, no conto *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, cujo estudo proporemos logo a seguir, a personagem protagonista é uma mulher madura.

A Bela e a Fera ou a ferida grande demais

O conto *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais* de Clarice Lispector foi publicado pela primeira vez em 1979 em edição póstuma intitulada *A Bela e a Fera*, coletânea de oito contos, dos quais seis escritos entre os anos de 1940 e 1941 – frutos dos tempos de descoberta do mundo e da ficção pela jovem autora que, aos quatorze anos, começava a escrever contos insólitos que tratam de conturbadas relações amorosas entre homens e mulheres – e dois escritos em 1977 – mesmo ano de sua morte – nos quais se revelam a maturidade de quem já tem muitas experiências na vida⁴⁷.

A forma como o conto se inicia é no mínimo curiosa. Há uma indicação de que a história deve começar a ser contada: “Começa:”. É interessante, pois essa estratégia parece uma sinalização de uma voz externa a narrativa ao narrador observador para que ele a principie. Assim que ele o faz, sua voz se introduz com um marcador conversacional que lhe garante um tom informal: “Bem, então saiu do salão de beleza [...]”⁴⁸ (p. 64). O leitor tem a impressão de que será o expectador de uma cena de teatro da qual o narrador fará parte. Isso ocorrerá também no fim do conto, em que parênteses, isolados dos parágrafos anterior e seguinte, contêm palavras que sugerem um cenário para a fala do personagem que se dará a seguir, finalizando a narrativa.

Introduzido o conto, ao leitor é apresentada uma personagem feminina, bonita? Não! Linda! Aliás, ela era “cinquenta milhões de unidades de gente linda” (p. 65). Havia ido ao Copacabana Palace Hotel, símbolo de status e glamour da sociedade carioca, para cuidar da sua já tão natural e estonteante beleza. Naquela tarde, faria as unhas e uma secção de massagem. Ela era bastante vaidosa e convencida de que era belíssima. O narrador nos faz conhecer pensamentos dela que revelam sua admiração por sua própria imagem: “Eu sou uma chama acesa!” (p. 65).

Além de bela, esta personagem fazia parte de uma rica, tradicional e prestigiada família carioca: a “de Sousa e Santos”. Casar-se com um deles deu-lhe o direito de gozar dos privilégios de descansar nos vinhedos dos sítios de propriedade da família, de participar dos eventos promovidos pela e para a alta sociedade e de tudo o mais que sua posição social lhe

⁴⁷ Parágrafo baseado em informações retiradas do sítio <http://www.saraiva.com.br/a-bela-e-a-fera-427832.html?utm_medium=afiliados&PAC_ID=30393&utm_source=lomadee&utm_content=26274>. Acesso em: 10 set. 2016.

⁴⁸ Todas as citações referenciadas neste conto, como em *Felicidade Clandestina*, foram retiradas de LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo e outros contos**: antologia. São Paulo: Ática, 1991, e serão indicadas apenas com o número da página desta publicação.

oferecesse. Certamente, tinha estabilidade financeira o que poderia garantir seu futuro com os três filhos e o do marido. Sendo assim, diante da situação confortável em que vivia, pensou: “estou segura” (p. 65).

Como contraponto a esta situação estável da personagem, a voz do narrador onisciente posiciona-se criticamente, quando, aos grupos de pessoas por quem ela vivia rodeada, logo também neles inclusa, refere-se como “manadas”, substantivo coletivo que demonstra sua visão pejorativa daquilo que tais grupos poderiam ser. Seres de grandes posses – ricos – e que “simplesmente podiam” (p. 65) pela força de suas tradições aparentes e “podres mas de pé” (p. 65), e que sobreviviam graças a ausência de um único “novo critério para sustentar as vagas e grandes esperanças” (p. 65).

Tradições pelas quais intentavam garantir “certa pose de dignidade” (p. 65), a qual provavelmente não poderia ser sustentada por suas ações. Deles, o narrador, nesta etapa de apresentação do enredo, deixa subentendidas posturas duvidosas em seu discurso questionador – “Podiam o quê?”; “Tradição de quê?” (p. 65) – e insinuações tais como: “simplesmente podiam”, [Tradições] “Podres mas de pé” (ambas já citadas) e, [Tradição] “De nada, se se quisesse apurar” (p. 65). Esse posicionamento do narrador encontrará base no decorrer do enredo.

Naquela tarde, um imprevisto quebraria a rotina da bela e vaidosa jovem senhora. Livre uma hora antes do previsto, pois não fizera as unhas, já na rua, lembrou que marcara com o chofer apenas às dezessete horas. Táxi não poderia pegar porque a única nota em dinheiro que tinha era alta demais para que o taxista tivesse troco. Pensou então em voltar ao salão de beleza para emprestar dinheiro, porém o encanto da tarde de maio com seu agradável e perfumado ar fresco a atraíram e a levaram a perceber que pela primeira vez ficara sozinha consigo mesma, fora das “manadas”.

Estava reflexiva, até que, nesse momento uma situação inusitada – considerada sua realidade – acontece: “Um homem sem uma perna, agarrando-se numa muleta parou diante dela e disse: “– Moça, me dá um dinheiro para eu comer?” (p. 66). Este episódio do conto se configura como o momento de tensão conflitiva⁴⁹ que se estabelece subitamente diante desse encontro entre uma mulher de alta classe social e um mendigo. As consequências desse contraste de realidades na vida da personagem Carla de Sousa e Santos constitui o núcleo da narrativa.

⁴⁹ Terminologia proposta por Benedito Nunes para designar a crise interior vivenciada por personagens principais de vários contos de Clarice Lispector e que serve de núcleo da narrativa. Consultar referência da obra deste autor na nota de rodapé número 44.

Para uma mulher grã-fina cujas ocupações se restringiam a frequentar eventos sociais, visitar “amigos”, ir a salões de beleza etc, sempre acompanhada do chofer que a deixava e buscava de porta a porta, ter diante de si em plena rua a imagem do mendigo com uma ferida aberta e purulenta na perna lhe é surpreendente e chocante. Seu primeiro ímpeto foi o de, em pensamento, gritar por socorro, pois aquela espécie de gente “diferente da dela” (p. 66) poderia lhe oferecer algum perigo.

Neste ponto da narrativa, fica evidenciado o olhar segregativo que muitas pessoas de classe social, financeira e prestigiosamente superior podem ter sobre as de posição social menos favorecida. Aquelas – como Carla e as de seu círculo social – se julgam melhores, elevadas, refinadas, bem sucedidas e que por isso mesmo entendem que gente de “outra espécie”, como o mendigo, é indigna de se aproximar: “Ela – os outros” (p. 66), o travessão é para informar acediosamente que se deve manter distância. Isso porque o distanciamento é uma forma de ignorar a existência d’“Essa gente” (p. 66), evitando assim desconfortos de qualquer natureza, ainda que seja o simples incômodo de tê-las diante de si para lhe mendigar daquilo que lhe é excedente, se é que assim o entende alguém que tem mais do que precisa.

O impacto da presença do homem diante de si, de certa forma fez a “dona de cara pintada com estrelinhas douradas na testa” (p. 66) despertar do transe em que vivia. Até então, ela refletia sobre certas situações de sua vida, mas mantinha-se inerte: o marido era o que classificavam de “self-made man” (empreendedor), algo comum entre os “dela”. Ela, porém, como esposa, não era considerada uma “self-made woman”. Podemos inferir que para ela, sua figura restringia-se ao papel de esposa, a qual deveria cuidar de si própria, de sua beleza para agradar o marido e acompanhá-lo nos eventos sociais. Nada mais. Talvez ela almejasse algo mais do que isso, porém: “No fim do longo pensamento, pareceu-lhe que – que não pensara em nada” (p. 65).

Agora, perante o pedinte, ela começa a ter diferentes percepções das pessoas, da vida, da sociedade. Ricos e miseráveis até poderiam ser de espécies diferentes, mas o sofrimento e a morte os reúnem na mesma finitude. Conclusão tão lógica a que ela chegou fez seu rosto tomar “ar de uma máscara de beleza e não de beleza de gente: sua cara por um momento se endureceu” (p. 66). Essa circunstância parece ter provocado naquela mulher um estado de epifania que a fez colocar em cheque todo o seu modo viver: “Da-se a epifania e sua consciência se abre para outra realidade” (SANT’ANNA, 1990, p. 166).

Cruzar com um mendicante em uma esquina qualquer é uma situação relativamente comum na vida de muitos. Entretanto, aquela senhora de trinta e cinco anos de idade sequer sabia como reagir diante do que ali ocorria. O homem queria apenas dinheiro para comer.

Chega a ser patética a pergunta “– Quanto é que se costuma dar?” (p. 66), que até o mendigo se surpreendeu: “O que a pessoa pode dar e quer dar” (p. 66). O único valor que tinha consigo naquele momento, achava ser pouco. Na verdade, sequer tinha ideia de valores. A conta do salão de beleza era enviada pelo gerente para a secretária do marido. “Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela” (p. 68). Ela era pura ociosidade.

Dinheiro para comer resolveria o problema pontual do faminto. A verdade, porém, é que ela e os dela, inclusive o marido, poderiam dar muito mais: dignidade de vida, por exemplo. Em vez disso, quinhentos cruzeiros foram oferecidos. Um valor razoável para uma esmola que fez a alegria momentânea de quem tinha fome. Há uma crítica social aqui, pois quem pode fazer algo por quem necessita prefere tranquilizar sua própria consciência oferecendo paliativos. Contudo, não se tem segurança de quem parte essa crítica, se do narrador ou da personagem. Isso porque em todo o conto predomina o discurso indireto em que as falas e pensamentos do personagem se confundem com a do narrador. Um discurso se insere no outro, dificultando o reconhecimento dos limites de cada um:

Ela, não pagava o salão de beleza, o gerente deste mandava cada mês sua conta para a secretária do marido. “Marido”. Ela pensou: o marido o que faria com o mendigo? Sabia que: nada. E ela – ela era eles também. Tudo o que pode dar? Podia dar o banco do marido, poderia lhe dar seu apartamento, sua casa de campo, suas joias... (p. 66)

A crítica é aprofundada em novo contraste de realidades: feliz, mas desconfiado com tal alta quantia, o mendigo só pensava em saciar sua fome e com comida boa, e assim seria sempre, enquanto estivesse naquela condição. Da mesma forma, Carla, inserida em sua realidade, só pensava em festas e mais festas: “Festejando o quê? Festejando a ferida alheia?” (p. 67). Questionamentos que tornam evidente a relação nociva entre esbanjamento e carência a qual afeta diretamente a dignidade humana. O banqueiro “colecciona dinheiro”, e muito, na Bolsa de Valores, com a inflação e lucros. O mendigo reza para que sua ferida não se cure, porque, seja por provocar dó ou asco, ela lhe garante algumas esmolas.

Carla parecia viver em uma redoma que não lhe permitia enxergar a vida por outros ângulos nem viver experiências além daquelas de seu círculo social. Agora, num momento em que a vida se revela por outros vieses, ela descobre, na imagem da “ferida grande em carne viva e purulenta” (p. 67), que “Não, a vida não era bonita” (p. 67). Eis uma característica de muitos contos de Clarice Lispector: “a tensão conflitiva se declara subitamente e estabelece uma ruptura da personagem com o [seu] mundo” (NUNES, 1989, p. 84).

Em outras palavras, a estabilidade, a tranquilidade e a aparente segurança que tinha a vida rotineira da bela e rica senhora – “Pensou: estou casada, tenho três filhos, estou segura!” (p. 65) – é estremecida pela casualidade de um encontro que a arrebatava para um estado meditativo desencadeado pelo contraste/identificação de realidades. Aliás, o mendigo figura para Carla, o mesmo que o cego para Ana (personagem principal) no conto *Amor*, outro de Clarice Lispector, no qual “o cego é, na verdade, o mediador de uma incompatibilidade latente com o mundo que jaz no ânimo de Ana” (NUNES, 1999, p. 85). Sendo assim, a figura do mendigo lhe era, de certa forma, um espelho.

Toda essa “segurança” de Carla de Souza e Santos não lhe induzia, por exemplo, a pensar, o que só ocorreu quando da ruptura provocada pela situação insólita:

Ela se encostou na parede e resolveu deliberadamente pensar. Era diferente porque não tinha o hábito e ela não sabia que pensamento era visão e compreensão e que ninguém podia se intimar assim: pense! (p. 67)

Dentre os pensamentos que teve diante do mendigo – alguns tolos e absurdos, como pensar em perguntar se ele sabia inglês, se já havia comido caviar bebendo champanhe. A resposta era óbvia – um lhe causou desespero: o de “Justiça Social”. Uma situação como aquela com a qual se deparava de incômoda discrepância injusta de destinos humanos, precisava de alguma forma ser resolvida. A morte dos ricos poderia ser uma solução, mas os pobres seriam ainda pobres. Expediente incoerente, ilógico. Estranho não ter passado pela cabeça da grã-fina que justiça social se faz com igualdade de oportunidades e distribuição de renda.

Contudo, ela reconhecia sua incompetência para gerir o mundo. Ela que era o retrato do ócio. O único indicativo que trazia na face de que possivelmente vencera na vida, de que era bem sucedida, era a maquilagem bem feita e as lantejoulas douradas. Mas na verdade era completamente incompetente. Sua própria vida não era capaz de administrar. Ela apenas usufruía do patrimônio da família.

Tudo o que o mendigo representava ali perante ela, a escandalizava a tal ponto, que buscou fuga no cenário tranquilo, harmonioso, majestoso, ideal, do Lago de Tiberíades descrito por Eça de Queiroz no conto *O Suave Milagre*, com o qual tivera contato quando cursava o ginásio. Na adolescência, desejava alcançar o resplendor daquele lago. Talvez como metáfora de uma vida tal qual a que levava agora: vida majestosa, de vaidades, aparentemente tranquila e segura. E assim o tinha sido até o encontro indesejado com a imagem grotesca daquele homem pedindo esmola, provocando nela um caos interior.

Como leitora de *O Suave Milagre*, sabia que os poderosos usavam de todos os seus recursos e poderes legítimos ou escusos para tentar submeter (ou mesmo forçar se fosse o caso) quem supostamente poderia curar as feridas inalcançáveis pelo status. Mas seus meios foram vãos. Sabia também que a esperança e o suave milagre abraçaram quem era desvalido e reconhecedor de sua própria impotência. Os que realmente poderiam estender as mãos para auxiliar nas dificuldades estavam mais interessados em sarar unicamente suas próprias feridas. A figura do Rabi em *O Suave Milagre* era símbolo de quem só pode encontrar conforto no que está além do homem, no milagre. A mão que se estendeu a família miserável do conto foi a de um mendigo que também tinha feridas na perna:

Um dia um mendigo entrou no casebre, e repartiu do seu farnel com a mãe amargurada, e um momento sentado na pedra da lareira, coçando a ferida das pernas contou dessa grande esperança dos tristes⁵⁰ [...].

A solidariedade que intentava promover dignidade partia da carência da própria dignidade. Carla, então, viu que, diante dela, o “mundo gri-ta-va!!! pela boca desdentada desse [daquele] homem” (p. 68). Gritava escandalosamente denunciando que ali existia alguém que sentia fome, sede, desejo sexual, cansaço, sonhos, que, enfim, era humano, e cuja existência provocava na mulher rica culpa, muita culpa e perturbação emocional a ponto de achar por um instante que a saída seria “matar todos os mendigos do mundo! Somente para que ela, depois da matança, pudesse usufruir em paz seu extraordinário bem-estar” (p. 68). Sim, ela pensou nessa solução cômoda, conveniente e macabra. A culpa por se ser miserável seria punida com pena de morte. Diga-se de passagem, que infelizmente a realidade imita a ficção. Há loucos que defendem e praticam tal barbárie.

Os jantares e recepções para dezenas de “coleguinhas” da sociedade, as vaidades do vestir-se bem e as festas começavam então a perder o sentido. A jovem senhora de trinta e cinco anos percebe que teria caído “num esquema de gente rica?” (p. 69) e chega à dura conclusão: “Estou brincando de viver, pensou, a vida não é isso” (p. 69). Ela fora seduzida por uma ilusão. Seu destino foi traçado em função da beleza que atraiu quem poderia lhe oferecer o status que atualmente possuía. “A beleza pode ser uma grande ameaça” (p. 69).

Seria sorte ser bela? Se não fosse bela tudo poderia ter sido mais difícil ou mesmo os papéis estariam invertidos na cena da Avenida Copacabana. Porém, antes de se apagarem, as

⁵⁰ QUEIROS, Eça. O Suave milagre. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/eca19.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

“chamas” perdem brilho, vigor, encanto... Nesse jogo de interesses em que beleza exerce grande atração sobre riqueza/status e vice versa, a fragilidade dos vínculos é perigosa. Se um dos elementos se abala, o outro tem chances grandes de perder o atrativo. Carla temia não apenas essa relação, mas também evitava os caminhos da paixão. Não ousava se apaixonar, não sabia como reagiria a ela, poderia ser até mais perigoso. Preferiu então arriscar-se investindo na beleza.

Revoltara-se tanto pelas descobertas que fazia e pela culpa de estar do lado dos beneficiados que como reflexo defensivo quis atingir com um violento pontapé o que a provocara: a ferida aberta. Estava tão assustada e perplexa, tal qual ao dia que se deparou com o sorriso da Mona Lisa. Sorriso misterioso que se mostra em uma primeira impressão – aparência – porém, que se desfaz em um contato mais próximo, mais íntimo, mais revelador. Mona Lisa seria na arte a imitação do que Carla era em vida?

Para evitar a reação violenta de alguém que se sente afrontado, preferiu divagar. Lembrou-se de seus dois casamentos. Não foi – ou foi – uma boa ideia. Depreendeu que era de fato uma interesseira. Para o primeiro marido, vendera-se como em um leilão. O segundo, que findava porque o esposo tinha duas amantes, se deu pela vaidade de estar nas colunas sociais. Sair dele agora a faria perder seus prestígios. Seria motivo de escândalo social. Era um preço a ser pago, se sua dignidade enquanto mulher estivesse acima de tudo.

Sendo bonita e rica, poderia casar-se novamente. Quem sabe desta vez não seria ela a comprar alguém tal qual fez com o mendigo? Afinal ele ficou alegre e “saciado” com o “pão” daquele dia. Não questionara que muito de sua condição se devia a condição da madame. Perguntar se ele falava inglês, o que o confundiu, revela a mania de pessoas de julgarem as outras a partir de seus padrões, parâmetros do que são ou possuem. Mas a verdade era outra: “as multidões anônimas mendigando para sobreviver” (p. 70) sempre existiram, como também todos os que iguais à Carla fizeram do fingir ignorar tal fato sua maior e mais conveniente atitude. Não, eles sequer se constrangiam em sua total falta de humanidade. Não se importam nem um pouco.

Talvez porque a ideia da gente de espécie rica, milionária, como os do círculo de convivência dos de “Souza e Santos” e a própria personagem, seja a de que o dinheiro é a mola do mundo, e ganhá-lo e usufruir de suas “benesses” devem ser a realização e o foco da vida. Essa era “a magia essencial do viver” (p. 71). Apenas isso. Um homem miserável, excluído do convívio social, que alcançava compaixão paliativa através da ferida “tocante”, o que não alcançou se deve ao seu próprio fracasso. Os abastados não podem ser julgados por isso. Concepção egoísta que fez Carla se perguntar, num impulso (pensamento “de corpo”),

sem muita convicção, sem comprometimento: “Afinal de contas quem era ela?” (p. 71). Resposta: “O Diabo”. Ser tão rica lhe provocou um mal-estar.

Enquanto o mendigo desconfiava silenciosamente da postura da mulher ali parada no meio da rua – ou era doída, ou ladra, ou prostituta de luxo que aproveitava para pagar uma promessa dando-lhe tão alta quantia –, ela, estupefata, descobre-se mendicante, apesar de rica. Implorava o amor do marido – talvez o respeito também – que distribuía a duas amantes; suplicava ser aceita e que lhe elogiassem a beleza e a alegria. Sua alma era maltrapilha. Ela também era mortal. Ambos eram “pobres coitados” que se perderam da humanidade.

A diferença estava apenas na sorte de cada um. Foi assim que Carla se sentiu justificada: por estar irmanada ao mendigo. E do alto de seu status, em uma atitude corajosa, desce ao nível dele e senta-se ao seu lado, no chão. Só faltava isso para se igualarem por completo. Ele, de sua parte, cobiçou dela as posses. Achou que ela fosse comunista.

Ela aprendeu com ele a carregar e a conviver com sua própria ferida. Se ele procurasse a cura, seus problemas não estariam resolvidos, pelo contrário, sua situação pioraria, já que não bastava ser pedinte, tinha que ter a ferida purulenta e exposta para alcançar compaixão e garantir a sobrevivência. Já fizera sua escolha. Quanto a ela, a si própria sua ferida se expunha. O que faria? Talvez não precisasse expô-la a ninguém. Bastaria conviver com ela. Mas, e se decidisse por expô-la a todos, atingindo a si própria e ao marido? A decisão era sua, as consequências também. Estava desnorteada.

Só sabia que dali em diante não seria mais a mesma. A “ferida do homem” ou o “homem da ferida” (p. 71) a fez ver-se a si mesma. Verdadeiramente, agora, ela o era. O companheiro de hora e meia passou a lhe compor a personalidade na forma de outro eu, uma personalidade alternativa. Mas foi só. Certamente, uma vez consciente de sua ferida, não encararia a vida da mesma forma. Talvez não se deixasse escravizar tanto pelas aparências, formalidades, regalias, privilégios, prestígios, etc.

A chegada do chofer que foi apanhá-la significa a quebra do estado de epifania que se iniciou em um acaso comum, elemento característico da obra de Clarice Lispector. Quanto a isso, Sant’anna (1990, p. 163), esclarece:

Aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes, e a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve o personagem.

Nesse ponto da narrativa, após atingir seu ápice, o conflito, bem à moda de Clarice Lispector, começa a se apaziguar desde o momento em que Carla senta ao chão e se sente justificada por se descobrir “irmã” do mendigo e que poderia conviver com sua própria ferida. De uma forma ou de outra sua rotina volta à normalidade quando ela senta no banco do carro refrigerado e pensa e conversa sobre as coisas de seu mundo com o chofer. O encontro inusitado servira apenas para lhe despertar da ilusão da vida que levava. Já o mendigo, este também continuou em sua rotina sem ao menos saber o significado de “justiça social”. Carla nem sequer perguntou seu nome porque, de fato para aquela sociedade, ele era apenas um tipo social.

Como em outros contos de Clarice Lispector, esta personagem principal, depois de todo esse momento de epifania, volta à tranquilidade de seu dia a dia. O carro refrigerado e o chofer representam o retorno a sua rotina de aparente segurança, tal qual Ana do conto *Amor*, que sai de seu transe provocado pela figura do cego que mastigava chicles, quando “Os afazeres domésticos envolvem-na de novo como as mãos do marido que a seguram, na tranquilidade aparente de seu dia-a-dia” (NUNES, 1989, p. 85). Apesar deste retorno à rotina, não se pode afirmar que estes personagens foram os mesmos em seus interiores, onde algo deve ter ficado latejando, relacionado à experiência vivenciada.

A seguir, discorreremos sobre os contos de autoria de Maria Lúcia Medeiros, uma conhecida autora paraense, cujo estilo, segundo alguns críticos, tem certa semelhança ao de Clarice Lispector, da qual era leitora.

APÊNDICE B2 - BREVE ESTUDO DOS CONTOS DE MARIA LÚCIA MEDEIROS

Sounds

Sounds é um dos dezesseis contos que compunham *Zeus ou A Menina e os Óculos*, primeiro livro de Maria Lúcia Medeiros, publicado em 1988, quando esta paraense despontava como autora revelação. Uma obra que pela peculiaridade do discurso literário – no qual a poética penetrante é resultante d’“O embalo rítmico da frase e [d]a sabedoria da elipse⁵¹” e em que o implícito das entrelinhas sugere a significação – foi considerada o marco do pós-modernismo na Literatura paraense.

Em *Sounds*, o leitor é convidado a viajar pelas descobertas auditivas do menino que era fascinado por sons, para ele, especiais e que, por isso, excitavam sua curiosidade infantil, impulsionando-o a ir sempre em busca de novas descobertas sonantes. Interessava-se por todo tipo de sons de natureza sutil, isto é, aqueles que não poderiam ser percebidos por qualquer pessoa, a não ser as de sensibilidade ótica aguçada como a dele, algo raro.

São muitas as situações singulares descritas no conto em que ruídos melódiosos eram “alcançáveis” pelos ouvidos perceptivos do menino: queria ouvir o som da seiva subindo e descendo pelos troncos das árvores, o som do vento ao passar pela fresta da janela, o dos corações do pai e da mãe, da água escorrendo da torneira aberta, do barulhinho do rasgar do papel e da agulha do toca-discos quando ela corria no término da música, da sonante suavidade da flauta, do roçar de asas de passarinho, do ronronar de gatos, do canto das cigarras e até dos sonidos característicos do cair da noite: “o menino que só queria ouvir sons mais escondidos [...], anoitecendo...” (MEDEIROS, 2009, p. 34)⁵².

Era uma criança diferente que, em seu mundo infantil de curiosidade e imaginação, encontrava nos sons “inaudíveis” para os ouvidos comuns o instrumento de experimentação e compreensão do mundo real e de amadurecimento de sua personalidade. O universo em seu redor a ele se revelava por meio dos efeitos sonoros decorrentes da interação entre os seres do mundo, fruto da dinâmica natural da vida.

O menino não só se divertia com os sons especiais, como também encontrava nestes denotações de afeto – “E o coração da mãe e do pai não ouvia? Ouvia e dormia quantas noites?” (p. 31) –, uma fonte de relaxamento – “Gostava de ouvir o vento [...], ouvia e

⁵¹ Citação retirada da apresentação assinada por Benedito Nunes na segunda edição do livro *Zeus ou a Menina e os Óculos* indicada nas referências bibliográficas desta Dissertação de Mestrado.

⁵² Todas as citações referenciadas neste conto foram retiradas de MEDEIROS, Maria Lucia. **Antologia de contos**. Belém: Amazônia, 2009, e serão indicadas doravante apenas com o número da página desta publicação.

dormia” (p. 34) – e de aprendizado – “A seiva entrando, subindo pelo tronco devia provocar ruídos, barulhinhos...[mesmo que imaginados por ele]/ Não colocavam ao chão, os índios, habitantes primitivos do Brasil, os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra?” (p. 31) –, objeto de prazer – “A água escorrendo, a torneira aberta, era bem melhor, mais gostoso” (p. 32) –, etc. Os sons eram seu passatempo e sua vida: “Ele precisava. Por isso ficava horas perdidas ouvindo o inaudível [...]”(p. 31).

Era um garoto incompreendido que não entendia a alienação do mundo ante a existência e valor dos sons especiais. Soava-lhe estranho as pessoas se agradarem de “barulhos amontoados” de alcance coletivo, sem nenhuma peculiaridade. Não se tratava de egoísmo ou vaidade, era apenas uma questão de apreciar os sons que quisesse, inventasse ou decidisse ouvir. A exclusividade sonora o encantava: “Levado ao circo certa noite, aborreceu-se. Era barulho demais, amontoados, produzidos. Desses ele não gostava porque esses todo mundo ouvia, era barulho feito pra todo mundo” (p. 32).

Criança de personalidade, pois só ouvia o que queria ouvir, e de inteligência, porque aprendia ouvindo, meditava sobre esta natureza esquisita de todos os que preferiam os sons comuns que para ele representavam apenas barulho desprezível sem nenhuma importância ou significado.

No embate entre barulho e som, o menino estava em desvantagem haja vista que estava só. Era único, não conhecia outro que fosse como ele. Sentia-se um forasteiro. Incompreendido, inevitavelmente, precisava lidar com as vozes impicantes que tentavam dele reprimir a diligência e a estima pelas graças dos sons só dele. Tais vozes, conforme fica subentendido na narrativa, provinham daqueles que já haviam se distanciado deste universo infantil tão rico em descobertas e em fantasias: os adultos.

Se o garoto interagira com algum objeto, a implicância: “Desperdiçando água, menino!” (p. 32)/ “Estragando agulha, menino!” (p. 32)/ “Olha o piano, menino!” (p. 32)/ “Não rasga o livro da escola, menino!” (p. 33). Se, quieto, ficava a devanear: “Está pensando o quê, menino?!” (p. 33). Até se escondesse para apreciar, sereno, seus sons, era importunado: “Onde se meteu esse menino?!” (p. 33). Era, então, obrigado a retornar “emburrado para um tempo que passava longe dos ouvidos das pessoas” (p. 33). Só quando estava de castigo é que gozava sossegado de sua sensibilidade auditiva.

É significativo considerar que não há diálogo direto entre o personagem principal – o menino ouvinte – e outro personagem. Na verdade ele é o único citado diretamente no conto. As vozes adultas, embora, representadas em discurso direto, não são atribuídas a um personagem específico. Sabe-se que são de adulto(s) pelas entrelinhas, pelos implícitos. A

reação do menino é sempre apresentada pela voz do narrador, profundo conhecedor do íntimo e do perfil do personagem principal, chega mesmo a conhecer os seus sonhos, suas imaginações.

Os limites das “vozes” de ambos se confundem, por estarem inseridas em um discurso indireto e por não haver qualquer referência explícita em todo o conto a falas que estejam atribuídas diretamente ao menino ouvinte. É o narrador quem se encarrega de fazer o leitor conhecer, por exemplo, os pensamentos, sentimentos e reações do personagem principal, embora haja passagens em que há a impressão de o discurso ser do menino.

Volteando o dedo na taça de cristal, não vinha o som? E então, porque não ouvir a seiva feito rio descendo e subindo, correndo para as folhas, para as flores, para os frutos? (p. 31)

Ah, mundo esse, sem gente de ouvidos atentos, especiais, gente sem ouvido que podia viver sem som...! (p. 33)

Ah mundo de silêncios acumulados, desperdiçados, não recolhidos! (p. 33)

Um olhar mais minucioso no corpo textual de *Sounds* nos faz desconfiar de que este narrador, aparentemente observador, é na verdade, narrador personagem que optou por esconder essa identidade, lançando mão do uso da terceira pessoa para se distanciar na narrativa. Na maioria dos parágrafos, a elipse do sujeito pronominal e a formas verbais, em sua maioria no pretérito imperfeito do indicativo, que são homônimas às primeira e terceira pessoas dos verbos regulares reforçam esta hipótese.

Se trocarmos os pronomes sujeito destas construções pelas formas correspondentes à primeira pessoa e/ou preenchermos com elas as elipses, bem como fizemos adequações de algumas formas verbais de outros tempos do pretérito do indicativo, teremos um conto em que o personagem é também o narrador, sem que haja prejuízo de qualquer natureza, seja estrutural, temática, de significação ou de enredo. Dessa forma, os discursos de narrador e personagem se tornam um só, desfazendo a dúvida criada pelo discurso indireto.

Ouvindo colado no tronco da árvore, ele [eu] buscava o som [...]. (p. 31)

Cachorro não cheirava comida? Ele não podia ouvir o que ninguém ouvia ou precisava, sei lá... (p. 31)

Até que um dia ganhou [ganhei] um toca discos. (p. 32)

[Eu] Rasgava jornal velho, papelão [...]. (p. 32)

Imaginava-se [me] dono de uma imensa torre. (p. 34)

No segundo trecho transcrito, nos deparamos com uma provável evidência de que o narrador era o personagem desta narrativa. A expressão “sei lá”, em primeira pessoa, seria, da parte de quem narra, uma simples incompreensão adulta do jeito de ser e agir do menino ou um lapso, um descuido em seu discurso que prima pela terceira? Se considerarmos a primeira hipótese, não poderíamos descartar as diferentes possibilidades de fazê-lo utilizando-se da terceira pessoa e mantendo o tom informal por meio de expressões correspondentes (sabe-se lá.../ quem vai saber...) ou simplesmente encerrando o parágrafo com reticências logo após o verbo.

Entretanto, se acatássemos a segunda perspectiva, estaríamos, assim, diante de um provável narrador adulto que nos revela seu mágico mundo sonoro infantil e as experiências que viveu como um menino amante de sons especiais. Ele poderia, por alguma motivação, estar relembando, revivendo ou retomando suas memórias auditivas de criança e contando a si próprio. Nada mais natural do que falar sozinho de si mesmo usando a terceira pessoa. Diante disso, estaria explicado o porquê das vozes adultas serem representadas em discurso direto, interagindo, porém, com o discurso indireto em que se confundem a voz do narrador com a do personagem principal e vice-versa.

Há outras singularidades em *Sounds* além dessa relação entre narrador/personagem e entre discursos direto/ indireto. Ao analisarmos o enredo, chegamos à conclusão de que ele se constrói de maneira peculiar. O primeiro ponto é que, ao apreciarmos a sequência de acontecimentos da história, constatamos que a narrativa se desdobra, principalmente, pela enumeração das diferentes situações da busca do menino por sons especiais. Na apresentação, nos oito primeiros parágrafos do texto, o leitor se depara com a descrição do perfil do personagem principal, construído pouco a pouco, parágrafo após parágrafo, pela voz do narrador que, sem descrever cenários ou fazer qualquer indicação temporal, nos desvela daquele uma personalidade excepcional devida a sua sensibilidade por “ruídos”, “barulhinhos” e melodias “lapidados”, por assim dizer.

Quanto à complicação, podemos apontar a quase natural relação de divergência existente entre o meio adulto e o universo infantil. Aquele, seja por intenções de educação, de preocupação, ou de incompreensão, inibe, deste – por vezes de forma inconsciente – a curiosidade, o interesse e o aprendizado provenientes das experiências peculiares da infância em sua relação com o mundo que a cerca. Nos dezenove parágrafos seguintes à apresentação, o menino era importunado por uma voz adulta e para cada ação que lhe era inibida, outra tentativa de brincar de descobrir o som. Esse jogo característico da infância que na impossibilidade de uma brincadeira logo inventa/busca outra garante o avanço da narrativa.

Subentende-se que nessa divergência inibidora da experiência infante que afeta a pequena criança, é que se estabelece a tensão conflitiva.

Contudo, essa complicação não conduz a um clímax propriamente dito. Pois a criança não entra em embate com as vozes adultas, não as desrespeita, nem as afronta. Ademais, aquelas não tramam contra o menino. Portanto, não existe um momento crítico, de maior tensão. Temos apenas a repetição das situações similares da complicação, das quais, por seu caráter reincidente e inoportuno, obriga o personagem menino a refugiar-se em seus sonhos e devaneios, nos quais ele podia, por exemplo, vislumbrar um encontro de si com seus iguais. Sentia falta dessa identificação.

Imaginava-se dono de uma imensa torre. Bateria o sino bem forte, chamaria a cidade inteira.

E quando todos estivessem de cara voltada para cima...

“Quem mora mais longe?”

O que mais longe morasse, aquele portanto que possuísse ouvido mais atento, quase especial, subiria à torre e, quem sabe, ele arranjará um parceiro com igual cuidado, ouvinte como ele? (p. 34)

Se não é possível apontar um estágio culminante do conflito, pode-se, entretanto, falar em auge da narrativa, no sentido de que em tal momento o leitor é envolvido nas viagens pelos sonhos e experiências do menino ouvinte vivenciando, junto com ele, o êxtase de sua curiosidade fantasiosa que buscava, além de seus iguais, novas descobertas sonoras em ambientes longínquos alcançáveis por meio da imaginação. Queria ouvir os barulhinhos das estrelas e os das profundezas mar. “Chegar perto de uma estrela, voar pro céu estrelado, que som ele ouviria? Mergulhar no mar profundo, que som ele traria?” (p. 34).

Esse envolvimento maior pela narrativa e, sobretudo, pelos devaneios do menino ouvinte, demonstra que o leitor não só foi conquistado pelo personagem como também se solidariza a ele (involuntariamente?), uma vez que é arrebatado para também peregrinar por tais mundos. A ele se estende o chamado para se juntar à “sociedade de bons ouvintes”, reino do personagem principal. Se aceito, se faria, então, aprendiz do menino de ouvidos apurados. De toda a forma, de volta deste arrebatamento, fica ao leitor o convite à curiosidade por sons especiais ou a atizar suas memórias em busca dos ruídos que lhe foram marcantes, tal qual uma canção desperta um momento significativo.

Como desfecho da narrativa, temos o retorno do sonho e da fantasia interrompidos novamente pela voz implicante que insiste em atrapalhar o encontro do maior ouvinte do mundo com seus sons prediletos. E, justamente, no instante em que “Ensinava sem livros, sem

quadro negro, sem giz no quadro” (p. 35) sobre “prazer de ouvir o que ninguém ouvia” (p. 35):

– *Menino, olha a hora da escola!* (p. 35)

Era hora de se submeter ao que os outros queriam que aprendesse, com tudo sendo feito à maneira alheia de ensinar. Talvez o ambiente escolar lhe tolhesse a liberdade de descobrir o mundo a sua maneira.

Por fim, essa especificidade da composição do enredo muito se assemelha a forma peculiar de criar de Clarice Lispector de quem Maria Lúcia Medeiros era leitora. Tal como em certos contos daquela autora, em *Sounds* a crise estabelecida não encontra solução através de um ato, ela se mantém do princípio ao fim (NUNES, 1989), pois se confunde com o cotidiano do menino que gostava de ouvir sons especiais, aliás, o desfecho corresponde ao retorno de seu devaneio de natureza refugiante à realidade rotineira de conflito entre seu mundo e o dos adultos.

Desse universo infantil de um menino que gostava de sons especiais, passemos agora ao estudo de um conto de Maria Lúcia Medeiros o qual tem em uma pré-adolescente como personagem principal.

Espelho Meu

Em *Espelho Meu*, o leitor é convidado a mais uma vez adentrar no território poético de Maria Lúcia Medeiros: a infância⁵³, e a acompanhar, a relação da personagem principal, uma menina pré-adolescente, com as transformações físicas e as angústias psicológicas próprias dessa fase da vida pelas quais ela está passando e que lhe são reveladas por seu espelho.

Tal como sugere o título do conto, aquele espelho era só dela e refletia sem segredos sua autoimagem. Naquele momento de sua vida, tal objeto se fazia mais do que especial, pois além de ter sido presente ofertado pela avó com quem tinha uma relação íntima e de cumplicidade, ele também lhe era cúmplice em suas intimidades e vaidades de menina que vive a euforia de reconhecer em seu corpo os sinais que anunciam que logo será mulher e de

⁵³ Citação indireta referente à apresentação da segunda edição do livro *Zeus ou a Menina e os Óculos* assinada por J. Arthur Bogéa.

compreender tudo o que isto pode significar: “A espinha no rosto, a primeira, os primeiros pelos, o espelho revelou” (p. 63)⁵⁴.

Sincero como ninguém, o presente da avó não se constringe em também expor as outras facetas características dessa fase peculiar da vida: as angústias adolescentes. E será justamente um desses conflitos interiores da menina – “o medo, o pavor, a angústia de casa velha” (p. 65) e de ambientes fúnebres – que servirá como núcleo da narrativa, desencadeado pelo contraste entre o regalo tão apreciado e o receio frente à possibilidade de receber também da avó “aquela cômoda preta de mil gavetões, tampão de mármore cor-de-rosa” (p. 63), símbolo, para ela, de tudo o que mais temia.

Aliás, a expressão que compõe o título é uma referência ao famoso conto de fadas *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm, em que a rainha vaidosa via refletida no espelho “mágico” a autoimagem que lhe convinha e ouvia da própria consciência narcisista, personalizada na voz do espelho, as autoexaltações que lhe preenchiam o ego necessitado de admiração. Seu medo era que a sua beleza com o passar do tempo perdesse o brilho e seu posto de mais bela fosse naturalmente usurpado por outra. O exclusivo e íntimo “espelho” revelou ambos. Branca de Neve que crescia cada vez mais bela representava a concretização dos medos da rainha.

Assim era a ligação da menina com o espelho que recebeu da avó. Via-se sem qualquer venda, inteira, completa. E a relação entre as gerações (avó/neta) abordada no conto acaba tendo um papel primordial no desenvolvimento do enredo porque é em torno dela que este se desdobra. É na casa da progenitora que a aflição da neta mais se intensifica. Era um verdadeiro suplício ter que adentrar e se deparar com o cenário lúgubre que tal ambiente lhe representava. Fazia questão de fugir dele. Passava ligeiro, “quase correndo pela varanda grande [...], rápido, rápido, pra mergulhar na umidade do quintal e no cheiro das mangueiras em flor” (p. 64), onde ficava mais a vontade.

Não entendia tamanho pavor, mas sabia que todos tem algum medo na vida. No fundo, ela tinha certeza de que, assim como a avó percebera que o espelho a fazia feliz, também atinaria que a cômoda preta seria motivo de recusa. Afinal, eram cúmplices, eram íntimas. Não é sem propósito que o desfecho se dará no mesmo ambiente avesso, em que ambas estreitariam ainda mais sua relação.

No entanto, no decorrer da narrativa pouco a pouco o narrador descreve o perfil especial da menina do espelho. A principal de suas virtudes provavelmente era ser leitora,

⁵⁴ Tal como em *Sounds*, doravante indicaremos apenas a página da edição de MEDEIROS, Maria Lucia. *Antologia de contos*. Belém: Amazônia, 2009.

pois a fazia compreender a vida de forma diferenciada, mais madura. Das obras lidas por ela e citadas no conto temos as de autores como Augusto dos Anjos, Luiz Vaz de Camões e Castro Alves, alguns lidos em sala de aula com a mediação da professora. Eram todos de poesia. E ao expressar sua opinião sobre o que lia e suas preferências de leitura, deixa transparecer, pela voz do narrador, que é uma leitora experiente.

Foi com alegria que recebeu de presente da professora de Língua Portuguesa um livro de Augusto dos Anjos. Para sua desagradável surpresa, ao lê-lo deparou-se com uma poesia que versava exatamente sobre o que ela mais temia: “coisas de caveira, de morte, de sepulcro, de sepultura...”. Em tom cômico, é descrita sua reação imediata de rejeição: “Deus meu![...] Dos Anjos um homem desse? E foi assim, cheia de asco e pavor, que ela foi largando o livro por ali mesmo, [...]. Credo, Cruz! Poesia isso? Quanto mal gosto!” (p. 66). Obviamente esse olhar se deve muito ao seu pavor de tudo o que era ligado à temática mórbida.

Nem da poesia abolicionista de Castro Alves ela gostou, mas aplaudia por reconhecer sua importância. Além disso, era complicada para compreender, tinha palavras difíceis, era trabalhoso demais. Gostava mesmo era daquela que “fazia barulhinho nos ouvidos, arrepiava a pele de prazer, esquentava o sangue, latejava a veia do pescoço, mexia, remexia” (p. 66). E, em geral, para ela, as que têm esse poder são as que falam de amor, tema que habita os corações de qualquer menina pré-adolescente. Por isso, poemas como *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões, e *As duas flores*, de Castro Alves, faziam-na vibrar. Falavam em linguagem simples, sobretudo a de Castro Alves, das coisas de que ela gostava e que podia compreender: “são duas flores unidas e pronto!” (p. 67), nada mais romântico.

Devido a essa índole leitora, como já afirmamos, a menina do espelho tinha posturas mais amadurecidas diante de situações da vida adolescente. Por exemplo,

Enquanto as outras meninas ficavam roxinhas de vergonha quando os meninos pediam para namorar, ela não ficava. Achava que tudo fazia parte. Até a menstruação já esperava com ansiedade. Achava homens, mulheres, animais, cães e cadelas, bois e vacas, galos e galinhas... uma coisa só. (p. 65)

Os gibis pareciam ser parte de seu repertório de leitura. Isso porque a figura de uma heroína dotada de superpoderes da década de 1942 aparece no conto como a personalidade heroica com a qual a menina se identificava e com quem queria parecer, atitude muito natural para alguém de sua idade. Nos gibis, lia as aventuras de Mary Marvel que para atingir sua

forma superpoderosa pronunciava a expressão mágica “Shazam!” e saía voando pela cidade a salvar pessoas inocentes das mãos de malfeitores ou de outras situações de risco.

Da heroína predileta, ao menos tinha a coragem. De fato, a protagonista da narrativa era corajosa. Não temia praticamente nada. Andava pelas ruas sem medo de homens parados na esquina, nem de ladrões, nem de meninos, nem gente mais velha, nem sequer de enfrentar a presença da professora ou da diretora nos tempos em que na escola, em vez de respeito, tais figuras impunham o medo aos alunos pela adoção de práticas educacionais um tanto ríspidas ou repressoras. Sendo leitora, provavelmente, sabia cativar a todos no espaço escolar, alcançando deles respeito e admiração.

Só o medo de coisas fúnebres poderia denegrir sua imagem de menina heroica como Mary Marvel. Em seus devaneios de heroína, era constrangedoramente inconcebível imaginar que se alguém chamasse por socorro estando próximo a um cemitério, lamentavelmente, ficaria sem auxílio. Que vexame! Não lhe mostrava o espelho que ela estava se tornando uma mulher? Mary Marvel não era uma mulher? Já era uma questão de honra superá-lo.

O contraste entre a personalidade forte, destemida e madura – reforçada pela imagem da super-heroína – e a angústia que a fragilizava, que “atrapalhava sua vida, sua figura comprida e tão segura, sua sombra na calçada, sua força interior” (p. 68), representa o clímax do conflito subjetivo vivido pela adolescente.

Tal como em *Sounds*, o enredo de *Espelho Meu* segue a mesma linha de alguns contos de Clarice Lispector em que a tensão conflitiva que se mantém em toda a narrativa não encontrará desfecho em um ato. Isso porque ela resulta de um conflito que se origina no próprio protagonista e que depende unicamente dele para ser superado, talvez em uma atitude interior, caso da protagonista deste conto de Maria Lúcia Medeiros, da qual a resolução da tensão conflitiva se dá com o seu amadurecimento natural que chega para todos os que passam pela adolescência.

A superação não foi revelada pelo espelho da avó, mas pelo belo dia que era reflexo de seu estado de espírito. Um dia especial em que tudo caminha para dar certo ou que parece nos incitar, nos inspirar, nos impulsionar. É muito envolvente a descrição que faz o narrador, de todos os elementos que compunham aquele cenário propício. Transitando leve por ele, estimulada também pela empolgação de ter contato na escola com um teatrinho só de coisas antigas do qual certamente estaria participando, esquecer-se ou despojara-se espontaneamente ou instintivamente do que significava seu maior pavor.

Por atitude própria foi visitar sozinha a avó, a qual se surpreendeu ao ver a neta radiante e faceira a cumprimentando, algo que rotineiramente não fazia. Porém, desta vez,

queria explorar o lugar da casa o qual mais detestava, tomada de curiosidade por saber se ali havia objetos que lhe interessavam.

E foi abrindo e revirando fantasmas, poeira espalhando, naftalinas rolando, retratos e caixinhas e bolsinhas de prata rendada e bolsonas que eram reviradas tão rapidamente quanto a conversa da menina que falava de um teatrinho na escola só de personagens antigos. Lembrou então da casa da avó, e saiu de lá cheia de tralhas, bugigangas, não sem antes sentar e balançar nas cadeiras que rangiam e encarar de frente, olho no olho, todos os retratos tristes das paredes. (p. 69)

Agora sim havia se completado a “metamorfose” da adolescente, que acabava de se despojar por inteiro de qualquer feição de menina. O passo que faltava foi dado com a coragem que lhe era inerente. Ironicamente, tudo o que lhe amedrontava na casa da avó se tornou uma espécie de brinquedo em suas mãos, pois os experimentava ao sabor de descoberta no ranger das cadeiras, nas tralhas e bugigangas úteis em sua diversão no teatro e até mesmo no encarar ousado os tristes retratos das paredes.

O dia era tão inspirador que a liberdade da “comprida” personagem a impeliu a criar uma adivinhação cuja resposta traduzisse aquele seu estado de alma. Escrever, por sinal, era mais uma das virtudes consequentes do seu apreço pela leitura. O livro de Augusto dos Anjos que ganhou da professora de português tinha sido um prêmio pela melhor redação de fim de ano. Livro que, nesta etapa da narrativa, teria grande possibilidade de ser relido com olhar diferente e quem sabe até com certo gosto pela temática e estética.

Segundo o narrador, porém, só ela conhecia a resposta da adivinhação porque era sua autora. Ele, por ser onisciente, conhece, mas prefere não revelar. Ao leitor fica a incógnita. Desconfiamos de que falava da renovação da vida, contudo é só uma desconfiança. Suspeitamos também de que é uma narradora quem conta sua própria história na figura da menina do espelho.

Há poucos indícios no conto, mas suficientes para basear nossa suposição. A narrativa se desdobra quase que totalmente em terceira pessoa na qual a voz do narrador reproduz as situações, descreve as reações, revela a personalidade e as relações entre as personagens, bem como conduz o enredo primando pelo discurso indireto. Os discursos de personagem e narrador não se confundem. Todavia, em dois momentos, estranhamente, o narrador quebra, subitamente, tal harmonia e entra na narrativa por meio do discurso direto em primeira pessoa e, sem fazer parte do enredo, se aproxima do leitor dialogando com ele.

No parágrafo vinte e sete, ao enumerar as situações das quais a personagem não tinha medo, o leitor é surpreendido com um “sei lá” (p. 67) em um tom meio desaforado, como se

fosse uma reação do narrador ante uma exigência por outras informações do gênero. Ele poderia até saber mais, todavia não queria revelar por, certamente, serem coragens não reveláveis, íntimas, suas – considerando nossa suposição. Talvez ele não fosse tão onisciente assim, mas é pouco provável devido à riqueza de detalhes com que encaminha o enredo.

O parágrafo trinta e sete é quase todo em primeira pessoa, no qual se tem nova e realçante descrição do ambiente em que a personagem se libertou de sua maior aflição. Há um tom meio autoenvolvente como se o narrador estivesse vivenciando ou confidenciando esta experiência a si próprio e, por um descuido, deixa transparecê-lo ao leitor ao adentrar na narrativa. Ao percebê-lo, o narrador, com ares de surpresa, dialoga consigo mesmo: “Eu disse isso? Disse sim. Pois é,[...]” (p. 69), numa sequência em que se tem o susto, o reconhecimento e a tentativa sorradeira de rapidamente desviar a atenção de si, centrando-a, ao recuperar o discurso em terceira pessoa, novamente na menina.

Como afirmamos, tudo isso é apenas suposição, pois essas inserções em primeira pessoa podem simplesmente significar que o narrador é um intruso que não suportou manter-se distanciado dos fatos e lançou mão deste artifício para promover sua imagem dentro da narrativa, como uma forma marcante de participar dela sem ser personagem. Em tais passagens, a sua voz não fica desapercibida no discurso indireto, ela se faz evidente como uma maneira de chamar a atenção para a presença fundamental daquele que narra uma história.

No parágrafo final, o leitor é lembrado de que a menina “comprida e inventadeira, que lá no início da história estava se olhando no espelho comprido, quase atrasada para a missa” (p. 70) – rotina dominical da qual não se agradava muito –, não é mais a mesma. Cresceu.

Depois de conhecermos a história da menina do espelho, a qual segundo o conto pode vivenciar saudavelmente sua infância em um ambiente familiar onde, além de poder brincar, desfrutava de atenção, de carinho, de cuidados, de educação, de livros etc, voltemos nossa atenção ao conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato.

APÊNDICE B3 - BREVE ESTUDO DO CONTO *NEGRINHA*, DE MONTEIRO LOBATO

Lançado em 1920 em livro de título homônimo composto por seis contos, *Negrinha* nos traz uma narrativa inserida no contexto histórico da pós-abolição, em que o leitor se depara com o drama de uma criança negra de apenas sete anos pobre e órfã que, por infelicidade do acaso, tem seu destino colocado aos “cuidados” de uma senhora rica, antiga proprietária de escravos libertos pela lei Áurea, sem filhos e interessada em promover a imagem de caridosa, uma vez que procurava se mostrar muito religiosa.

Se a imagem que os padres faziam de Dona Inácia, a senhora descrita no conto, como uma “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”⁵⁵ (p. 19) fosse verdadeira, *Negrinha*, certamente, teria a oportunidade de viver como qualquer outra criança de sua idade que tem um lar, uma família, posto que a religião cristã era, teoricamente, a orientação de vida daquela senhora. Adotar a pequena órfã seria um belo e concreto exemplo de amor desinteressado e caridoso ao próximo.

Entretanto, desde que nasceu a pequena personagem principal deste conto, a qual sequer teve direito a um nome – *Negrinha* não era seu nome, tratava-se provavelmente de um apelido motivado por ser negra e pela pouca idade – na quase totalidade dos poucos anos de vida que teve, conheceu apenas a tortura disfarçada de compaixão nas mãos da tutora. Por ter sido filha de escrava em época de escravatura, veio ao mundo em uma senzala. A mãe, depois de liberta, empregou-se na casa de Dona Inácia, mas mantinha a menina, então com quatro anos, escondida imóvel debaixo da pia, onde não tinha sequer o direito de gemer de fome. Isso porque a senhora viúva e sem filhos, a patroa, não suportava ouvir choro de criança.

Dos oitenta e oito parágrafos que integram o conto, nos trinta e três iniciais o narrador, majoritariamente, descreve o perfil, físico e psicológico, maltratado da pequena órfã: “O corpo de *Negrinha* era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço” (p. 20).

A criança negra, em sua inocência infantil, não compreendia tais atitudes vindas dos adultos. A violência, porém, ia muito mais longe, a tal ponto que o próprio narrador não se arrisca a especular sobre a concepção que a personagem infante tinha de si própria: “Que

⁵⁵ Todos os excertos que forem extraídos de LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2009, serão referenciados apenas com o número da página ao final da citação, como neste caso.

ideia⁵⁶ faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho?” (p.20). Isso porque aquela mente infantil também ignorava o motivo de tantas palavras ofensivas, menosprezíveis a ela direcionada: “Pestinha, diabo, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo [...]. Tempo houve em que foi a bubônica” (p. 20). Tendo ela se agradao deste último vocábulo por sua sonoridade, contudo, logo foi esquecido.

Ademais, sequer lhe era permitido falar ou mesmo brincar ainda que sozinha, já que era a única criança no lugar. Como um animalzinho de estimação adestrado, era obrigada a passar horas sentadinha, calada e de preferência imóvel na sala ao pé da senhora. A expressão constante no olhar e na face revela seu espírito temeroso e assustado que só se esvaía na presença do “cuco tão engraçadinho” que de hora em hora aparecia, “sorria-se então por dentro, feliz um instante” (p. 20). Aos sete anos de idade, em plena infância, essa era a única diversão daquela “martirzinha”.

Por estar “aos cuidados” de Dona Inácia, a realidade desta criança não poderia ser diferente, pois era naturalmente perversa a personalidade da “dama de grandes virtudes apostólicas”. Revela o narrador que para ela era inconcebível “essa indecência de negro igual a branco” (p. 21) o que legalmente impedia os abusos outrora sofridos pelos escravos pelas mãos de seus senhores. Abusos que mais pareciam para pessoas como Dona Inácia atitudes sem importância: “uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho[surra de chicote durante nove dias]⁵⁷ porque disse: ‘Como é ruim a sinhá!’...” (p. 21). Além disso, “era mestra na arte de judiar de crianças” (p. 21).

Mantinha Negrinha consigo, não por “ser boa nesta vida” (p. 22), sua intenção estava muito aquém das virtudes da caridade. Na verdade dos fatos, a menina era um “remédio para os frenesis. Inocente derivativo.” (p. 21). Na pequena e inocente criança negra, se não poderia exercer toda sua perversidade, ao menos,

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira de beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. [...](p. 21)

⁵⁶ Preferimos atualizar neste estudo a ortografia da palavra de acordo com a nova regra ortográfica.

⁵⁷ Nota da edição de 1946 reproduzida na edição referenciada na nota de rodapé número 55 desta Dissertação de Mestrado.

Essa era a verdadeira Dona Inácia, cujo caráter exprimia atitudes e pensamentos de muitos como ela, que viviam em um contexto social no qual os escravos haviam sido recentemente libertados. Se considerarmos o ano de lançamento do conto, 1920, haviam se passado apenas 32 anos da sanção da Lei Áurea, em maio de 1888. As ideologias da sociedade escravocrata ainda eram muito fortes, levando os negros a serem tratados, por uma parcela considerável da população branca, ainda como escravos, como seres inferiores.

Nesse sentido, o narrador em seu discurso se utiliza de expressões impregnadas de ironia para contrapor o discurso religioso que prega o amor ao próximo e as atitudes incondizentes com tal discurso por parte de quem o dissemina, com o objetivo (do narrador) de denunciar a hipocrisia religiosa e social, em muito, responsável pelas injustiças e violências sofridas pelo povo recém-libertado das atrozidades garras da escravidão. A figura de uma criança negra, pobre e órfã, vítima de tais crueldades praticadas pela figura emblemática de uma ex-senhora de escravos, talvez contribuisse de alguma forma para uma mudança de mentalidade na época e nos dias atuais.

São recorrentes as expressões irônicas endereçadas pela voz do narrador à Dona Inácia, enquanto conta os episódios de tortura sofridos por Negrinha: “Excelente senhora/ Uma virtuosa senhora” (p. 19); “a boa senhora” (p. 20); “A excelente Dona Inácia” (p. 21); “a virtuosa dama/ Santa Inácia” (p. 22). À medida que o enredo avança, o leitor vai compreendendo que a fala do narrador expressa a imagem que a sociedade da época tinha daquela senhora, mesmo conhecendo suas práticas atrozidades. Além disso, na voz do narrador, há também a crítica implícita às lideranças religiosas (padres, monsenhores), cujas vozes, por força da coerência, deveriam ser as primeiras a repudiar as atitudes como as de Dona Inácia, mas que, pela convivência (interesseira por tal senhora ser rica?), contraditoriamente, a endossavam: “– Quem dá aos pobres empresta a Deus.” (p. 22).

O que aconteceria com Dona Inácia se esse empréstimo fosse pago com juros, ao considerar-se apenas o episódio do ovo quente? Toda criança tende a repetir naturalmente comportamentos com os quais convive, e com Negrinha não seria diferente. Um dia uma empregada roubou-lhe do prato um pedaço de carne que a menina guardava para o fim da refeição. Inocentemente, esta reagiu “com um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias” (p. 21). Foi o suficiente para a virtuosa dama aplicar com imensa satisfação um cruel corretivo na criança:

Veio o ovo. Dona Inácia mesma pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se da prelibação da tortura. Ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que encostadinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto.[...]

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só.[...]

– Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? (p. 22)

Estupefatos, nós leitores “assistimos” revoltados, a esta cena cruel, inadmissível, reprovável. Faz-nos pensar inclusive nas crianças que até nos dias de hoje ainda sofrem violências semelhantes e sob olhares de conivência. Assusta-nos também nos depararmos com tamanho sadismo de um adulto para com uma criança indefesa. E mesmo que possamos imaginar, só Negrinha sabe o tamanho da dor que sentiu e a extensão do trauma que tal “corretivo” lhe provocou. Depois desse choque traumático, certamente, seu olhar e semblante ficaram ainda mais “eternamente assustados” (p. 20). Diante desses e alguns outros maus-tratos físicos por ela “resignadamente” sofridos, chegamos a nos questionar como um corpinho “magro e atrofiado” (p. 20) suportava tantas agressões desse tipo.

Talvez a consciência que Negrinha tinha de si e de todas as outras crianças era a de que no mundo todas viviam do mesmo jeito, tal como ela era tratada ali. Só a idade adulta provavelmente pudesse libertá-la, já que os adultos, seus algozes, não praticavam entre si, pelo menos as vistas dela, tratamento como aquele. Apesar de tudo, sua infância resistia quando dela a menina, num canto da sala, sentada e imóvel de braços cruzados, desfrutava brincando com o cuco em sua imaginação quando de hora em hora ele ressurgia na janela do relógio a “cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas” (p. 20). Tal consciência que a criança fazia de si, contudo, se abalaria quando as sobrinhas de Dona Inácia foram passar férias na casa da tia em certo dezembro.

No dia em que chegaram, ao vê-las adentrarem na sala pulando e rindo alegres sob a reação favorável da sinhá ao que acontecia, Negrinha sentiu-se alforriada como criança, e, fascinada, foi desfrutar desta liberdade indo brincar com “os dois anjos do céu” (p. 22). No entanto, logo foi duramente açoitada com um: “Já para o seu lugar pestinha! Não se enxerga?” (p. 23). As lágrimas dolorosas de “angústia moral” (p. 23) tomaram o coração da menina, enquanto seus olhos e ouvidos acompanhavam entristecidos as doces palavras professadas por sua tirana para as suas pequenas sobrinhas louras e brancas: “Mas brinquem, filinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.” (p. 23).

Como compreender o que se sucedia? Ela também era criança como as duas outras. Por que não poderia brincar, correr, estar com elas? Impossível para qualquer criança compreender isso, e para Negrinha aquela talvez tenha sido a maior de todas as violências. Sentia profundamente e da forma mais evidente possível a dor da discriminação racial e social. Aprendeu na prática uma das mais duras lições da vida: a da desigualdade humana. Eis o clímax da selvageria padecida pela pequena protagonista.

Todavia, foram mais fortes seus impulsos infantis. Negrinha desobedeceu à ordem de ficar no canto da sala e ignorou todos os perigos de castigos que suas lembranças lhe apontavam, motivada pelos brinquedos, sobretudo pela boneca loira e falante que as duas traziam nas mãos. Que reação esperar de uma criança que nunca tivera um só contato com um brinquedo ou que nunca pudera brincar, fatores iminentes a esta fase da vida e fundamentais para o seu bom gozo? Só poderia ser de deslumbramento, de enlevaração e de curiosidade impulsiva.

As meninas loiras e brancas, na pureza de sua infância e envolvidas pelo deslumbre da pequena negra, não a rejeitaram ou a discriminaram, pelo contrário, acolheram-na com um natural gesto infantil ao estender-lhe as mãos que ofereciam o que lhe extasiava os olhos. Como crianças, se compreendiam, se identificavam, se atraíam. A boneca as aproximou e representou na vida de Negrinha a “Divina eclosão” (p. 25), pois doravante “sentia-se elevada à altura de ente humano” (p. 25), uma criança enfim.

A candura desse gesto e o enlevo de Negrinha fizeram igualmente com que Dona Inácia, finalmente, pudesse enxergá-la para além da sua condição racial e social, para compreender que naquele corpinho marcado por tanta violência, também batia um cândido coração. Enfim se dava conta de que “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga.” (p. 24). A cena das três crianças juntas em torno da boneca foi tão comovente que conseguiu sensibilizar a dureza de alma da senhora levando-a, “pela primeira vez na vida” (p. 24), a apiedar-se. O pavor que tinha tomado conta de Negrinha ao percebê-la na sala deu lugar à gratidão, ante as surpreendentes “palavras – as primeiras que ela ouviu, doces, na vida: – Vão todas brincar no jardim, [...]” (p. 24). Secundárias, estas personagens infantis tiveram papel primordial na vida da protagonista.

Brincar contente, animada e com outras crianças, correr com elas pelo jardim: esse poderia ter sido o desfecho ideal para a história de vida de Negrinha que agora se percebia como gente, como ser, como criança. Nós, os leitores, desde o princípio, torcíamos para que seu destino convergisse para um final feliz. Não tínhamos, contudo, nos apercebido de que as desigualdades não haviam se findado. Acabadas as férias, as duas novas coleguinhas

retornaram aos seus lares, levando consigo os brinquedos. Provavelmente ambas retomaram os estudos e sua rotina como meninas brancas e filhas de família rica. Negrinha continuou sem brinquedos, sem estudos, sem companhia.

Embora não sofresse mais com a violência habitual com que a tratavam antes da chegada das pequenas que a acolheram e a fizeram descobrir os sabores da vida infante, Negrinha não suportou a solidão e a distância de tudo o que havia experimentado com as coleguinhas que haviam partido. Agora “Se sentia. Se vibrava” (p. 25). Sabia que tinha uma alma e que a vida era muito mais do que tudo o que se apresentava ao seu redor na casa de Dona Inácia. Ávida por vida, mas sem encontrá-la, a alma da criancinha negra foi tomada de profunda e fatal tristeza, veneno para quem não encontra mais um sentido para vida.

“Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono” (p. 25). E no delírio da morte, só o que lhe tinha proporcionado felicidade ou o que lhe tinha sido objeto de profundo desejo compunha as belas imagens de seu devaneio moribundo: a boneca, os anjos, o cuco. A vala comum em que foi enterrada evidenciou ainda mais as lições da desigualdade humana, pois em pouco tempo nenhuma outra lembrança da menina ficaria no mundo, a não ser a de objeto de derivativo e de menina tola, respectivamente, na memória de Dona Inácia e na de suas sobrinhas. Este desfecho, considerando o contexto da época de publicação do conto, força-nos uma indagação: se a criança fosse pobre e órfã, mas não negra, o trato teria sido o mesmo dado a Negrinha? Talvez...

Passemos agora a um ponto deste conto que escapa ao enredo enquanto rede de ações, mas que com ele se relaciona. Em *Negrinha*, há passagens correspondentes ao discurso do narrador, que podem gerar desconfiança no leitor de que, ao fim das contas, aquele compartilha de uma visão inferiorizante do negro na sociedade da época, o que poderá ser muito reforçado, se este mesmo leitor tiver conhecimento da polêmica atual que envolve o escritor Monteiro Lobato, na qual muitas vezes – baseadas em passagens nas quais se encontram expressões de xingamento e outros tratos aparentemente de cunho racista e discriminatório com o negro, presentes em determinadas obras suas – afirmam serem estas uma expressão indireta das convicções do autor.

No caso específico de *Negrinha*, podemos destacar passagens⁵⁸ que representam unicamente a voz do narrador e que poderiam gerar algum tipo de discussão no sentido polêmico mencionado no parágrafo anterior. Ei-las:

⁵⁸ Os grifos nos três excertos são nossos.

Negrinha era uma pobre órfã de 7 anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. (p. 19)

Negrinha, coisa humana, [...] (p. 25)

A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira [...]. (p. 26)

Tais sentenças depreciativas direcionadas a uma (criança) negra, de fato, à primeira vista, podem gerar um impacto negativo, se considerarmos um provável subentendido no discurso do narrador de sua real concepção sobre os negros, expressa, principalmente, pelas duas últimas destacadas. *Coisa humana* e *carnezinha de terceira* representariam o cúmulo de um pensamento racista, que, inapropriadamente, se estenderia ao escritor Monteiro Lobato, por ser o criador da voz que narra. No entanto, narrador e autor de uma obra são entidades distintas.

Contudo, todo o contexto do enredo de *Negrinha* se contrapõe a essa possibilidade. Nesse sentido, destacamos aqui, principalmente, as constantes incursões irônicas feitas pelo discurso do narrador, por nós já versadas, voltadas à hipocrisia religiosa que circunda a personagem Dona Inácia e suas ações perversas para com Negrinha e mucamas adultas que haviam trabalhado em sua casa. Além disso, pertence à voz de quem narra a afirmativa “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga” (p. 24), a qual reforça ainda mais o caráter igualitário inerente a toda criança e, por extensão das entrelinhas, a todo o ser humano. Isto prova o posicionamento contrário do narrador ao trato violento e desumano dispensado aos negros da época.

Sendo assim, fica evidente a incoerência da hipótese de que tais sentenças depreciativas exprimem um olhar discriminatório do ficcionista via voz do narrador. Obviamente, elas revelam o olhar de todo um comportamento social de uma parcela da sociedade da época que se recusava a compreender e aceitar que a essência humana é uma só. Na verdade, *Negrinha*, “Trata-se, portanto, de um conto que põe por terra a ideia de um Monteiro Lobato racista. Aqui, ao contrário, ele denuncia de forma categórica um regime desumano que continuava na mentalidade e nos hábitos do senhorio décadas após a Abolição”⁵⁹.

Mesmo se considerarmos outras obras de Monteiro Lobato em que se têm circunstâncias inegáveis de discriminação e preconceito explícitos contra figuras como Tia Nastácia, personagem apresentada, por exemplo, pelo narrador, logo na primeira página da história introdutória, aos leitores de *Reinações de Narizinho* como “negra de estimação que

⁵⁹ Excerto retirado da página 12 do prefácio intitulado *O polemista do conto*, assinado por Marcia Camargos e Vladimir Sacchetta, da edição do livro *Negrinha*, já referenciado na nota de rodapé número 55.

carregou Lúcia em pequena” (LOBATO, 2009, p. 12)⁶⁰, e em situações como a do velho Tio Barnabé, personagem negro que vive à margem do Sítio do Pica Pau Amarelo em uma cabana e à margem das narrativas das quais participa, faz-se necessário um olhar mais minucioso para que não se confunda a denúncia feita por elementos “esteticamente necessários”⁶¹ na narrativa com a convivência com esse racismo por parte do narrador e/ou ficcionista.

Na obra lobatiana, “o conflito [sócio racial] é violento porque ele não era menos violento na vida real, nem abaixo nem acima do Equador”⁶², o que, positivamente, não disfarça a realidade dos fatos nem muito menos a esconde. Pelo contrário, “A arte do senhor Monteiro Lobato não se insinua, não prende insensivelmente, não enreda o leitor, mas conquista bruscamente, impõem-se de bloco, com toda a franqueza e claridade posta a nu, sem maiores rodeios e preparativos”⁶³, o que, no fim das contas, por força da verossimilhança, permite salutaras discussões e debates sobre os temas polêmicos que acercam a vivência em sociedade.

⁶⁰ Consultar nota número 46.

⁶¹ Excerto extraído de um interessante e abrangente estudo sobre esse assunto, realizado por Marisa Lajolo, disponibilizado na forma de artigo intitulado “A figura do negro em Monteiro Lobato”, disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

⁶² *Ibidem*, p. 8.

⁶³ Ver nota 55, considerando, porém, a ressalva de que este excerto foi extraído da página 11, cuja autoria se deva provavelmente a Alceu Amoroso Lima, citado pelos autores do prefácio.

ANEXOS

ANEXO A – LIVRO O PRIMEIRO BEIJO E OUTROS CONTOS

Felicidade Clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela

menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Autora: Clarice Lispector

A Bela e a Fera ou a ferida grande demais

Começa:

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a "seu" José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só a massagem. Que devia fazer? Tomar um táxi? Mas tinha consigo uma nota de quinhentos cruzeiros e o homem do táxi não teria troco. Trouxera dinheiro porque o marido lhe dissera que nunca se deve andar sem nenhum dinheiro. Ocorreu-lhe voltar ao salão de beleza e pedir dinheiro. Mas – mas era uma tarde de maio e o ar fresco era uma flor aberta com o seu perfume. Assim achou que era maravilhoso e inusitado ficar de pé na rua – ao vento que mexia com os seus cabelos. Não se lembrava quando fora a última vez que estava sozinha consigo mesma. Talvez nunca. Sempre era ela – com outros, e nesses outros ela se refletia e os outros refletiam-se nela. Nada era – era puro, pensou sem se entender. Quando se viu no espelho – a pele trigueira pelos banhos de sol faziam ressaltar as flores douradas perto do rosto nos cabelos negros – conteve-se para não exclamar um “ah!” – pois ela era cinquenta milhões de unidades de gente linda. Nunca houve – em todo o passado do mundo – alguém

que fosse como ela. E, depois, em três trilhões de trilhões de anos – não haveria uma moça exatamente como ela.

“Eu sou uma chama acesa! E rebrilho e rebrilho toda essa escuridão!”

Este momento era único – e ela teria durante a vida milhares de momentos únicos. Até suou frio na testa, por tanto lhe ser dado e por ela avidamente tomado.

“A beleza pode levar à espécie de loucura que é a paixão.” Pensou: “estou casada, tenho três filhos, estou segura.”

Ela tinha um nome a preservar: era Carla de Sousa e Santos. Eram importantes o “de” e o “e”: marcavam classe e quatrocentos anos de carioca. Vivia nas manadas de mulheres e homens que, sim, que simplesmente “podiam”. Podiam o quê? Ora, simplesmente podiam. E ainda por cima, viscosos pois que o “podia” deles era bem oleado nas máquinas que corriam sem barulho de metal ferrugento. Ela, que era uma potência. Uma geração de energia elétrica. Ela, que para descansar usava os vinhedos do seu sítio. Possuía tradições podres mas de pé. E como não havia nenhum novo critério para sustentar as vagas e grandes esperanças, a pesada tradição ainda vigorava. Tradição de quê? De nada, se se quisesse apurar. Tinha a seu favor apenas o fato de que os habitantes tinham uma longa linhagem atrás de si, o que, apesar de linhagem plebéia, bastava para lhes dar uma certa pose de dignidade.

Pensou assim, toda enovelada: “Ela que, sendo mulher, o que lhe parecia engraçado ser ou não ser, sabia que se fosse homem, naturalmente seria banqueiro, coisa normal que acontece entre os “dela”, isto é, de sua classe social, à qual o marido, porém, alcançara com muito trabalho e que o classificava de “self-made man” enquanto ela não era uma “self-made woman”. No fim do longo pensamento, pareceu-lhe que – que não pensara em nada.

Um homem sem uma perna, agarrando-se numa muleta, parou diante dela e disse:

– Moça, me dá um dinheiro para eu comer?

“Socorro!!!” gritou-se para si mesma ao ver a enorme ferida na perna do homem. “Socorre-me, Deus”, disse baixinho.

Estava exposta àquele homem. Estava completamente exposta. Se tivesse marcado com “seu” José na saída da Avenida Atlântica, o hotel que ficava o cabeleireiro não permitiria que “essa gente” se aproximasse. Mas na Avenida Copacabana tudo era possível: pessoas de toda a espécie. Pelo menos de espécie diferente da dela. “Da dela?” “Que espécie de ela era para ser ‘da dela’?” Ela – os outros. Mas, mas a morte não nos separa, pensou de repente e seu rosto tomou ar de uma máscara de beleza e não beleza de gente: sua cara por um momento se endureceu.

Pensamento do mendigo: “essa dona de cara pintada com estrelinhas douradas na testa, ou não me dá ou me dá muito pouco”. Ocorreu-lhe então, um pouco cansado: “ou dá quase nada”.

Ela estava espantada: como praticamente não andava na rua – era de carro de porta à porta – chegou a pensar: ele vai me matar? Estava atarantada e perguntou:

– Quanto é que se costuma dar?

– O que a pessoa pode dar e quer dar – respondeu o mendigo espantadíssimo.

Ela, que não pagava ao salão de beleza, o gerente deste mandava cada mês sua conta para a secretária do marido. “Marido”. Ela pensou: o marido o que faria com o mendigo? Sabia que: nada. Eles não fazem nada. E ela – ela era “eles” também. Tudo o que pode dar? Podia dar o banco do marido, poderia lhe dar seu apartamento, sua casa de campo, suas jóias...

Mas alguma coisa que era uma avarizia de todo o mundo, perguntou:

– Quinhentos cruzeiros basta? É só o que eu tenho.

O mendigo olhou-a espantado.

– Está rindo de mim, moça?

– Eu?? Não estou não, eu tenho mesmo os quinhentos na bolsa...

Abriu-a, tirou-lhe a nota e estendeu-a humildemente ao homem, quase lhe pedindo desculpas.

O homem perplexo.

E depois rindo, mostrando as gengivas quase vazias:

– Olhe – disse ele –, ou a senhora é muito boa ou não está bem da cabeça... Mas, aceito, não vá dizer depois que a roubei, ninguém vai me acreditar. Era melhor me dar trocado.

– Eu não tenho trocado, só tenho essa nota de quinhentos.

O homem pareceu assustar-se, disse qualquer coisa quase incompreensível por causa da má dicção de poucos dentes.

Enquanto isso a cabeça dele pensava: comida, comida, comida boa, dinheiro, dinheiro.

A cabeça dela era cheia de festas, festas, festas. Festejando o quê? Festejando a ferida alheia? Uma coisa os unia: ambos tinham uma vocação por dinheiro. O mendigo gastava tudo o que tinha, enquanto o marido de Carla, banqueiro, colecionava dinheiro. O ganha-pão era a Bolsa de Valores, e inflação, e lucro. O ganha-pão do mendigo era a redonda ferida aberta. E ainda por cima, devia ter medo de ficar curado, adivinhou ela, porque, se ficasse bom, não teria o que comer, isso Carla sabia: “quem não tem bom emprego depois de certa idade...” Se fosse moço, poderia ser pintor de paredes. Como não era, investia na ferida grande em carne viva e purulenta. Não, a vida não era bonita.

Ela se encostou na parede e resolveu deliberadamente pensar. Era diferente porque não tinha o hábito e ela não sabia que pensamento era visão e compreensão e que ninguém podia se intimar assim: pense!

Bem. Mas acontece que resolver era um obstáculo. Pôs-se então a olhar para dentro de si e realmente começaram a acontecer. Só que tinha os pensamentos mais tolos. Assim: esse mendigo sabe inglês? Esse mendigo já comeu caviar, bebendo champanhe? Eram pensamentos tolos porque claramente sabia que o mendigo não sabia inglês, nem experimentara caviar e champanhe. Mas não pôde se impedir de ver nascer em si mais um pensamento absurdo: ele já fez esportes de inverno na Suíça?

Desesperou-se então. Desesperou-se tanto que lhe veio o pensamento feito de duas palavras apenas “Justiça Social”.

Que morram todos os ricos! Seria a solução, pensou alegre. Mas – quem daria dinheiro aos pobres?

De repente – de repente tudo parou. Os ônibus pararam, os carros pararam, os relógios pararam, as pessoas na rua imobilizaram-se – só seu coração batia, e para quê?

Viu que não sabia gerir o mundo. Era uma incapaz, com cabelos negros e unhas compridas e vermelhas. Ela era isso: como uma fotografia colorida fora de foco. Fazia todos os dias a lista do que precisava ou queria fazer no dia seguinte – era desse modo que se ligara ao tempo vazio. Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela. Até mesmo os dois filhos – pois bem, fora o marido que determinara que teriam dois...

“Tem-se que fazer força para vencer na vida”, dissera-lhe o avô morto. Seria ela, por acaso, “vencedora”? Se vencer fosse estar em plena tarde clara na rua, a cara lambuzada de maquilagem e lantejoulas douradas... Isso era vencer? Que paciência tinha que ter consigo mesma. Que paciência tinha que ter para salvar a sua própria pequena vida. Salvar de quê? Do julgamento? Mas quem julgava? Sentiu a boca inteiramente seca e a garganta em fogo – exatamente como quando tinha que se submeter a exames escolares. E não havia água! Sabe o que é isso – não haver água?

Quis pensar em outra coisa e esquecer o difícil momento presente. Então lembrou-se de frases de um livro póstumo de Eça de Queirós que havia estudado no ginásio: “O Lago de Tiberíade resplandeceu transparente, coberto de silêncio, mais azul que o céu, todo orlado de

prados floridos, de densos vergéis, de rochas de pórfito, e de alvos terrenos por entre os palmares, sob o vôo das rolas.”

Sabia de cor porque, quando adolescente, era muito sensível a palavras e porque desejava para si mesma o destino de resplendor do lago de Tiberíade.

Teve uma vontade inesperadamente assassina: a de matar todos os mendigos do mundo! Somente para que ela, depois da matança, pudesse usufruir em paz seu extraordinário bem-estar.

Não. O mundo não sussurrava.

O mundo gri-ta-va!!! Pela boca desdentada desse homem.

A jovem senhora do banqueiro pensou que não ia suportar a falta de maciez que se lhe jogavam no rosto tão maquilado.

E a festa? Como diria na festa, quando dançasse, como diria ao parceiro que a teria entre os braços... O seguinte: olhe, o mendigo também tem sexo, disse que tinha onze filhos. Ele não vai a reuniões sociais, ele não sai nas colunas do Ibrahim, ou do Zózimo, ele tem fome de pão e não de bolos, ele na verdade só quer comer mingau pois não tem dentes para mastigar carne... “Carne?” Lembrou-se vagamente que a cozinheira dissera que o *filet mignon* subira de preço. Sim. Como poderia ela dançar? Só se fosse uma dança doida e macabra de mendigos.

Não, ela não era mulher de ter chiliques e fricotes e ir desmaiar ou se sentir mal. Como algumas de suas “coleguinhas” de sociedade. Sorriu um pouco ao pensar em termos de “coleguinhas”. Colegas em quê? em se vestir bem? em dar jantares para trinta, quarenta pessoas?

Ela mesma aproveitando o jardim no verão que se extinguia dera uma recepção para quantos convidados? Não, não queria pensar nisso, lembrou-se (por que sem o mesmo prazer?) das mesas espalhadas sobre a relva, a luz de vela... “luz de vela”? pensou, mas eu estou doida? eu caí num esquema? num esquema de gente rica?

“Antes de casar era de classe média, secretária do banqueiro com quem se casara e agora – agora luz de velas. Eu estou é brincando de viver, pensou, a vida não é isso.”

“A beleza pode ser de uma grande ameaça.” A extrema graça se confundiu com uma perplexidade e uma funda melancolia. “A beleza assusta.” “Se eu não fosse tão bonita teria tido outro destino”, pensou ajeitando as flores douradas sobre os negríssimos cabelos.

Ela uma vez vira uma amiga inteiramente de coração torcido e doído e doído de forte paixão. Então não quisera nunca a experimentar. Sempre tivera medo das coisas belas demais ou horríveis demais: é que não sabia em si como responder-lhes e se responderia se fosse igualmente bela ou igualmente horrível.

Estava assustada como quando vira o sorriso de Mona Lisa, ali, à sua mão no Louvre. Como se assustara com o homem da ferida ou com a ferida do homem.

Teve vontade de gritar para o mundo: “Eu não sou ruim! Sou um produto nem sei de quê, como saber dessa miséria de alma?”

Para mudar de sentimento – pois que ela não os agüentava e já tinha vontade de, por desespero, dar um pontapé violento na ferida do mendigo –, para mudar de sentimentos pensou: este é o meu segundo casamento, isto é, o marido anterior estava vivo.

Agora entendia por que se casara da primeira vez e estava em leilão: quem dá mais? quem dá mais? Então está vendida. Sim, casara-se pela primeira vez com o homem que “dava mais”, ela o aceitara porque ele era rico e era um pouco acima dela em nível social. Vendera-se. E o segundo marido? Seu casamento estava findando, ele com duas amantes... e ela tudo suportando porque um rompimento seria escandaloso: seu nome era por demais citado nas colunas sociais. E voltaria ela a seu nome de solteira? Até habituar-se ao seu nome de solteira, ia demorar muito. Aliás, pensou rindo de si mesma, aliás, ela aceitava este segundo porque ele lhe dava grande prestígio. Vendera-se às colunas sociais? Sim. Descobria isso agora. Se

houvesse para ela um terceiro casamento – pois era bonita e rica –, se houvesse, com quem se casaria? Começou a rir um pouco histericamente porque pensara: o terceiro marido era o mendigo.

De repente perguntou ao mendigo:

– O senhor fala inglês?

O homem nem sequer sabia o que ela lhe perguntara. Mas, obrigado a responder pois a mulher já comprara-o com tanto dinheiro, saiu pela evasiva:

–Falo sim. Pois não estou falando agora mesmo com a senhora? Por quê? A senhora é surda? Então vou gritar: FALO.

Espantada pelos enormes gritos do homem, começou a suar frio. Tomava plena consciência de que até agora fingira que não havia os que passam fome, não falam nenhuma língua e que havia multidões anônimas mendigando para sobreviver. Ela soubera sim, mas desviara a cabeça e tampara os olhos. Todos, mas todos – sabem e fingem que não sabem. E mesmo que não fingissem iam ter um mal-estar. Como não teriam? Não, nem isso teriam.

Ela era...

Afinal de contas quem era ela?

Sem comentários, sobretudo porque a pergunta não durou um átimo de segundo: pergunta e resposta não tinham sido pensamentos de cabeça, eram de corpo.

Eu sou o Diabo, pensou lembrando-se do que aprendera na infância. E o mendigo é Jesus. Mas – o que ele quer não é dinheiro, é amor, esse homem se perdeu da humanidade como eu também me perdi.

Quis forçar-se a entender o mundo e só conseguiu lembrar-se de fragmentos de frases ditas pelos amigos do marido: “essas usinas não serão suficientes”. Que usinas, santo Deus? as do Ministro Galhardo? teria ele usinas? A “energia elétrica... hidrelétrica”?

E a magia essencial de viver – onde estava agora? Em que canto do mundo? No homem sentado na esquina?

A mola do mundo é dinheiro? fez-se ela a pergunta. Mas quis fingir que não era. Sentiu-se tão, tão rica que teve um mal-estar.

Pensamento do mendigo: “Essa mulher é doida ou roubou o dinheiro porque milionária ela não pode ser”, milionária era para ele apenas uma palavra e mesmo se nessa mulher ele quisesse encarnar uma milionária não poderia porque: onde já se viu milionária ficar parada de pé na rua, gente? Então pensou: ela é daquelas vagabundas que cobram caro de cada freguês e com certeza está cumprindo alguma promessa?

Depois.

Depois.

Silêncio.

Mas de repente aquele pensamento gritado:

– Como é que eu nunca descobri que sou também uma mendiga? Nunca pedi esmola mas mendigo o amor de meu marido que tem duas amantes, mendigo pelo amor de Deus que me achem bonita, alegre, aceitável, e minha roupa de alma está maltrapilha...

“Há coisas que nos igualam”, pensou procurando desesperadamente outro ponto de igualdade. Veio de repente a resposta: eram iguais porque haviam nascido e ambos morreriam. Eram, pois, irmãos.

Teve vontade de dizer: olhe, homem, eu também sou uma pobre coitada, a única diferença é que sou rica. Eu... pensou com ferocidade, eu estou perto de desmoralizar o dinheiro ameaçando o crédito do meu marido na praça. Estou prestes a, de um momento para o outro, me sentar no fio da calçada. Nascer foi a minha pior desgraça. Tendo já pagado esse maldito acontecimento, sinto-me com direito a tudo.

Tinha medo. Mas de repente deu o grande pulo de sua vida: corajosamente sentou-se no chão. “Vai ver que ela é comunista!” pensou meio a meio o mendigo. “E como comunista teria direito às suas jóias, seus apartamentos, sua riqueza e até os seus perfumes.”

Nunca mais seria a mesma pessoa. Não que jamais tivesse visto um mendigo. Mas – mesmo este era em hora errada, como levada de um empurrão e derramar por isso vinho tinto em branco vestido de renda. De repente sabia: esse mendigo era feito da mesma matéria que ela. Simplesmente isso. O “porquê” é que era diferente. No plano físico eles eram iguais. Quanto a ela, tinha uma cultura mediana, e ele não parecia saber de nada, nem quem era o Presidente do Brasil. Ela, porém, tinha uma capacidade aguda de compreender. Será que estivera até agora com a Inteligência embutida? Mas se ela já há pouco, que estivera em contato com uma ferida que pedia dinheiro para comer – passou a só pensar em dinheiro? Dinheiro esse que sempre fora óbvio para ela. E a ferida, ela nunca a vira de tão perto...

– A senhora está se sentindo mal?

– Não estou mal... mas não estou bem, não sei...

Pensou: o corpo é uma coisa que estando doente a gente o carrega. O mendigo se carrega a si mesmo.

– Hoje no baile a senhora se recupera e tudo volta ao normal – disse José.

Realmente no baile ela reverdeceria seus elementos de atração e tudo voltaria ao normal.

Sentou-se no banco do carro refrigerado lançando antes de partir o último olhar àquele companheiro de hora e meia. Parecia-lhe difícil despedir-se dele, ele era agora o “eu” *alter ego*, ele fazia parte para sempre de sua vida. Adeus. Estava sonhadora, distraída, de lábios entreabertos como se houvesse à beira deles uma palavra. Por um motivo que ela não saberia explicar – ele era verdadeiramente ela mesma. E assim, quando o motorista ligou o rádio, ouviu que o bacalhau produzia nove mil óvulos por ano. Não soube deduzir nada com essa frase, ela que estava precisando de um destino. Lembrou-se de que em adolescente procurara um destino e escolhera cantar. Como parte de sua educação, facilmente lhe arranjaram um bom professor. Mas cantava mal, ela mesma o sabia e seu pai, amante de óperas, fingira não notar que ela cantava mal. Mas houve um momento em que ela começou a chorar. O professor perplexo perguntara-lhe o que tinha.

– É que eu tenho medo de, de, de, de cantar bem...

Mas você canta muito mal, dissera-lhe o professor.

– Também tenho medo, tenho medo também de cantar muito, muito, muito mais mal ainda. Maaaaal mal demais! chorava ela e nunca teve mais nenhuma aula de canto. Essa história de procurar a arte para entender só lhe acontecera uma vez – depois mergulhara num esquecimento que só agora, aos trinta e cinco anos de idade, através da ferida, precisava ou cantar muito mal ou cantar muito bem – estava desnorteada. Há quanto tempo não ouvia a chamada música clássica porque esta poderia tirá-la do sono automático em que vivia. Eu – estou brincando de viver. No mês que vem ia a New York e descobriu que essa ida era como uma nova mentira, como uma perplexidade. Ter uma ferida na perna – é uma realidade. E tudo na sua vida, desde quando havia nascido, tudo na sua vida fora macio como pulo do gato.

(No carro andando)

De repente pensou: nem me lembrei de perguntar o nome dele.

Autora: Clarice Lispector

ANEXO B – LIVRO ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS

Sounds

Ouvido colado no tronco da árvore, ele buscava o som. Mas o som, qual som, de quem o som? Da árvore, ora.

A seiva entrando, subindo pelo tronco devia provocar ruídos, barulhinhos... Ele queria ouvir, podia.

Volteando o dedo na taça de cristal, não vinha o som? E então, porque não ouvir a seiva feito rio descendo e subindo, correndo para as folhas, para as flores, para os frutos?

Não colocavam ao chão, os índios, habitantes primitivos do Brasil, os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra? Por que então só ele não podia ouvir assim, o que quisesse ou inventasse, ou decidisse?

Cachorro não cheirava comida? Ele não podia ouvir o que ninguém ouvia ou precisava, sei lá...

Ele precisava. Por isso ficava horas perdidas ouvindo o inaudível, mas que para ele era audível, uma só questão de ouvir.

Gostava de ouvir o vento, quando deixava uma fresta na janela do quarto, ouvia e dormia. E o coração da mãe, do pai, não ouvia? Ouvia e dormia, quantas noites?

Levado ao circo certa noite, aborreceu-se. Era barulho demais, amontoados, produzidos. Desses ele não gostava porque esses todo mundo ouvia, era barulho feito para todo mundo.

A água escorrendo, a torneira aberta, era bem melhor, mais gostoso.

– Desperdiçando água, menino!

E ele viajava pelo mundo, menino ouvinte.

Até o dia em que ganhou um toca-discos. Mas quando terminava a música e a agulha corria fazendo um barulhinho que ninguém queria ouvir, esse ele queria e gostava mais.

– Estragando agulha, menino!

Som de flauta era bonito, assim limpinho, som de tecla de piano, assim sem ser tocado, também. Levantar a tampa do piano com cuidado e bater na tecla, uma nota só pra vê-la fugir dali, ressoar na sala, isso ele gostava.

– Olha o piano, menino!

Rasgar o papel em dois, em quatro, em seis, rasgar um monte de papel e ouvir o barulhinho.

Os outros ficavam irritados, ele gostava.

Rasgava jornal velho, papelão, mãos avermelhadas, fazendo muita força. Rasgar revistas, livro de páginas secas...

– Não rasga o livro da escola, menino!

Ah, mundo esse, sem gente de ouvidos atentos, especiais, gente sem ouvido que podia viver sem som...!

Ah, mundo de silêncios acumulados, desperdiçados, não recolhidos!

– Está pensando o quê, menino?!

Atrás das portas, debaixo das camas, era bom, ouvia melhor. O som dos passos da mãe indo e vindo. As chaves do pai, assim sem precisar vê-lo, chegando...

– Onde se meteu esse menino!?

E ele retornava emburrado para um tempo que passava longe dos ouvidos das pessoas. Não jantava, ia logo pra cama de castigo. E então era até melhor porque dali ouvia os sons da casa inteira, olhos fechados, como quem está escondido, só ouvindo.

Às vezes tirava o radinho de pilha de debaixo do travesseiro e ouvia:

– “Caros ouvintes, ouçam agora...”

Achava engraçado. Era um chamado, um grande chamado, um grande chamado para que todos ouvissem o que podiam todos ouvir.

Imaginava diferente:

– “Caros não ouvintes, façam uma forcinha e procurem não ouvir o que acabaram de ouvir...”

Assim podia ser que as pessoas fossem despertadas e, pela curiosidade, ouvissem sons mais especiais.

Imaginava-se dono de uma imensa torre. Bateria o sino bem forte, chamaria a cidade inteira.

E quando todos estivessem de cara voltada para cima...

“Quem mora mais longe?”

O que mais longe morasse, aquele portanto que possuísse ouvido mais atento, quase especial, subiria à torre e, quem sabe, ele arranjaría um parceiro com igual cuidado, ouvinte como ele?

Imaginava coisas, pensava outras, o menino que só queria ouvir sons mais escondidos, roçar de asas de passarinho, ronronar de gatos, cigarras no quintal, anoitecendo...

Chegar perto de uma estrela, voar pro céu estrelado, que som ele ouviria?

Mergulhar no mar profundo, que som ele traria?

O tec da peteca, o toc do formão, o tuc do coração, sons, sons ...

Uma vez sonhou. O lugar era enorme, amontoado de nuvens e velhos de barbas brancas, longas, roupas brancas. Ninguém falava. Mas ele sabia que estavam ali para ouvi-lo. Porque era o maior ouvinte do mundo e havia sido convidado por isso para ensinar como ter ouvido atento e falar do prazer de ouvir o que ninguém ouvia, só uns poucos.

Era como se fosse uma sociedade de bons ouvintes, de ouvidos apurados. Falava, sentado num imenso trono, colchão de nuvens, silêncio precioso.

Ensinava sem livros, sem quadro negro, sem giz no quadro.

– Menino, olha a hora da escola!

Autora: Maria Lúcia Medeiros

Espelho Meu

Dia de missa. Dia de domingo. Ainda bem, porque pior que domingo, só segunda-feira mesmo. A menina pensava, enquanto penteava os cabelos. Diante do espelho.

Do espelho gostava, o único gostar dentro daquele domingo. Espelho assim comprido, dando pra ela se ver inteira e (mais importante) um espelho só dela, comprido que nem ela, refletindo ela descabelada quando levantava da cama, ou assim, de vestido de madras, golinha branca, laço amarrado atrás arrematando a figura reflexa, revelada. A espinha no rosto, a primeira, os primeiros pelos, o espelho revelou. E refletiu medos vários, angústias abafadas, coisa que não se esconde de espelhos.

Comprido assim cabia inteira nele e já ensaiava quando, crescendo mais, fosse preciso curvar-se um pouco para passar o batom, arrumar melhor o brinco na orelha esquerda, por exemplo.

Por enquanto, não. Via-se toda, inteira encaixava todinha nele, lâmina de cristal, presente da avó.

Até aí tudo bem. Mas imagine só se a avó resolve dar de presente aquela cômoda preta de mil gavetões, tampão de mármore cor-de-rosa?

Já não bastava tanta queixa, viria mais uma, com certeza.

– Menina esquisita, malcriada, mal-agra-decida.

Por que dizer sim quando é o não que grita lá dentro, isso mesmo não fazia. Ia dizer que não, que agradecia, que não se preocupasse, mas que ela não queria, não gostava.

E aí? Aí, bom ... no fundo, no fundo achava que a avó entendia seu jeito comprido de mover-se naquela cidade, naquela idade. Vai ver não ofereceria nunca a cômoda de presente. Achava que o olhar da avó compreendia o seu, que existia uma certa cumplicidade e que o espelho seria mesmo o único presente para pertencer a ela.

Hoje, por exemplo, era dia de passar na casa da avó, depois da missa. E a porta que se abria pro quintal era a porta que as mãos da avó indicavam para que ela passasse rápido quase correndo pela varanda grande, sem olhar para dentro dos quartos escuros, cheios de móveis escuros, oratórios, rápido, rápido, pra mergulhar na umidade do quintal e no cheiro das mangueiras em flor.

A visita tinha tempo curto, contado, limitado. Mãe e avó se despediam e ela então atendia ao chamado da avó e fazia o mesmo percurso, quase de olhos fechados, para despejar na rua, na claridade, o medo agora dissipado.

E pensando bem, a avó nunca ofereceria a ela nada que fosse aquele espelho.

Explicar o medo, o pavor, a angústia da casa velha, dos móveis, quem poderia?

Mas como sabia um monte de histórias, o que pensava era na gente toda, na morte da gente toda que já tinha passado por lá, guardado roupa naqueles gavetões profundos, sentado naquelas cadeiras de balanço, passeado vida, temores, dificuldades, choros, mortes, velas.

Sabia que o enterro do avô saíra de lá. Que o velório das tias também. A cozinheira contava, a mãe contava e a avó contava. Se ninguém ligava pra isso, ela ligava e pronto. Não gostava. Medo, todo mundo tem. Mas o seu medo era maior, era uma coisa que entorpecava, paralisava.

Medo de andar na rua não tinha. Medo dos homens parados nas esquinas, não. Nem ligava.

Enquanto as outras meninas ficavam roxinhas de vergonha quando os meninos pediam pra namorar, ela não ficava. Achava que tudo fazia parte. Até a menstruação já esperava com ansiedade. Achava homens, mulheres, animais, cães e cadelas, bois e vacas, galos e galinhas... uma coisa só.

Mas de casa velha, de igreja velha com gente enterrada (que imaginava gemendo e implorando “me tirem daqui”) isso tinha, e ia ser muito difícil deixar de ter.

Uma vez, ela que gostava tanto de poesia, ganhou da professora de português um livro.

Coisa de ter feito a melhor redação na prova de fim-de-ano. E foi no caminho pra casa que ela rasgou papel e fita fazendo laço de presente, andando e parando, que começou a ler. Deus do céu!! Quem era esse homem que poetava coisas de caveira, de morte, de sepulcro, sepultura... Deus meu! Augusto dos Anjos, ele se dizia? Dos Anjos um homem desse? E foi assim, cheia de asco e pavor, que ela foi largando o livro por ali mesmo, rua acima, por cima de uma cerquinha terreno baldio, lá entre monturos. Credo, Cruz! Poesia, isso!? Quanto mau gosto! Poesia? Gostava sim, mas não daquelas!

Se de repente alguém lhe segredasse que o “amor é fogo que arde sem se ver, e que é ferida que dói e não se sente, e que é um contentamento descontente...” Aí sim, batia palmas, o coração, tuc, tuc, tuc, de emoção pura. Mas esse negócio de poesia envolta em véu de renda negra e cheiro de velório (aliás de vela de velório) não!

Poesia pra ela tinha asa, fazia barulhinho nos ouvidos, arrepiava a pele de prazer, esquentava o sangue, latejava a veia do pescoço, mexia, remexia.

Por exemplo, a professora outra vez falou muito de Castro Alves e leu poemas lindos sobre escravos, segundo ela. Ouviu mas não gostou tanto, não concordou. Gostou mais de um que dizia assim:

*São duas flores unidas
São duas rosas nascidas
Talvez no mesmo arrebol
Nascidas do mesmo galho
Da mesma gota de orvalho
Do mesmo raio de sol...*

Claro, escravo, escravatura, sabia que era coisa séria. Mas pra entender precisava ir no dicionário, “gávea, tripudia...”

Mas aquela das duas flores, foi só ler, ouvir e amar. E, às vezes, quando passava por um jardimzinho e avistava duas flores juntas, repetia baixinho e fácil, “são duas flores unidas...” e pronto!

Tirando isso de morte, morto, cadáver, medo mesmo não sentia de mais nada. Nem da professora, nem da diretora, nem de gente mais velha, nem dos meninos, nem de ladrão, sei lá. Tirando isso, poderia até viver sozinha e proteger aquela cidadezinha que nem Mary Marvel. Era só chamar: Mary Marvel, aqui rápido, por favor!, e ela sairia voando e arrancando criança de mãe furiosa, e voaria com a criança, e a mãe, de chinelo na mão escondido, olhando para cima, “meu filhinho, meu filhinho!”.

Ladrão que tivesse faca, revólver, pedaço de pau? Ela puxaria pelos fundilhos ladrão e arma e, rodando com ele pelos ares, ameaçaria deixá-lo cair em cima da cerca mais ponteaguda⁶⁴ que encontrasse.

Mas se, de repente, o chamado viesse de alguém que precisasse passar de noite na porta do cemitério, ia ser uma vergonha, porque Mary Marvel não iria. E adeus fama de corajosa; adeus fantasia de salvadora e protetora de bancos e crianças.

Esse medo atrapalhava sua vida, sua figura comprida e tão segura, sua sombra na calçada, sua força interior.

Um dia porém... não foi só um dia. Foi um belo dia, desses em que tudo dá certo, sai certo, céu aberto, passarinhos cantadores, jambeiros em flor.

Ela ia saindo meio ao sabor da beleza do dia, parando aqui, olhando por uma janela ali, cutucando um cachorro que dormia preguiçoso.

Ela ia andando plena e sem medo e dizendo “oi, fulana”, “oi seu sicrano”...

Era um dia desses que parece que Deus solta os anjinhos pra passear por sobre os montes, campos e vales sem deveres de proteção. Que a gente sente as mãos abertas, fortes, que o ar entra e sai dos pulmões fácil, forte.

Quando ela deu por si, já estava entrando na casa da avó e dizendo “oi, minha avozinha querida, eu estava passando, sabe, e resolvi entrar, sabe?” E antes que a avó fosse mostrando o quintal ela foi inventando: “será que eu encontro naquelas gavetas daquelas cômodas uma gravata de antigamente, umas luvas de antes, um chapéu de...”

E foi abrindo e revirando fantasmas, poeira espalhando, naftalinas rolando, retratos e caixinhas e bolsinhas de prata rendada e bolsonas que eram reviradas tão rapidamente quanto a conversa da menina que falava de um teatrinho na escola só de personagens antigos. Lembrou então da casa da avó e saiu de lá cheia de tralhas, bugigangas, não sem antes sentar e balançar nas cadeiras que rangiam e encarar de frente, olho no olho, todos os retratos tristes das paredes.

⁶⁴ Reprodução exata do original.

Eu disse que era um dia lindo, desses que Deus vira de costas e faz que não vê, e os anjinhos saem voando como borboletas e enfeitando o mundo. Eu disse isso? Disse sim. Pois é, nesse dia, a menina, ao pé da noite estrelada, brincou de adivinhação:

*“O que é o que é?
Uma casa velha,
dentro da casa velha,
tem uma casa nova
dentro da casa nova
tem uma casinha,
dentro da casinha
tem um poço?”*

Ninguém adivinhou. Só a menina adivinhou porque inventou e porque era uma menina comprida e inventadeira, que lá no início da história estava se olhando no espelho comprido, quase atrasada para a missa. Lembram?

Autora: Maria Lúcia Medeiros

ANEXO B1 – POEMAS MOTIVADORES DA LEITURA DE ESPELHO MEU

Amor é fogo que arde sem se ver,

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Autor: Luís Vaz de Camões.

Vozes de um túmulo

Morri! E a Terra – a mãe comum – o brilho
Destes meus olhos apagou!... Assim
Tântalo, aos reais convivas, num festim,
Serviu as carnes do seu próprio filho!

Por que para este cemitério vim?!
Por quê?! Antes da vida o angusto trilho
Palmilhasse, do que este que palmilho
E que me assombra, porque não tem fim!

No ardor do sonho que o fronema exalta
Construí de orgulho ênea pirâmide alta...
Hoje, porém, que se desmoronou

A pirâmide real do meu orgulho,
Hoje que apenas sou matéria e entulho
Tenho consciência de que nada sou!

Autor: Augusto dos Anjos

ANEXO C – LIVRO OS CEM MELHORES CONTOS DO SÉCULO

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a Dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

– Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

– Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

– Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

– Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas – um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisco, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a *bubônica*. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim – por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida – nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os

casquados, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo.

– Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, casquados, pontapés e safanões à uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem? Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha – coisa de rir – um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta – atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

– “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste – e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

– Eu curo ela! – disse – e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

– Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesma pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

– Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

– Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

– Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

– Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária – mas que trabalhadeira me dá!

– A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora – murmurou o padre.

– Sim, mas cansa...

– Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

– Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado – e fíndo o seu inferno – e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?”

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral – sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos – a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

– Quem é, titia? – perguntou uma das meninas, curiosa.

– Quem há de ser? – disse a tia, num suspiro de vítima. – Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

“Brinquem!” Brincar! Como seria bom brincar! – refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

– Meus brinquedos! – reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

– É feita?... – perguntou, extasiada.

E, dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

– Nunca viu boneca?

– Boneca? – repetiu Negrinha. – Chama-se Boneca? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

– Como é boba! – disseram. – E você como se chama?

– Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

– Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E, muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo – estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

– Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi – e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

– “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de Dona Inácia.

– “Como era boa para um coque!...”

Autor: Monteiro Lobato

ANEXOS D – EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

ANEXO D1 – CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO

Leitura e produção

Leitura

Converse com a turma

Nesta seção, você lerá dois textos que vão abordar o amor, mas de perspectivas bem diferentes.

Para a turma “entrar no clima” dos textos, sugerimos que vocês discutam as questões a seguir. Mas, vejam lá, hein?! Sem medo de compartilhar!

1. Quando amamos alguém, alguma coisa muda na nossa vida? Explique.
2. Você acredita naquela velha frase “O primeiro amor a gente nunca esquece”? Por quê?
3. Você acha que há alguma explicação científica sobre o que acontece quando a gente ama?

Agora, leia o texto 1 e veja como a personagem se sentiu com sua primeira experiência de amor e compare com o que a turma comentou sobre o assunto.

Texto 1

O primeiro amor

Numa noite eu estava no clube, esperando meus pais terminarem uma conversa, quando ouvi no ginásio esportivo o barulho de uma bola batendo no chão pá pá pá sem parar. Subi os degraus, e fui até o alto da arquibancada deserta.

Na quadra de basquete um rapaz treinava, sozinho. Ele era alto e magro, cabelos pretos, sobrancelhas grossas, olhos escuros. Estava de uniforme esportivo vermelho.

Ele sentiu a minha chegada, parou um instante de correr, deu uma olhada rápida na minha direção, secou o suor da testa com a manga da jaqueta e continuou seu treino. Quando ele se virou de costas, vi na jaqueta o escudo do time que tinha vindo de fora

Quem é

Ana Miranda



Foto de Ana Miranda, 2004.

Nascida em Fortaleza, Ceará, em 1951, Ana Miranda atualmente vive no Rio de Janeiro. Escreve romances, poemas, crônicas e roteiros para cinema, além de ensaios e resenhas críticas para jornais e revistas. Recebeu vários prêmios desde o início de sua carreira como escritora, em 1978.

Sua especialidade é escrever romances históricos, destinados especialmente a adultos. Recentemente, participou de um projeto de livro infantojuvenil, organizado por Heloisa Prieto, intitulado *De primeira viagem*, escrevendo o conto “O primeiro amor”, que você lê ao lado.

EUGÊNIA NOBILI

HELOISA PRIETO/AGÊNCIA ESTADO

Imagem de Ana Miranda: Heloisa Prieto/Agência Estado. Imagem do Clube: Portal de L&E, 01/10 de 10 de Novembro de 2009.

18

segurava a minha mão ele passava na frente da minha varanda e me olhava ele vinha de noite namorar ele me pedia em casamento ele mergulhava comigo nas águas do lago ele me dava um filho ele me beijava os lábios segurava a minha mão me levava a voar sobre os telhados, passei dias e dias assim pensando nele sem um instante de descanso, achei que estava ficando louca mas adorava me sentir assim, sem prestar atenção nas aulas, sentindo beijos nos meus lábios e calor no meu corpo cheguei a ter febre ele não saía da minha cabeça pá pá pá beijo nos lábios eu lia os jornais inteiros em busca de uma notícia e só queria ir ao clube ao clube ao clube e ia à quadra vazia e escura mas ele não estava mais lá, e em lugar nenhum, e ninguém sabia dizer quem tinha treinado na quadra na noite do domingo e ele nunca se apagava de minha memória pá pá pá e tantos anos se passaram e nunca o esqueci nem deixei de sentir o que ele me fez sentir, pela primeira vez, o amor.

MIRANDA, Ana. In: PIETRO, Heloisa (Org.). *De primeira viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 13-17.

Sugerimos que esta seção seja realizada oralmente, em coletivo, para se caracterizar como uma situação de leitura compartilhada.



Primeiras impressões

- Do que trata o texto que você acabou de ler?
- Duas personagens recebem destaque no texto.
 - Quem são?
 - Qual delas está narrando os acontecimentos?
 - O texto é uma história real ou ficcional? Explique sua resposta.
- O narrador conta algo que:
 - ✓ Está acontecendo no presente?
 - ✓ Aconteceu num passado bem próximo?
 - ✓ Aconteceu num passado mais distante?
 - ✓ Acontecerá num futuro bem próximo?
 - Encontre no texto trechos ou expressões que confirmem a sua resposta.
- Como você sintetizaria:
 - Os acontecimentos da narrativa?
 - As emoções da personagem?
- Você diria que nesse texto há mais destaque para os acontecimentos ou para as emoções? Explique.
- Considerando a sua resposta anterior, você acha que a escolha que a autora fez sobre quem narraria a história ajudou a construir o texto com esse destaque?
- Releia o trecho a seguir.

“Parecia que tinha se criado um fio invisível entre nós. E meu coração começou a bater fortemente, ao pensar nesse fio.”

 - O que seria esse “fio invisível” criado entre as personagens, segundo o narrador?



EVGÊNIA NOBILIATI

“Sozinha, no banco de trás do carro, eu olhava a paisagem do lago, do mato, da lua que brilhava no céu [...] **e** eu me vi correndo no mato, desabalada como se fugisse, enquanto ouvia as batidas da bola na quadra batendo batendo pá pá pá repetidamente, **e** eu chegava à beira do lago, **e** me jogava na água prateada, **e** pensava na prova de matemática amanhã **e** eu não tinha estudado a matéria **e** ia precisar aguardar o gramado pá pá pá [...]”

- a) Qual é a função e o significado dessa conjunção, nesse trecho do texto? Se necessário, consulte um dicionário.
 - b) Levando-se em conta a sua resposta anterior, que efeito de sentido a repetição dessa conjunção produz, considerando a situação narrativa?
6. No trecho a seguir, o pronome *ele* é repetido várias vezes. Nos textos em geral, não é aconselhável que haja repetição de palavras tão próximas umas das outras, mas aqui essa repetição é proposital. Observe:

“[...] fazia fantasias eu via o jogador jogando uma partida eu no meio da multidão e **ele** parava no meio do jogo e olhava para mim e **ele** estava numa festa no clube e passava ao meu lado tão perto de mim que eu sentia o calor da sua pele e **ele** não me via, **ele** passava perto de mim e sorria para mim, **ele** tirava para dançar **ele** dançava com outra menina abraçado **ele** casava com outra menina e eu chorava [...]”

- a) Em que momento da narrativa começou a repetição?
 - b) Essa repetição chama a atenção do leitor para a importância que a menina dá ao garoto nas histórias que fantasia. Qual a sua importância?
7. Ainda no último parágrafo, ocorrem outras repetições de palavras, expressões ou orações. Identifique ao menos duas dessas repetições e explique o sentido que podemos construir com o uso delas.
8. Você deve ter observado que as duas personagens centrais do texto não têm nome. Em sua opinião, qual a razão disso?

Texto 2

Você sabia que os cientistas pesquisam o que acontece com o nosso corpo e com a nossa mente quando nos apaixonamos por alguém? O texto a seguir vai tentar fazer isso: explicar tim-tim por tim-tim o lado químico do amor.



EUGÊNIA NOBAT

Se liga nessa!

Eis dois recursos que você poderá usar em seus textos, quando quiser produzir efeitos de sentido especiais: o **uso diferenciado da pontuação** e a **repetição de palavras**. A produção da **Oficina literária** do próximo capítulo pode ser uma boa oportunidade para isso!

Leitura e produção

8. Que reação do garoto é descrita pelo narrador para sinalizar que ele também sentiu algo pela garota?
9. Você acredita que essa reação do garoto é suficiente para afirmarmos que ele se interessou por ela? Explique.
10. Leia novamente.

Num instante ele tirou a jaqueta, e vi seus braços compridos e fortes, que eram apenas braços, eu conhecia muitos braços, [...] tinha visto diversos tipos de braços, mas aqueles braços se desenharam na minha cabeça de uma maneira diferente [...]

- O narrador diz que os braços do jogador eram “apenas braços”, mas que se “desenharam” em sua cabeça de “uma maneira diferente”. Por quê?
11. O que você achou do final do relato? Situações como essa podem de fato acontecer?

Sugerimos a organização de duplas por entendermos que o resultado pode ser mais produtivo se compartilharem o que sabem, visto que as questões propostas exigem mais observação e análise. Se possível, defina você as duplas mais produtivas.

✔ O texto em construção

▼ Você e seus colegas devem se organizar em duplas. Em seguida, responda com seu colega as questões a seguir.

1. Durante a narrativa, a personagem principal por várias vezes faz uso das sequências *pá pá pá* ou *pá pá*.
 - a) Indique quantas vezes isso acontece e explique para que essas sequências foram usadas em suas diversas ocorrências.
 - b) Quais os efeitos de sentido que podem ter sido produzidos por essas sequências em cada uma das diferentes situações em que foram usadas?
2. O que a personagem está falando no último parágrafo?
3. Agora compare esse parágrafo aos anteriores: o que você percebe de diferente em relação ao tamanho e à pontuação dele?
4. O modo de construir esse último parágrafo foi cuidadosamente pensado, visando a um **efeito de sentido**. Leia em voz alta um trecho dele, como se fosse a personagem pensando ou falando, e reflita sobre o efeito que o uso da vírgula dá, quando lemos um texto.
 - a) A sua leitura seria mais lenta ou mais rápida, mais contínua ou com mais parada?
 - b) Que sensação podemos ter sobre o estado emocional da personagem, considerando o ritmo e a entonação dados à leitura, que resultam da pontuação escolhida?
5. Observe a constante repetição da conjunção **e** no trecho inicial desse mesmo parágrafo.

◀ Você poderá estudar mais sobre o uso da **vírgula** na Unidade 3 do Caderno de Estudos de língua e linguagem.

ANEXO D2 – RODA DE LEITURA



Roda de leitura: minicontos

Nesta roda, você vai ter contato com alguns **minicontos**. Já ouviu falar deles? Podem aparecer com outros nomes, como micronarrativa, microrrelato, microficcão, nanonarrativa ou nanocontos. Apresentamos dois exemplares deles, que têm um pouco a ver com o tema desta unidade, para você curtir e conhecer mais sobre esse gênero, conversando com a turma.

 **Miniconto 1**
Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar **viril** se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e **tosquiou-lhe** os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. **Esquiva** como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão **esquiva** se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que **fluísse** em silêncio pelos cômodos, **mimetizada** com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a **alinhar-se** em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então **lhe** trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para **enfeitar-lhe** o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em **lhe** agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 101-102.

Glossário

Viril: masculino, próprio do homem.

Tosquiou-lhe: cortou muito curto.

Esquiva: que foge de algo ou alguém.

Fluísse: circulasse, andasse.

Mimetizada: camuflada.

Alinhar-se: esboçar, desenhar, surgir.



Quem é

Marina Colasanti

Marina Colasanti nasceu em Asmara, na Eritreia (África), em 1937. Chegou ao Brasil em 1948. Formada na Escola Nacional de Belas Artes, iniciou sua carreira profissional como jornalista.

Publicou cerca de 40 livros entre contos, poemas, ensaios, crônicas e histórias infantis e juvenis, além de ilustrar alguns deles. Em seus escritos – sempre críticos, questionadores e reveladores – explora a emotividade cotidiana e secreta das pessoas, com muita sensibilidade e olhar aguçado, especialmente quando trata da realidade feminina.

Foto de Marina Colasanti, 2010.



MARCOS DE PAULA/AGÊNCIA ESTADO

1. Você sentiu algum impacto ao ler o texto? Qual a sua reação imediata ao que leu? Explique.
2. Qual o sentido do título do conto, considerando a história?
3. Observe a construção de alguns trechos.
 - | “... **mandou** que descesse a bainha dos vestidos...”
 - | “... **foi obrigado a exigir** que eliminasse os decotes...”
 - | “Dos armários **tirou** as roupas de seda...”
 - | “... **pegou** a tesoura e **tosquiou-lhe** os longos cabelos.”
 - | “... **permitindo** que fluísse em silêncio pelos cômodos...”
 - a) Que personagem executa as ações expressas pelos verbos em destaque?
 - b) Repare na segunda construção: *foi obrigado a exigir* que eliminasse os decotes...
 - Você acha mesmo que ele foi obrigado a isso? Explique sua resposta.
 - c) O que esses verbos mostram sobre o caráter da personagem e o tipo de relação que existia entre o casal?
 - d) Você acha saudável esse tipo de relação? Explique o seu ponto de vista.
4. Agora volte ao texto e observe como o narrador se refere ao comportamento mulher ao longo do texto.
 - a) Que palavras ou expressões ele usou?
 - b) O que a escolha dessas palavras mostra sobre a transformação da personagem durante a narrativa?

5. Como você interpreta a reação da mulher no fim da história?
6. Considere as características do miniconto apresentadas no quadro abaixo.

O que precisa ter um miniconto?

Concisão – a história deve caber exatamente no pequeno tamanho definido: as informações devem ser reduzidas ao essencial.

Narratividade – a história deve contar o que aconteceu com uma personagem, mostrando mudanças, que podem ser somente sugeridas ou podem estar ditas no texto.

Efeito – deve conseguir provocar algo no leitor: medo, compaixão, reflexão...

Abertura – o texto exige que o leitor preencha lacunas da história com suas experiências.

Exatidão – o autor tem de ser claro para criar o efeito desejado. A escolha de cada palavra e a sua posição no texto são fundamentais.

SPALDING, Marcelo. Pequena poética do miniconto. Disponível em: <<http://www.digestivocultural.com/colunistas>>. Acesso em: 20 dez. 2011. (Fragmento adaptado).

- Converse com a turma sobre qual dessas características este miniconto possui, procurando exemplificá-las com o texto.

Miniconto 2

Ao sair do banheiro, ele cruza com ela na cozinha.
— Oi — ela diz.
Já na porta, sem se virar: — Oi — ele diz.
Assim ano após ano até que, um dia, ela se vai. Toda manhã ele entra na cozinha e diz “Oi”. Mas você responde? Nem ela.

TREVISAN, Dalton. 234. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 101.

1. Pense nas características de um miniconto e responda às questões a seguir.
 - a) **Narratividade**: que situação mudou entre as personagens?
 - b) **Concisão, exatidão e abertura**: foi dito o essencial para que você pudesse “preencher” as lacunas do texto? É possível concluir o que pode ter acontecido entre as duas personagens?
 - Compartilhe o que você “preencheu” da história.
 - c) **Efeito**: no que essa história o faz pensar sobre as relações afetivas?
2. Considerando as informações sobre o estilo da escrita do autor, você diria que há, nesse miniconto, certo tom de ironia? Explique.

Vamos lembrar

Ironia é o nome que se dá quando se diz ou escreve algo querendo significar justamente o contrário. Para perceber a ironia, é preciso considerar a situação de interação em que o texto aparece. Assim, por exemplo, se em um dia de muito frio, uma pessoa passa e esquece a porta aberta e outra, incomodada com isso, lhe diz, “Que calor, não?!”; ocorre ironia.

Quem é



Caricatura de Dalton Trevisan, 2011.

Dalton Trevisan

Nascido em 1925, em Curitiba, Dalton Trevisan é reconhecido como um dos grandes contistas da literatura brasileira.

Suas narrativas se concentram nas ações – evitando a intimidade com as personagens – e são marcadas pelo tom irônico próprio do autor, que apresenta grandes tragédias como anedotas.

Autor premiado e traduzido para vários idiomas, Trevisan é considerado o precursor do miniconto no Brasil com o livro *Ah, é?*, de 1994.

ANEXO D3 – CADERNO PRÁTICAS DE LITERATURA

Práticas de literatura

Entre leitores e leituras: práticas de literatura



Lenda do Pégaso

Era uma vez, vejam vocês, um passarinho feio
Que não sabia o que era, nem de onde veio
Então vivia, vivia a sonhar em ser o que não era
Voando, voando com as asas, asas da quimera

Sonhava ser uma gaviota porque ela é linda e todo mundo nota
E naquela de pretensão queria ser um gavião
E quando estava feliz, feliz, ser a misteriosa perdiz
E vejam, então, que vergonha quando quis ser a sagrada cegonha

E com a vontade esparsa sonhava ser uma linda garça
E num instante de desengano queria apenas ser um tucano
E foi aquele, aquele ti-ti-ti quando quis ser um colibri
Por isso lhe pisaram o calo e aí então cantou de galo

Sonhava com a casa de barro, a do João-de-Barro, e ficava triste
Tão triste assim como tu, querendo ser o sinistro urubu
E quando queria causar estorvo então imitava o sombrio corvo
E até hoje ainda se discute se é mesmo verdade que virou abutre

E quando já estava querendo aquela paz dos sabiás
Cansado de viver na sombra, voar, revoar feito a linda pomba
E ao sentir a falta de um grande carinho então cantava feito um canarinho
E assim o passarinho feio quis ser até pombo-correio

Aí então Deus chegou e disse: Pegue as mágoas
Pegue as mágoas e apague-as, tenha o orgulho das águias
Deus disse ainda: é tudo azul, e o passarinho feio

Virou o cavalo voador, esse tal de Pégaso

Pégaso (11x)
Pega o azul

KANEGAE, Mari.
Dobradura em origami retratando Pégaso, 2011.

MOREIRA, Moraes; MAUTNER, Jorge. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/moraes-moreira/47516/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

158

Clipe

Pégaso

Na mitologia grega, Pégaso era um cavalo alado nascido do sangue da Medusa. Atena domesticou-o e ofereceu-o ao arqueiro Belerofonte, que tentou usá-lo para aproximar-se do Olimpo. Zeus fez com que Pégaso derrubasse seu cavaleiro, que morreu. Transformado em constelação, o cavalo passou desde então ao serviço de rei do Olimpo. Com um de seus coices, fez nascer a fonte de Hipocrene, que se acreditava ser a fonte de inspiração dos poetas.

Quimera

Na mitologia grega, Quimera era um fabuloso monstro com cabeça de leão, torso de cabra e cauda de dragão e que soltava fogo pela boca. Sua representação plástica na arte cristã medieval era um símbolo do mal, mas, com o decorrer do tempo, passou a se chamar de *quimera* a todo monstro fantástico empregado na decoração arquitetônica. Hoje, no nosso português, a palavra *quimera* significa *produto da imaginação, fantasia, utopia, sonho*.

Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGmonstr.html>>. Acesso em: 20 dez. 2011. (Fragmento adaptado).

Conversa afinada



▼ Leia a letra de canção e observe a reprodução do origami de Mari Kanegae. Depois, converse com seus colegas e professor.

1. Em que história da literatura infantil a canção se baseia para narrar a origem do Pégaso?
2. Com base nas informações do box Clipe, responda às questões a seguir.
 - a) A letra da canção conta ou recria a história da mitologia grega? Por quê?
 - b) O que pode significar na canção o verso "Voando, voando com as asas, asas da quimera"? Trata-se da Quimera mitológica?
3. O passarinho feio gostaria de ser vários pássaros.
 - a) O que isso pode revelar sobre ele?
 - b) O que dá para perceber sobre a escolha de cada pássaro?
 - c) As rimas ajudam a pensar a questão anterior? Por quê? Dê um exemplo.
4. A reprodução de um origami ilustra o texto.
 - a) O que você achou dele?
 - b) Você sabe a que tradição cultural ele pertence?
 - c) A letra de canção e o origami foram feitos com finalidades semelhantes? Por quê?
 - d) Para criar formas de origami, o artista trabalha *textura, cor, formatos e dobras do papel*. Essa é, assim, uma arte que apreciamos principalmente por meio da *visão* e do *tato*. Na letra de uma canção, com que trabalha o artista? Por meio de que sentidos a apreciamos?

Vamos pensar

- O que você já sabe sobre a poesia?
- Onde se pode ouvir ou ler poemas?
- Além do poema, que outros gêneros também têm poesia?
- É fácil compreender versos?
- O que é preciso saber para "curti-los"?

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, você e sua turma poderão:

- aproveitar melhor a linguagem da poesia;
- apreciar canções e poemas;
- ler e produzir haicais.

ANEXO D4 – CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Estudos de língua e linguagem

A posição do sujeito na frase

1. Leia a anedota.

Um gatuno em casa

A central de polícia recebe um telefonema:

- Por favor, mande alguém urgente! Entrou um gato em casa!
- Mas como assim? Um gato?
- Sim, um gato! Ele invadiu a casa e está vindo na minha direção!
- Calma. O senhor está disfarçando, querendo dizer que entrou um ladrão aí?
- Não! Um gato mesmo, desses que fazem miau, miau. Ele vai me matar, e a culpa será de vocês. Venham agora!
- Mas qual é o problema de um gatinho ter entrado na sua casa? Quem está falando?
- O papagaio, caramba!

FEBEC (Federação Brasileira de Entidades de Combate ao Câncer).
 Almanaque da Cultura e Saúde. Voluntários contra o câncer, n. 4, p. 32.

- a) Copie no caderno as orações destacadas. Sublinhe o sujeito e circule o verbo de cada uma delas.
- b) Observe a posição do sujeito em relação ao verbo. O que você conclui?

2. Leia o poema a seguir.

Das falsas posições

Com a pele do leão vestiu-se o burro um dia.
 Porém no seu encalço, a cada instante e hora,
 “Olha o burro! Fiau! Fiau!” gritava a bicharia...
 Tinha o parvo esquecido as orelhas de fora!

QUINTANA, Mário. *Para gostar de ler*. Volume 6 – Poesias.
 São Paulo: Ática, 2003. p. 19.

- a) Identifique o sujeito dos seguintes trechos.
 - I. | “Com a pele do leão vestiu-se o burro um dia.”
 - II. | “‘Fiau! Fiau!’ gritava a bicharia...”
- b) O sujeito apareceu antes ou depois do verbo?
- c) Agora observe.

*O burro vestiu-se com a pele do leão um dia.
 Porém no seu encalço, a cada instante e hora,
 “Olha o burro! Fiau! Fiau!” a bicharia gritava...
 O parvo tinha esquecido as orelhas de fora!*

- d) O que mudou em relação ao texto original?
- e) O que ocorre com a concordância verbal, quando o sujeito muda de posição em cada uma das orações destacadas nas atividades anteriores?

