

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS/UPE**

**SEQUÊNCIA BÁSICA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER
O GOSTO PELA LEITURA DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ CARVALHO

**GARANHUNS - PE
2016**

ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ

**SEQUÊNCIA BÁSICA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA
DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA DO CONTO NO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

**GARANHUNS -PE
2016**

**SEQUÊNCIA BÁSICA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER
O GOSTO PELA LEITURA DO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 24/10/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Orientadora

Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

1º examinador

Rildo José Cosson Mota

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota

2º examinador

Garanhuns - PE

2016

A leitura ocasiona uma cadeia humana em direção à imaginação. (...) Lendo me ligo a todos aqueles que vieram antes de mim e projetaram o tempo em que vivo, no que ele tem de resistência a dor, à violência, e à justiça. Isso porque, se o dia a dia ensina a viver o que tenho pela frente, o livro literário desenha para mim, outras realidades, possíveis de acontecer e, portanto verdadeiras.

(VERA AGUIAR, 2007)

AGRADECIMENTOS

Quando agradecemos passamos a reviver momentos felizes. Nesse instante, sou grata a Ti, ó Deus, pelas bênçãos recebidas, na conclusão desta caminhada sacrificada, porém que muito tem alegrado o meu coração.

A minha mãe, que também se chama Antônia, quero dizer que eu melhor que ninguém reconheço seu valor. A senhora me fez entender, finalmente, o que é o amor incondicional. Obrigada por cuidar de mim e dos meus filhos.

Meus filhos, Aléxia e Meiremberg, obrigada por existirem. Vocês são o maior presente que a vida me deu. Por causa de vocês minha existência tem sentido. Obrigada pela constante compreensão das minhas ausências e pelo apoio e amor que nunca me faltaram.

Esposo, Geraldo, sua aceitação, sem jamais reclamar, seu apoio durante todo esse percurso, só solidificou mais ainda nossa união e amor. Realmente, o amor é paciente.

Professora Amara Cristina Botelho, minha orientadora, talvez não existam palavras suficientes e significativas que me permitam agradecer a senhora com justiça. Suas contribuições foram para mim de valor incomparável. Obrigada por todos os ensinamentos que se deram sempre numa relação de muito respeito. Isso jamais será esquecido.

Ao Profletras e a todos os professores, meus sinceros agradecimentos. Cada minuto significou um grande aprendizado.

Sem o apoio financeiro da CAPES, talvez essa jornada não tivesse sido possível.

Aos colegas de turma exponho todo meu carinho, minha admiração e minha amizade sempre.

Amigas, Girlândia Cavalcante, Ladjane Pereira, Silvânia Amorim e Luzia Cristina, nada pode apagar uma história, principalmente a nossa, que durante o curso, se tornou uma única história. Amigos que nos dão palavras de coragem e que lutam para nos ver felizes são raros hoje em dia, e eu tive a sorte de encontrar vocês, qual luz para meu caminho e tesouro para meus dias.

RESUMO

Esta dissertação se insere no contexto das discussões sobre a formação de leitores literários no Ensino Fundamental apresentando uma proposta de sequência básica com o gênero conto, a partir das ideias de letramento literário de Cosson (2014). Nossos objetivos se voltam para a construção da formação do leitor literário, de modo que o aluno exerça plenamente sua cidadania e seja capaz de atribuir sentidos para qualquer tipo de texto, inclusive o texto literário, a partir das atividades de leitura do conto, gênero considerado simples, com ideias, muitas vezes absurdas, por ferir a lógica cotidiana, porém, de valor indiscutível, uma vez que encanta por ser carregado de significações. No percurso metodológico, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por proporcionar a real relação entre teoria e prática oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais numa abordagem voltada para a descrição de uma situação concreta e para intervenção, caracterizada como pesquisa-ação, com o intuito de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, apontando para ações de transformações de situações dentro da escola campo da pesquisa. O estudo se fundamentou teoricamente em Cosson (2014), Martins (1984), Bordini (1986), Kock (2014), Rouxel (2013) Jouve (2002), entre outros. Os resultados evidenciam que o trabalho com o texto literário precisa ser ampliado, com sugestões de atividades e principalmente inserindo a leitura do livro de literatura no cotidiano das aulas com vistas ao letramento literário, o que justifica a apresentação das propostas de sequências básicas de leitura na culminância deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto literário. Conto. Letramento Literário. Sequência básica de leitura

ABSTRACT

This dissertation it's inserted in context of discussions about the formation of literary readers in Elementary School showed in a proposal of basic sequence with tale genre, starting from literary literacy ideas of Cosson (2014). Our objective turns to a construction of a work that forward to formation of a literary letracy, so the student full exercises their citizenship and be able to attribute sense to any kind of text, including the literary text, starting form tale reading activities, genre considered simple, with ideas, many times absurd, to hurt the everyday logical, but, the incontestable value, once that enchants to be loaded of significations. In methodological approach that was developed in a qualitative research to provide a real relationship between theory and practice offering effective tools interpretation questions educational in a approach turned to description of concrete situation to a intervention, featured as action-research, with the intention to produce information and knowing of more effective use, pointing to transformation actions in situations inside the school research area. The study is grounded theoretically in Cosson (2014), Martins (1984), Bordini (1986), Kock (2014), Rouxel (2013), Jouve (2002), among others. The results evidences that the work with literary text needs to be enlarged, with activities seggestions and mainly inserting a the reading from reading book in everyday classes aiming the Literary Letracy, what justify the proposal of basic sequences of reading in this work culmination.

KEY-WORDS: Reading. Literary Text. Literary Letracy. Basic Sequence of Reading.

Figuras

FIGURA 1 - ESCOLA JOSÉ NUNES MAGALHÃES.....	75
FIGURA 2 TEXTO 1 ALUNO 1	76
FIGURA 3 TEXTO 1 ALUNO 2	77
FIGURA 4 TEXTO 1 ALUNO 3.....	78
FIGURA 5 TEXTO 2 ALUNO 1	80
FIGURA 6 TEXTO 2 ALUNO 2.....	80
FIGURA 7 TEXTO 2 ALUNO 3.....	81
FIGURA 8 TEXTO 3 ALUNO 1	83
FIGURA 9 TEXTO 3 ALUNO 2	83
FIGURA 10 TEXTO 3 ALUNO 3	84
FIGURA 11 TEXTO 4 ALUNO 1	85
FIGURA 12 TEXTO 4 ALUNO 2	86
FIGURA 13 TEXTO 4 ALUNO 3.....	86
FIGURA 14 TEXTO 5 - ALUNO 1	87
FIGURA 15 - TEXTO 5- ALUNO 2	88
FIGURA 16- TEXTO 5 - ALUNO 3.....	89
FIGURA 17 - TEXTO DIGITADO - ALUNO 1	92
FIGURA 18 - TEXTO DIGITADO - ALUNO 2.....	92
FIGURA 19 - TEXTO DIGITADO - ALUNO 3.....	93
FIGURA 20 - POPULACAO-INDIGENA-NO-BRASIL	103
FIGURA 21 - INDIOS_BRASIL.....	104
FIGURA22 - INDIO1.JPG	104
FIGURA 23- INDIOS TRABALHANDO.....	105

TABELAS

TABELA 1 - ALUNOS QUE SE CONSIDERAM UM BOM LEITOR	63
TABELA 2 - TIPO DE LEITURA QUE OS ALUNOS MAIS APRECIAM	63
TABELA 3 - FREQUÊNCIA EM QUE OS ALUNOS LEEM.....	63
TABELA 4 - TIPO DE ATIVIDADE QUE O PROFESSOR REALIZA APÓS A LEITURA.....	64
TABELA 5 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE FAZER AOS A LEITURA	65

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	15
LEITURA:	15
1.1 Concepções e práticas escolares de leitura	15
1.2 Leitura, sociedade e escola	22
CAPÍTULO II	26
LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA	26
2.1 Literatura e Leitura literária: alguns aspectos metodológicos	26
2.2 Leitura do texto literário na escola	31
2.3 A mediação e a seleção dos textos literários	35
2.4 A formação do leitor literário	38
CAPÍTULO III	43
LETRAMENTOS ENTRAM EM CENA	43
3.1 Do Letramento aos multiletramentos	43
3.2 Práticas de Letramento literário na escola	46
3.3 A sequência básica de leitura	48
3.3.1 Motivação	48
3.3.2 Introdução	49
3.3.3 Leitura	50
3.3.4 Interpretação	51
3.4 A sequência expandida	52
3.5 A leitura do Conto como alternativa na construção do letramento literário	53
CAPÍTULO IV	57
PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO NA PESQUISA	57
4.1 Escola campo de intervenção e sujeitos envolvidos	57
4.2 Caracterização da pesquisa	58
4.3 Etapa da coleta de dados	60
4.4 As práticas de leitura	62
V CAPÍTULO	67
DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS DE LEITURA	67
5.1 Do desenvolvimento das sequências básicas	67
5.1.1 Primeira sequência básica –	68
5.1.2 Segunda sequência básica -	69
5.1.3 Terceira sequência básica –	70
5.1.4 Quarta sequência básica –	71

5.1.5 Quinta sequência básica -	73
5.2 Análise e resultados das sequencias básicas	74
5.2.1 Análise das Produções da Sequencia Básica 1	76
5.2.2 Análise das Produções da Sequencia Básica 2	79
5.2.3 Análise das Produções da Sequencia Básica 3	82
5.2.4 Análise das Produções da Oficina 4.....	85
5.2.5 Análise das Produções da Sequencia Básica 5	87
5.3 Resultados das Oficinas	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE.....	100
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Apesar das várias mudanças realizadas no ensino de Língua Portuguesa, principalmente após a publicação dos PCNs, no âmbito da ressignificação do tratamento com a leitura, percebemos que o trabalho na escola ainda encontra-se distante de promover uma formação do leitor que seja significativa, aberta, crítica e que contribua, eficazmente, para o prazer de ler. Assim, o educando, em muitos casos, lê, mas não consegue compreender e interpretar, o que pode levá-lo a uma aversão à leitura. Dificilmente gostamos do que não entendemos.

O professor de cada área do conhecimento, por sua vez, em muitos casos, não consegue atingir os objetivos em seus projetos críticos e criativos, porque os educandos não receberam a formação necessária para que consigam a compreensão das informações dos textos que leem, relacionando-os com o mundo em que vivem. Inferimos, portanto, que a formação de um possível leitor, inclusive do leitor literário, em tais circunstâncias, pode vir a ser comprometida e insatisfatória.

Ponderando sobre tais aspectos, esta pesquisa se justifica por objetivar elaborar e aplicar sequências básicas de leitura com contos, gênero cuja temática, às vezes, parece absurda, por ferir a lógica cotidiana, porém, de valor indiscutível, uma vez que encantam porque são carregados de significações; e que devido à sua brevidade, podem ser experimentados, sem se tornarem cansativos, diríamos mesmo, ideais para a leitura em sala de aula.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere, refletindo sobre as práticas de leitura do texto literário no 9º ano do Ensino Fundamental e apresentando propostas de sequências básicas, a partir das ideias de letramento literário de Cosson (2014).

Com este trabalho objetivamos: identificar as práticas de leitura do texto literário dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado de Pernambuco; refletir sobre as práticas de leitura do texto literário dos discentes; e elaborar e aplicar propostas de sequências básicas com o gênero conto, o que nos parece bastante prazeroso e, portanto, pensamos que será eficaz para o trabalho de formação do leitor literário.

Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa nos orientaram: Quais práticas de leitura do texto literário são usadas com os discentes do 9º ano do

Ensino Fundamental na escola em que realizamos a pesquisa? Os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental têm a prática da leitura do texto literário promovida na escola de forma que contribua como meio de apropriação do prazer que existe na compreensão literária e crítica do texto?

Partindo da reflexão sobre as questões levantadas desenvolvemos esta investigação, conforme assuntos postos sequencialmente nos capítulos abaixo mencionados.

O trabalho segue organizado em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais. Desse modo, no capítulo 1 desta pesquisa revisitamos as discussões sobre concepções de leitura abordadas por Martins (1984), Bordini (1986) e Kock e Elias (2014), entre elas, as que entendem as atividades de leitura como ato de mero reconhecimento e de reprodução, descritas do ponto de vista do autor, ou do leitor. No entanto, nos detivemos em uma concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Também mencionamos outras concepções, as quais estendem a leitura de sons, gestos, imagens e acontecimentos. Destacamos algumas teorias surgidas na década de 60, sobre processo de leitura, na forma de modelos explícitos. Essas diferentes linhas teóricas tratam da leitura em três abordagens: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo. Para concluirmos o capítulo discutimos a importância da leitura para a vida e trajetória escolar do aluno.

Em seguida, no capítulo 2, intitulado Literatura e leitura do texto literário discorreremos sobre o espaço reservado para literatura no ambiente da sala de aula, e as principais concepções de literatura que estão na origem das orientações didáticas. Posteriormente, discorreremos sobre as formas de propiciar ao adolescente uma vivência do literário para conduzir a formação de leitores assíduos. Para tanto, mencionamos as formas de mediação e seleção dos textos para leitura.

No capítulo 3, ressaltamos, estudos sobre o enfoque, surgido a partir da década de 80, marcado pelo termo letramento, que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras. Bem como buscamos conceituar o gênero textual literário conto, explicitando as contribuições importantes que dele emanam e que o torna eficaz no processo de letramento.

No capítulo 4, estruturado em três seções, temos como foco descrever a trajetória metodológica da pesquisa. A primeira seção traz um detalhamento do campo de investigação e dos sujeitos investigados; a segunda apresenta a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos e aos procedimentos metodológicos que nortearam este estudo; a terceira seção descreve as etapas percorridas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Descrevermos e analisamos, no capítulo 5 a forma como foram executas as sequências básicas com o gênero conto; e ainda fazemos uma análise das produção dos educandos.

Finalmente, traçamos as considerações finais desta pesquisa de mestrado, como comprovam os capítulos que seguem.

Iniciamos o primeiro capítulo apresentando as várias concepções de leitura de autores diversos, bem como a forma com que o assunto vem sendo visto e tratado na sociedade.

CAPÍTULO I

LEITURA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto.

((BRASIL 2012).

Neste capítulo, organizado em duas seções, revisitaremos, inicialmente, fundamentos teóricos que discutem as concepções, o processo de compreensão e o ensino da leitura, destacando a necessidade de o professor apropriar-se desse conhecimento visando aperfeiçoar o ensino-aprendizagem. Defendemos o uso de estratégias de leitura pelo professor, com vistas a ensinar aos alunos a compreender o que leem e utilizá-las por ocasião da leitura considerando “as antecipações”, “decifrações” e “interpretações” de um texto.

Na segunda e última seção do capítulo, discorreremos sobre as contribuições da leitura para a vida em sociedade, bem como a necessidade de direcionarmos o trabalho de modo que contemple o verdadeiro ensino da leitura. Portanto, precisamos de um embasamento teórico sobre leitura, para organizarmos a prática em sala de aula, e encontrarmos caminhos criativos de aproximação entre leitor e texto. O que influencia o trabalho com a leitura na sala de aula é a concepção que o professor adota.

1.1 Concepções e práticas escolares de leitura

Ao tratarmos das práticas de leitura na escola, é importante analisarmos quais são as concepções de leitura que permeiam essas práticas. Em virtude das mudanças surgidas a partir das novas concepções de ensino/aprendizagem que emergiram no contexto da educação brasileira, as práticas de leitura passam por transformações significativas e são incorporadas aos documentos oficiais, bem como passaram a fazer parte dos discursos e das ações dos professores no cotidiano escolar.

Assim, partindo da ideia de que a leitura é uma prática social, não é pertinente conceber o leitor apenas como um mero decodificador, mas sim como alguém que assume um papel atuante na busca de significações. Sabemos que decifrar os códigos de uma palavra escrita não é o suficiente para estar familiarizado com os diferentes gêneros textuais. Em decorrência, precisamos construir sentidos, desempenhar uma função ativa no processo, estabelecendo relações entre o conhecimento que temos anteriormente e o conhecimento construído a partir da leitura.

Hoje, o ato de ler é considerado como um processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais. A leitura de um texto, além do conhecimento do código linguístico, requer uma atitude ativa do leitor, como bem esclarece Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico Prática de leitura, apresentando a seguinte definição:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53)

O trecho reforça o papel do leitor enquanto construtor de sentido em interação com o autor e o texto. A partir da leitura de um texto é possível fazer antecipação, levantar e reformular hipóteses destacando a atividade de leitor orientado em conhecimentos arquivados na memória.

Entretanto, Koch e Elias (2014), ao revisitarem concepções relativas ao assunto, afirmam que a leitura pode ser entendida como atividade de captação de ideias do autor sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; e ainda como atividade que foca no texto exigindo o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Nessas duas concepções o leitor realiza atividade de mero reconhecimento e de reprodução.

Em contraposição, Koch e Elias (2014) mencionam uma forma de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, a qual mobiliza diversos conhecimentos que são construídos na interação texto-sujeito. Devemos lembrar que a constante interação entre leitor e texto é regulada pela intenção que esse tem ao ler o texto, ou seja, o objetivo da leitura.

Corroborando com a concepção supracitada, Solé (2008) afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito, não representando apenas uma réplica do que o autor diz, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. Assim, quem lê deve ser capaz de estabelecer relações entre o que lê e o seu conhecimento de mundo, questionar seu conhecimento para modificá-lo, estabelecendo generalizações que possibilitem transferir o que aprendeu para outras esferas da vida.

Neste contexto, Solé (2008) considera que ensino de estratégias de compreensão contribui para o benefício dos alunos com recursos essenciais para aprender a aprender. Para ela, no processo, em que a leitura é uma atividade de produção de sentido, o leitor, enquanto construtor destes sentidos, faz uso de estratégias de: seleção, quando se atem aos índices relevantes; antecipação, lançando hipóteses; inferência, desvelando o que o texto não diz através das pistas textuais; e verificação que controla ou não a eficácia das demais.

A autora mencionada ressalta que o uso de estratégias auxilia o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo da leitura como interação. Desse modo, enfatiza que o leitor deve ser incentivado a realizar leituras desconhecidas; que a leitura tenha objetivos que motivem o leitor a ler determinado texto; que os conhecimentos prévios do leitor sejam ativados, buscando estabelecer previsões sobre o texto, e que questionamentos sejam feitos aos alunos a respeito do texto.

Falando sobre leitura Martins (1984) salienta que tanto a decodificação quanto a compreensão são concepções essenciais no processo de leitura. Para a autora, no momento da leitura, o leitor se aproxima do texto em níveis de emoções que pode ser sensorial, leitura ligada aos aspectos externos, tais como à visão, ao tato, à audição, ao olfato, ao prazer do manuseio de um livro, a busca que pode agradar ou trazer rejeições aos sentidos; emocional, quando busca o que lhe agrada ou não, mesmo sem as justificativas; e racional, a leitura relacionada diretamente com os outros dois níveis de leitura citados anteriormente; apesar de ser uma leitura intelectual, permite uma ligação entre o leitor e o texto, possibilitando questionamentos, reflexão e reordenação do mundo subjetivo, e a ampliação dos conhecimentos.

Podemos observar que as concepções de leitura que foram surgindo ao longo das décadas deram origem ao surgimento de linhas teóricas diversas. Nesse contexto, Leffa (1999) classifica a literatura sobre leitura em três grandes abordagens: as ascendentes, as descendentes e as conciliadoras.

No modelo ascendente (*bottom-up*) a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais, possui uma única fonte de sentido. Nessa perspectiva, cabe ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, exercendo, portanto, um papel passivo. Nesse sentido, Cosson afirma que:

Os críticos dessas teorias, chamadas ascendentes porque partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, argumentam que elas estão equivocadas na ênfase que dão ao processamento linear de leitura. Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto (COSSON, 2014, p.39).

Já na abordagem descendente (*top-down*) o leitor tem um papel ativo no processo de leitura, visto que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor, dependente de uma participação mais eficiente do leitor que precisa utilizar seu conhecimento linguístico, fazer previsões e inferências. Esse modelo teve Goodman (1998, p. 12) como um dos seus precursores. Para ele, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor”.

Segundo Leffa (1999), esses dois modelos devem ser vistos como complementares, já que operam interativamente na leitura. Se, para haver algum tipo de interação, é necessária a presença de dois elementos que se relacionam, podemos considerar a leitura um processo interativo entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico, afirma o autor.

Dessa forma, a concepção de leitura interativa parte do pressuposto de que esta não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas sim, um processo dinâmico de construção de sentido fundamentado na integração do conhecimento prévio que do leitor e com as formas linguísticas presentes no texto. Nessa perspectiva, o leitor assume o papel de coautor, já que a construção de

sentidos ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura.

Nesse sentido, Cosson (2014, p.40) chama de "antecipação" as várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. De "decifração" o processo de entrada no texto através das letras e das palavras. A terceira etapa ele denomina de "interpretação", quando são feitas as negociações em relação ao sentido do texto. Assim, conclui Cosson (2014, p. 41) "Com a interpretação fecha o ciclo primeiro e imediato da leitura, isto é, o processo de leitura completa seu primeiro estágio quando cumprimos essas três etapas".

Essas três etapas do processo de leitura guiam a proposta de Cosson (2014) de letramento literário e também a realização das sequências básicas que serão aplicadas a partir da realização dessa pesquisa com o objetivo de formar leitores literários, uma vez que a leitura é fator indispensável para o desenvolvimento do sujeito na sociedade.

Vale salientarmos que existem textos que são lidos apenas para se obter informação, outros para realizar trabalho da escola, outros para consultas e aqueles que lemos para puro prazer. O objetivo do leitor é que vai direcionar o modo de leitura em relação ao tempo, à atenção e à interação com o texto. Para o estabelecimento da interação com maior intensidade e qualidade devem-se levar em consideração os conhecimentos do leitor. Nesse sentido Koch (2014, p 21) afirma que: "Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto".

É evidente que isso não quer dizer que seja possível fazermos quaisquer leituras em um texto, pois, como já foi dito, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Os vários sentidos que podem ser dados ao texto dependem do modo como foi construído, do que ele diz de forma clara ou nas entrelinhas e da atitude do leitor perante o texto baseado na ativação dos conhecimentos prévios.

Existem também fatores de compreensão ligados à legibilidade do texto podendo ser materiais, linguísticos ou de conteúdo (cf. ALLIENDE & CONDEMARÍN apud KOCH, 2012, p. 28). Esses autores citam, dentre os aspectos materiais que

podem comprometer a compreensão: o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muitos longos, e ainda, o excesso de abreviações, o uso apenas de letras maiúsculas ou de minúsculas e a qualidade da tela, em se tratando de escrita digital. Estruturas sintáticas complexas, ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais, são fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão.

Assim, ler um texto pressupõe colocar-se diante de uma situação de construção de sentido com pistas e sinalizações em que entram em cena os conhecimentos prévios do leitor de forma que interaja dinamicamente com o texto. E ainda, para mobilizar os vários tipos de conhecimentos que se tem armazenado na memória durante a atividade de leitura lança-se mão de várias estratégias sociocognitivas para realização do processamento textual.

Dizemos que o processamento textual é estratégico (KOCH e ELAS, 2014) significa dizer que, diante de um texto, os leitores realizam ao mesmo tempo vários passos interpretativos, efetivos, eficientes, flexíveis e muito rápidos. O processamento textual se dá através dos pequenos cortes que se faz durante a leitura do texto e funcionam como entradas a partir das quais se elaboram hipóteses de interpretação.

Por sua vez, a leitura pode contribuir muito com a aprendizagem como um todo, indo além da simples recepção. A boa leitura é um diálogo crítico com o texto e as ideias do autor, que em relação com os conhecimentos já existentes, tende a evoluir para novos resultados. Então, são muitos os esforços dispensados no âmbito da educação para desenvolver o hábito da leitura. Os encaminhamentos nesse sentido dependem das concepções de literatura e de leitura dos mediadores dessa habilidade.

Nesse sentido, para formarmos adolescente leitores fazem-se necessárias estratégias específicas que desenvolvam o desejo e busquem aperfeiçoar a capacidade leitora, já que esta contribui para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos educandos. Contudo, o progresso na aprendizagem da leitura no contexto da sala de aula deverá ocorrer com a devida mediação do professor.

Estudos sobre o desenvolvimento do ensino de literatura, nos últimos anos, demonstram que os encaminhamentos pedagógicos baseados em fundamentos

teóricos que privilegiam o leitor são bastante recentes. Daí a falta de interesse pela leitura literária ser comum nos educandos que não fazem questão de esconder esse desinteresse. Em grande parte dos casos, a leitura literatura é vista com indiferença, quando não provoca aversão. Na fase do 6^a ao 9^o ano escolar, não é comum encontrar, guardadas as devidas proporções, leitores assíduos, comprometidos com o ato de ler.

Se fatores externos à escola atuam nesse cenário, por outro lado não há dúvida de que ela também contribui para o afastamento dos leitores, já que é no ambiente escolar que as leituras voltadas para a fruição, são gradativamente substituídas por outras em que a literatura se configura como um pretexto para o ensino, sobretudo de língua.

Podemos observar que todas essas concepções mais tradicionais têm algo em comum: elas tendem a limitar a linguagem a uma realidade em si, sem conexão com seus falantes, sem considerar a dinâmica das relações sociais e dos movimentos históricos.

No ensino de literatura, devemos recusar concepções que distanciem a linguagem de sua realidade social concreta e passemos a concebê-la como um conjunto de múltiplas práticas sociointeracionais, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Devemos seguir a mesma orientação pedagógica no que diz respeito aos objetivos da leitura que passam a ser a profunda experiência estética do leitor, a sua interação verbal e social com os textos, selecionados como critério do interesse dos leitores pela obra, e da qualidade estética.

Em razão desses aspectos, o trabalho pedagógico torna-se mais coerente, pois dá margem ao surgimento de propostas de leitura do texto literário que valora o universo de experiência do leitor como elemento primordial para construção e compreensão do sentido, passando a considerar a leitura, em especial do texto literário, não como mera tarefa escolar, mas como modo de possibilitar a interação do sentido do texto com as vivências do receptor. Essa nova concepção de ensino motiva o aluno pelo fato de ele passar a ser concebido como sujeito ativo de um processo, que lhe garante uma melhor qualidade de vida, em vista de poder manter uma relação com seus pares, mais crítica, eficiente e cidadã.

Não esqueçamos que o trabalho com língua e literatura, não deve ocorrer separadamente, pois literatura é linguagem e os mesmos elementos constitutivos

dos textos não literários são utilizados no literário, diferenciando-se exclusivamente pela função poética e pela finalidade estética impressa nesse uso particular dos elementos linguísticos.

Uma proposta pedagógica realizada a partir de coerentes teorias e com encaminhamentos práticos para o trabalho com a leitura deve ultrapassar as séries anuais e voltar-se para as necessidades dos alunos, para sua prática social, realizada de forma significativa para a vida, e não como mera tarefa escolar imposta. O professor precisa discernir entre as ações que deve realizar antes, durante e após a leitura, a fim de auxiliar o aluno a aprender, ele mesmo, a mobilizar conhecimentos para compreender o texto.

A oferta constante do texto promove a leitura literária seja em sala de aula ou fora dela. Nos momentos, destinados à leitura livre, os alunos devem ser incentivados a reconhecer, comparar e interpretar encontrando sentidos nos textos.

Não podemos deixar de ressaltar a importância da participação da família na promoção da leitura literária, sua atuação na formação do leitor de literatura infantil é algo bastante comum, sobretudo em segmentos sociais letrados. Daí a relevância do planejamento de leitura da escola sempre incluir ações com os pais.

Para embasar todas as ações envolvidas na formação do leitor, é fundamental que a escola possua uma proposta pedagógica, com concepções de educação claras, discutidas por toda a comunidade escolar, e com coerentes encaminhamentos metodológicos práticos.

Assim, precisamos implementar um plano de leitura de longo prazo, que ultrapasse as séries escolares traçando uma trajetória que sempre avance no sentido de novas descobertas, ampliando horizonte de expectativas, a partir da concepção de leitura como interação e da leitura literária como prática social.

1.2 Leitura, sociedade e escola

Nas sociedades modernas as consequências para quem não sabe ler são inúmeras. Cada vez mais existe a necessidade de praticarmos a leitura nas mais diversas atividades, portanto, é fator indispensável para a vida do sujeito. Aprender a ler reverbera um estado de independência, de liberdade, de efetiva comunicação, e

pode influenciar no distanciamento do contexto de dificuldades de inserção social no qual muitas crianças, adolescentes e jovens estão inseridos.

Pesquisas no campo da leitura definem o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental em vários níveis e que contribui para o desenvolvimento do intelecto, uma vez que transforma símbolos gráficos em conceitos intelectuais, demandando grande atividade do cérebro. No processo de armazenamento da leitura muitas células cerebrais entram em atividade. Combinar unidades de pensamento em sentença e estrutura mais amplas de linguagem implica em dois processos: um cognitivo e outro de linguagem, proporcionando um treinamento consistente em trazer à mente alguma coisa anteriormente percebida, e em antecipar, tendo por base o texto precedente (BAMBERGER, 1991, p.10).

Vamos pensar na realidade de sujeitos educandos que não conseguem aprender a ler, apenas decodificam o texto e o sentido lhe escapa, esperando que a leitura seja feita pelo outro. Tais pessoas se colocam num estado de dependência e submissão e, muitas vezes, têm dificuldade de ser ativas no processo de aprendizagem.

O papel do educador nessa proposta é de suma importância, bem como a coerência entre o que diz e faz. O professor que não é um bom leitor terá dificuldades para executar seu trabalho, visto ser impossível ensinar o que não se sabe. Também pelo exemplo o professor conseguirá formar alunos leitores, por isso, todo bom professor deve ser um bom leitor.

É possível observarmos que alguns profissionais envolvidos com o desenvolvimento do ato de ler têm realizado uma diversidade de projetos e atividades que, em sua maioria, podem ser classificados apenas como uma “propaganda” da leitura. Parece-nos, porém, que esta postura seja equivocada, pois são necessárias iniciativas no intuito de realmente aproximar o leitor do texto literário, seja ele impresso ou eletrônico, contribuindo para a formação de novos leitores, bem como para a manutenção constante dos leitores já formados.

Desta forma, julgamos que estas ações devam ser criteriosamente planejadas, para que, ao formar leitores, neste caso, juvenil, a escola possa facultar uma leitura crítica e não superficial de textos, no sentido de livrar-nos do atraso, e integrar-nos ao processo civilizatório do qual estamos excluídos. Para tanto, na formação do leitor, são fundamentais a motivação para a leitura e a disponibilidade

de livros adequados ao leitor-alvo. Teoricamente, os professores de Língua Portuguesa satisfariam esses requisitos, mas sabemos que isso não é verdade, conforme afirma Silva (2009).

A prática da leitura é muito importante na trajetória escolar do aluno, pois faz o indivíduo compreender o contexto e a si mesmo enquanto elemento integrante desse mesmo contexto e deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, sendo fundamental encará-la de modo global. Segundo estudos de Paulo Freire (2000), a leitura e a escrita são meios que possibilitam a conscientização e transformação das realidades sociais.

Não podemos esquecer que antes mesmo da criança ser alfabetizada, o processo de leitura já deve ser iniciado, através da leitura visual de livros infantis e audição de histórias; e assim vai se construindo a bagagem de leitura que deverá continuar na escola na Educação Infantil e seguindo no Ensino Fundamental, onde se encontram as crianças e adolescentes que apresentam potencial de tornarem-se adultos leitores.

No Brasil, o trabalho de incentivo a leitura vem sendo desenvolvido através de variadas atividades, com o objetivo central de formar o leitor. Mas que tipo de atividades são desenvolvidas? Para que ocorra a promoção do letramento literário é importante que pratiquemos diferentes formas de mediar o ensino e que enfatizemos a experiência do texto literário, que pode ser efetivada por meio de sequencias básicas de leitura, as quais busquem desenvolver a competência leitora, possibilitando colocar o texto literário numa posição privilegiada na vida dos adolescentes, para que eles se apropriem da literatura para se servir dela quando lhes for oportuno.

Consideramos pertinente que a escola trabalhe com a leitura no Ensino Fundamental na perspectiva de, ao mesmo tempo em que leva os educandos a adentrarem no mundo literário, empenhe-se também em letrá-los.

A convicção de que a leitura e os livros são importantes para a vida do indivíduo deve ser valorizada pelos pais, professores e transmitida aos que estão aprendendo a ler de forma adequada à fase do desenvolvimento, uma vez que ela é primordial para satisfazer as aspirações social e intelectual e provocar o desenvolvimento do indivíduo. Foucambert (1997, p.37) afirma que a separação

entre leitores e não leitores “espelha a divisão social entre poderosos e excluídos, entre as classes que dominam e as que executam”. A sociedade do conhecimento sabe que a atitude proativa hoje é aprender a aprender para garantir a continuidade do aprendizado; e, para aprender é preciso ler.

O ato de ler proporciona a descoberta do mundo fascinante da leitura, levando o sujeito a entender o meio em que está inserido. As atividades propostas pelos professores ou pela escola podem exercer influências tanto positivas quanto negativas na motivação dos alunos para a leitura.

Gostar ou não das atividades sugeridas pelos professores depende do grau de motivação e esforço dispensado para a realização dela. Por exemplo, atividades para as quais o aluno tem autonomia, podem ser mais motivadoras quando comparadas com aquela que não é escolhida pelo aluno.

A leitura deve ser focada na sala de aula utilizando uma metodologia adequada, resultando em um trabalho que busque a formação de um sujeito crítico, cuidando para que a ausência da leitura não acabe em exclusão. Silva (1998) considera que ensinar a ler criticamente significa dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores nos seus textos.

Concluída a exposição sobre leitura, no próximo capítulo, teceremos considerações sobre a importância da literatura na vida das pessoas, alguns aspectos metodológicos do trabalho com a leitura literária na escola, e as contribuições desse trabalho para o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA

Tal é, pois, a verdadeira e pura literatura: um Eterno que dá a entender que é apenas um momento de História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno.
(SARTRE, 1993, p. 28).

Nesse tema, discorreremos sobre o espaço reservado a literatura no ambiente da sala de aula, a concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários. Defendemos que o professor deve descobrir formas de propiciar ao adolescente uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos nos espaços escolares. Para tanto a forma de mediar e selecionar os textos para leitura deve ser articulada cuidadosamente com o objetivo de primar pelo sucesso do de leitura.

. Tendo em vista que os profissionais responsáveis por desenvolver habilidades de leitura na escola, colocam-se diante de um quadro difícil, ressaltamos a importância da literatura para a formação humana. Cosson (2014), Rouxel (2013) Jouve (2002), entre outros são teóricos que trazem muitas contribuições para nossas reflexões por possibilitar aos professores outros horizontes no trato com o texto literário.

2.1 Literatura e Leitura literária: alguns aspectos metodológicos

A literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais. As histórias que relatavam o surgimento do mundo, do homem e como ele recebeu o castigo de morte ofereciam identidade grupal, marcavam normas, comportamentos, garantiam transcendência, e davam um sentido à vida, conforme retrospectiva já feita por Cosson (2014).

É possível observarmos facilmente que adolescentes e jovens, desde os grandes centros urbanos até as pequenas cidades do interior, estão excessivamente conectados nas redes sociais, nos jogos online, ou seja, constantemente lendo alguma coisa, porém parece não dispor de tempo, nem concentração para a leitura

de livros de literatura, hábito que requer atenção. As (não) razões apontadas vão desde a falta de tempo até, simplesmente, "o não gostar", demonstrando não ser esse tipo de leitura, uma forma comum de lazer.

Assim, os profissionais responsáveis por desenvolver habilidades de leitura na escola, colocam-se diante de um quadro difícil, uma vez que acreditam na importância da literatura para a formação humana. Nesse sentido, Zilbermam (2003) faz duas constatações que acredita contribuir com a ausência da formação do leitor literário: a fragmentação dos textos literários nos livros didáticos, e a segunda é que as teorias de leitura parecem dispensar o texto literário como um objetivo ou fim a ser atingido como fora no passado.

Cosson (2014), corroborando com as constatações de Zilberman (2003) afirma que existe um estreitamento do espaço da literatura na escola quando observa que o livro didático, que antes continha fragmentos de textos literários, agora, são, em uma grande maioria, esmagados e se perdem no meio de tantos outros gêneros; e ainda quando se compreende que o ensino de literatura ocupa um lugar indevido na escola por se tratar apenas de uma manifestação cultural entre outras.

No entanto, "se recuperarmos o sentido da literatura como *palavra qua palavra*, independente de seu registro ou veículo de transmissão, a situação pode ser bem diferente" (COSSON, 2014, p.15). Assim, a literatura estaria, na atualidade, passando por novas formas de expansão social, em diferentes formatos e meios, comumente associados a outras manifestações artísticas, através, por exemplo, de mutações da literatura presentes na música, poemas, filmes, história em quadrinho, leitura eletrônica. Todos esses "avatares" desafiam-nos a repensar nossos pressupostos sobre o que a literatura pode fazer, sobretudo nos diferentes caminhos que apenas começam a ser trilhados. Nesse sentido reitera Cosson:

O trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que se movem é comum: o espaço literário. Com isso, ao surpreender o literário em outras formas e veículos, não se busca mais levar determinado objeto à categoria de literário por sua qualidade estética ou artística, mas sim ver como a palavra feita literária participa daquele objeto[...] (COSSON, 2014, p.19)

O texto literário nos espaços e tempos escolares, como postula Barthes (1984, p.19) faz girar saberes, não fixa, não fetichiza; nos dá um lugar indireto precioso. Por um lado, permite designar saberes possível - insuspeitos, irrealizados:

a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta.

E ainda, é através da literatura que o homem pode sonhar acordado uma vez que a mesma atua no subconsciente das pessoas confirmando a condição de ser humano e possibilitando um diálogo sobre seus problemas. Para Candido (1995, p. 176), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

O texto literário faz parte de um universo ficcional que nos permite verbalizar nossas emoções mais íntimas que até então não conseguíamos identificar. Dessa maneira, a literatura dá forma aos sentimentos propondo uma nova visão de mundo. Percebemos que a leitura de um texto, muitas vezes, liga o mundo interior do leitor ao mundo exterior, permitindo ao sujeito se identificar com o texto lido.

As práticas escolares, em relação ao texto literário, ainda resistem a mudanças. Assim, Rouxel (2013) propõe uma reflexão, primeira, a partir da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários; e da apreensão de leitura literária que subjaz a essas orientações. A autora afirma parecer preliminar pensar sobre as finalidades, as intenções e os objetivos do ensino de literatura; sobre que literatura ensinar; e, por fim sobre os avanços retóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino de literatura.

Ainda segundo Rouxel (2013), esses avanços afetam a noção de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Para ela a concepção de literatura expressa três mudanças de paradigmas:

1. De uma concepção de literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção de literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. (ROUXEL, 2013, p. 18)

A autora sinaliza também para as mudanças de foco no trabalho com a leitura literária: 1. do leitor modelo, aos leitores reais, plurais, empíricos; 2. do texto a ler ao

texto do leitor; 3. de uma postura distanciada, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto.

Autores de diferentes áreas são enfáticos em demonstrar a importância da literatura na formação do sujeito. Petit (2006), por exemplo, reconhece uma função reparadora da leitura literária e destaca que ler instaura um espaço de intersubjetividade entre leitor e texto; Barone (2007), ao estudar a relação entre leitor e texto literário, observa que a leitura de histórias tem função de transmissão de valores e sentidos de uma cultura, e terapêutica, na medida em que o leitor encontra em textos elementos ligados a seus conflitos, valores, desejos e crenças. Gutfreind (2005), que utilizou a contação de histórias na psicoterapia de crianças com carência afetiva, reitera a importância das narrativas curtas como antídoto contra o medo e como reforço de identidade das crianças.

Porém, vivemos na escola uma situação difícil quando a matéria é literatura. Nos dizeres de Cosson:

[...] Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas, eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o lhes interessa [...] (COSSON, 2014, p.10)

Assim, pensarmos o ensino de literatura implica "instituir o aluno sujeito leitor", afirma Rouxel (2013). Ou seja, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido imutável a ser transmitido. "Trata-se de ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas" (ROUXEL, 2013, p 20).

Entretanto, para adquirir saberes no campo da leitura literária em classe são úteis saberes de três ordens: "saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical" (ROUXEL, 2013, p. 21).

Os saberes sobre os textos são adquiridos através da leitura propriamente dita e envolvem conhecimento de gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. Estudar integralmente uma obra, por exemplo, possibilita descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que ao longo do tempo, se transformaram em ferramentas de leitura, afirma Rouxel (2013).

Já os saberes sobre si remetem a colocações, pensamentos, julgamentos e gostos pessoais. Rouxel (2013) afirma que na primeira etapa do Ensino Fundamental, os alunos estão mais abertos a exposição dos pensamentos, e que frequentemente, o professor precisa lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. No entanto, na etapa seguinte, em contrapartida, os adolescentes resistem em revelar o que consideram sua intimidade, comenta a teórica. Muitas vezes eles não lidam bem com o medo de errar. É nesse momento que o professor deve infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprio, fazendo emergir a subjetividade.

E os saberes sobre o ato léxico são aqueles, para dizer como Eco (1985), que regem a “cooperação interpretativa”. Ou seja, esses saberes asseguram um equilíbrio entre o que o texto diz e a liberdade que leitor tem ao interpretá-lo. Assim como o professor precisa instigar o leitor a realizar uma leitura subjetiva, é preciso também orientá-los para interpretações descomedidas. Jouve (2004) nos alerta a distinguir subjetividade programada pelo texto e subjetividade acidental decorrente de flexibilidade crítica que não está fora do alcance dos alunos.

Para isso, Rouxel (2013) vem nos afirmar que a sala de aula é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, permeado pela metamorfose de interpretações, que ilumina a polissemia dos textos literários.

Para Malard (1985), o melhor caminho para a aprendizagem da literatura ainda é a leitura dos textos literários e a crítica sobre eles, pois nenhuma outra forma de ver seus conteúdos, como resumos ou adaptações, substitui a prática da leitura original, uma vez que são releituras. Esses fatores podem ser apresentados para o aluno, fazendo com que ele entenda as semelhanças e diferenças entre esses intertextos e como cada leitura, pelo olhar do leitor, é também uma “ré-escritura” de um texto.

Portanto, sendo a escola o espaço de sistematização de saberes sobre leitura, embora não seja o único, para desenvolvermos a capacidade leitora precisamos ler de maneira formativa. Segundo Cosson (2014, p. 46-48), sistematizando o que as teorias da leitura concordam sobre a formação de um leitor competente, lemos formativamente quando:

- a) Lemos diversos e diferentes textos – de maneira que o leitor, de posse de várias formas de composição do texto, possa se movimentar

entre eles e construa um repertório que lhe sirva de base para as próximas leituras.

b) Lemos de diversos modos – quando buscamos localizar uma informação, outras vezes precisamos fazer inferências e etc.

c) Lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica – as escolas de textos para leitura estão diretamente ligadas ao que se deseja conhecer, entender e viver.

d) Avaliamos o que lemos – aquela que ao identificar as características de uma obra analisa o que ela representa e por que representa daquela maneira, problematizando esses elementos no seu contexto da produção e no presente da leitura.

e) Lemos para aprender a ler – uma boa parte do que lemos se deve a uma necessidade prática de nosso cotidiano. Para se chegar a ser um leitor maduro, devemos ler para aprender a ler e ampliar continuamente nossa competência leitora.

(COSSON, 2014, p. 46-48),

Essas características que sintetizam o aprendizado permanente da leitura formativa se desenvolvem também na literatura. “É assim que, por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de texto, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2014).

2.2 Leitura do texto literário na escola

A responsabilidade social assumida pela a escola gera, muitas vezes, uma grande necessidade de controle sobre a aprendizagem da leitura, impondo certos aspectos que seriam prioritários para formar o aluno como leitor. Assim, Lerner (2002) aponta, pois, um conflito de interesse entre o ensino e o controle. Ao colocar o ensino como prioridade, não será possível controlar tudo. Se optar pelo controle em primeiro plano, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura.

Frente a essa situação, para que a escola possa preservar o sentido que a leitura tem fora dela e não se desvirtue ao ser ensinada e aprendida, Lerner diz que:

o possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena - apesar das dificuldades e contando com elas - uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas (2002, p. 21).

A escola, ao priorizar o didático em detrimento do prazeroso em textos para adolescentes, transforma a leitura em função pedagógica. No dizer de Daniel Pennac (1998, p.78) “parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado. ”. Entretanto, a educação pode ser parceira na fruição literária, se a escola fornecer os estímulos adequados à leitura, e a partir do que o educando se interessa, para o que a escola julga necessário para satisfazer as convenções sociais. Por sua vez, a leitura escolarizada ainda é em muitos casos determinada por um professor e seguida de avaliação. Assim, o prazer sobrepõe-se à obrigação.

E ainda, o estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos, fora do suporte original. As aulas são geralmente informativas e poucas são as oportunidades de leitura de um texto na íntegra, e, quando isso ocorre, dá-se preferência a resumos, comentários assistemáticos sobre o texto, e extrapolação do tema ao discutir situações relacionadas (COSSON, 2014, p.22-23).

Entretanto, a escolarização da leitura literária não constitui um equívoco quando realizada de forma adequada. Nós professores devemos descobrir novas formas de propiciar ao adolescente uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos.

Desse modo, é possível articularmos os propósitos didáticos com atividades que correspondam com o que habitualmente orienta a leitura fora da escola, concretizando-se através de outras maneiras de ensinar, possibilitando um ensino de literatura prazeroso, porém com comprometimento. Assim, faz-se necessário colocar em prática na escola, a leitura efetiva dos textos, de forma sistemática, segundo os objetivos pretendidos, de preferência partindo das leituras que os adolescentes gostam e realmente leem. Nesse sentido assegura Martins e Versiani apud Machado:

Quando se observam as preferências literárias dos alunos no ambiente escolar, pode-se chegar à formulação de algumas categorias orientadoras do processo de escolhas. Com o objetivo de transitar entre prescrições e práticas (2008, p.15).

A leitura literária é repleta de significados, e é utilizada, muitas vezes, com um sentido diferente daquele que lhe é comum, é subjetiva, permite diferentes

interpretações. É, portanto, uma construção textual, com objetivos e características próprias, com linguagem elaborada de forma a causar emoções no leitor. Para tanto, o professor precisa de material de leitura apropriado para a faixa etária da sua turma, apresentando-o de forma significativa.

Jouve (2002, p.137–138) afirma que “se a leitura literária tem uma especificidade, é [...] por meio de seus efeitos que se deve tentar apreendê-la”. O autor citando Michel Picard atribui três funções essenciais à leitura dos textos literários: a “subversão na conformidade”, pois o texto literário “ao mesmo tempo contesta e supõe uma cultura”; a “eleição do sentido na polissemia”: o texto literário remete sempre a uma pluralidade de significações; e a “modelização por uma experiência de realidade fictícia”: modelizar é “propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade.” Dessa prática de leitura literária o sujeito sai transformado”.

Para Jouve (2002, p. 66) “os espaços de certeza” e os “espaços de incerteza” existentes na interação texto-leitor que se alternam no decorrer da leitura. Enquanto os “espaços de certeza” são “pontos de ancoragem” da leitura, passagens explícitas de um texto, os “espaços de incerteza” permitem às passagens obscuras ou ambíguas que solicitam a participação do leitor para serem decifradas. Ou seja, o texto está repleto de espaços em brancos deixados propositadamente por quem escreve para que possamos construir o significado.

Considerando que o texto literário é plurissignificativo, ou seja, guarda uma multiplicidade de sentidos, deve receber uma abordagem que considere suas especificidades. Atividades que apenas recuperam informações num texto desconsideram o prazer que envolve a leitura e ignoram a contribuição que a literatura pode oferecer ao ser humano no seu exercício de compreender o mundo e a si mesmo. Cosson, (2014, p.17) ressalta:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

A leitura na época escolar serve para constituir bagagem para dar forma a experiências futuras. Como a escola tem um papel fundamental na construção de leitores, disseminar o gosto por qualquer tipo de leitura que os adolescentes se interessam de início, poderá possibilitar a formação de apreciadores apurados de quaisquer tipos de leitura. Para Silva (2009), considera-se que o leitor juvenil esteja trilhando um percurso que o transformará um dia exigente e perspicaz, apto a fruir o melhor da literatura de adultos, uma vez, assim como o corpo do mesmo, a condição de leitor também está em processo.

Algumas reflexões no sentido de orientar a escolha dos livros que serão trabalhados em sala de aula e que podem ser determinantes para a formação de sujeitos leitores são necessárias para evitar “que os leitores se deixem orientar, sobretudo por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou uma capa atraente”, conforme afirma as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Assim, Rouxel (2013) sinaliza a necessidade de confrontar os alunos com a diversidade do literário, propor obras das quais o educando extraia um ganho simultaneamente ético e estético, e segundo a modalidade, autônoma ou em classe, observar o grau de dificuldade da obra proposta.

Soares (1999, p. 43) considera que os exercícios que são propostos aos alunos sobre os textos literários não abordam: “a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem”, pois, detêm-se nas informações e não no “modo literário” como os textos as apresentam. Sobre a “escolarização” da literatura, reitera:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 21-22).

No entanto, Cosson (2014, p. 23) propõe o letramento literário “como prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Assim, a escola deve incentivar o aluno a posicionar-se diante da obra, refletindo sobre os valores culturais apresentados, questionando e ampliando seus sentidos.

Portanto, a questão é fazer a escolarização da literatura sem descaracterizar o texto literário, sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que a linguagem subjetiva do texto literário oferece, confirmando seu poder de humanização. Cabe aqui acrescentar os postulados de Cosson (2014) quando diz:

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 e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014 p. 120)

A escola precisa rever as concepções de leitura que permeiam sua prática e aventurar-se na aplicação de outras teorias, que atribuam importância tanto para o texto, quanto para o leitor e considere a leitura como resultado de uma interação entre eles. Uma proposta pedagógica com coerentes teorias e encaminhamentos práticos para o trabalho com a leitura literária que ultrapasse as séries anuais, voltadas para as necessidades dos alunos, para sua prática social, e não como mera tarefa escolar, pode sim seduzir o aluno sem ser necessário imposição.

É importante que nós professores conheçamos como se dá o processo de produção de sentidos do texto, para discerniremos entre as ações que devemos realizar antes, durante e após a leitura, a fim de auxiliarmos o aluno a aprender, ele mesmo, a mobilizar conhecimentos para compreender o texto.

2.3 A mediação e a seleção dos textos literários

Nos primórdios da humanidade, conforme relata Alaís R. Ávila, professora e coordenadora de projetos do Instituto C&A, no livro *Prazer em Ler* (2007, p 24), a tradição oral foi a única possibilidade dos seres humanos de preservarem os bens culturais, cabendo à figura do narrador transmitir a história de seus ancestrais. Em volta de uma fogueira, o narrador, ancião mais sábio, fazia a intermediação entre feitos e ações vistos com os seus olhos ou mesmo ouvidos de seus antepassados.

A autora mostra que foi necessário que um longo período na história da humanidade se passasse para que um dos maiores bens culturais inventados pelo homem surgisse, nele contendo o que na fala do narrador ancestral se tornara matéria pulsante no espírito daqueles que o ouviam sentados na grande roda. O

livro foi o “*medium*” que trouxe a matéria viva da cultura que nos chega em letras, palavras, frases e períodos, para nos dá sabedoria enquanto chegada mediada pelo outro.

E conclui afirmando que a mediação permite a realização de nosso desejo e/ou de nossa necessidade, estando presente em todos os atos significativos de nossa existência, que sem mediação não haveria vida social. E que mediar a leitura é criar esta ponte entre o sujeito e o livro construindo caminhos para a superação, paulatinamente, de suas necessidades de saber e compreender o mundo a partir do livro. O mediador deve ser como o narrador ancestral que sempre tem uma história para contar sobre um livro, abrindo possibilidades para quem o escuta, reitera a autora.

O livro *Prazer em ler* (2007, p. 14) do Instituto C&A, já mencionado, quando da abertura da primeira parte, sustenta “[...] que a mediação da leitura é um processo de relações qualitativamente melhor que se estabelece entre as pessoas”. Ainda nesse livro, Delmanto (2007, p. 19) defende que

Essa tarefa deve ser não só feita pelo professor, mas também por um adulto leitor mais experiente, um orientador de leitura, um familiar, um amigo, um bibliotecário, um livreiro ou colegas mais capazes, que puxem o aluno, que o façam avançar. Se pensarmos no caso específico da leitura, sabemos que não basta colocar as pessoas em contato com materiais escritos, embora essa seja a primeira condição. É preciso incentivá-las a fazer descobertas e ajuda-las a realizar escolhas, a compreender textos mais complexos, a conseguir avanços na formação do gosto. (DELMANTO, 2007, p.19)

Desenvolver o hábito da leitura exige iniciação, e que essa seja de forma extraordinário, algo que cause um prazer indescritível, a introdução em um mundo onde o indivíduo é senhor dos seus desejos e sonhos em momentos mágicos de entrega.

O leitor, por sua vez, precisa se deixar embalar pelas vozes dos mediadores até que seja capaz de construir seus próprios significados que se entrelaçam infinitamente, haja vista que muitos nem tiveram a oportunidade de realizar o primeiro passo com o mundo da leitura, quando criança, ainda no grupo familiar.

Voltando para o espaço da sala de aula, para que uma proposta de educação seja realmente transformadora e inclusiva, só será possível se a escola conseguir êxito na proposta de formar leitores. Assim, Frantz (2011, p. 16) afirma que “o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de

entrada para o mundo da leitura”. Portanto, é de fundamental importância para a promoção do conhecimento e da formação cidadã.

Porém, como vimos afirmando até o momento, “o aluno não consegue perceber a leitura como uma atividade significativa e significativa e por isso não se interessa por ela e então não a pratica” (FRANTZ, 2011, p.17), salvo os casos de uma leitura que surge com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou uma capa atraente. Então, parece possível concluirmos que a escola ainda falha na condução do processo da formação de leitor. Apesar de saber qual o tipo de educando que quer formar, muitas vezes demonstra dificuldade no como fazê-lo.

Concordamos com Frantz (2011) quando constata que a melhoria na qualidade do ensino só será alcançada quando a escola conseguir, de fato, formar leitores. E ainda quando ela afirma que, se o professor das séries iniciais tiver sucesso ao introduzir seus alunos pelos caminhos da leitura através da literatura, e os professores da etapa seguinte continuarem, restará a certeza de que a escola brasileira dará um grande salto de qualidade, e que os professores terão cumprido bem a tarefa de educador.

No entanto, algumas vezes, nós professores indagamos: por onde começar? Frantz (2011) responde essa pergunta afirmando que o ponto de partida é sempre um professor-leitor, com amplo conhecimento do acervo da literatura, que através de seu testemunho de amor pelo o livro contribua com a construção de laços afetivos com a leitura. Maria (2002, p.49) corrobora com a assertiva de Frantz, ao afirma que; “Para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor é imprescindível que o professor tenha construído, para si próprio, uma *história de leitor*”.

O segundo passo é cuidar para não destruir o prazer que essa leitura possa trazer aos alunos propondo atividades que nada tem a ver com a leitura feita ou com a natureza da literatura (Frantz, 2011).

Cabe-nos ressaltar que muitos dos livros indicados pela escola como leitura obrigatória estão distantes do universo cultural e dos temas de interesse dos educandos. Por outro lado, são leituras que podem apresentar dificuldades que transformariam o prazer de ler em trabalho exaustivo. Se, por um lado, a escola nem sempre acerta na escolha dos livros que indica, também é verdade que há um trabalho específico a ser feito para que os alunos reconheçam na boa literatura, as

várias possibilidades de um tipo de leitura altamente relevante pelas possibilidades que oferece de amadurecimento reflexivo e experiência humanizadora.

A distância que separa o adolescente da literatura deve ser percorrida com a ajuda do professor mediante um trabalho de letramento literário justificado na necessidade de avançar as práticas escolares de formação do leitor de Literatura. Nesse processo, um passo importante seria a investigação daquilo que o adolescente gosta de ler bem como do que o afasta do texto literário. Como afirma Bordini (1986, p. 18):

Considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos.

Assim, através de um projeto de trabalho com leitura que considere o gosto e as vivências do leitor, mediado de forma adequada podemos formar leitores que processam e examinam o texto, construindo um significado; que não faz apenas uma uma réplica do significado que o autor quis lhe dar. Leitor e texto se constroem um ao outro.

2.4 A formação do leitor literário

Graça Paulino (2004), afirma que um leitor literariamente letrado é aquele que sabe escolher suas leituras, que aprecia construções e significações verbais de cunho artístico e que faz disso parte de seus afazeres e prazeres. Em outro lugar (Paulino, 2001), a mesma autora define o sujeito literariamente letrado como aquele que cultiva e assume como parte de sua vida o texto literário, de modo a preservar seu caráter estético, e que aceita o pacto ficcional proposto e resgata objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

Para a autora, aquele que ler

[...] tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando

adequadamente o texto em seu momento histórico de produção, (Paulino, 2004, p.56).

Observarmos das colocações dessa autora que ela valorizar os aspectos formais e aqueles ligados ao contexto de produção, ou seja, tantos os elementos interiores quanto os exteriores ao texto são relevantes no estudo do texto literário.

Formar um bom leitor de textos literários é apresentar estratégias metodológicas que se adéquem a realidade sociocultural dos leitores, nesse caso, alunos do Ensino Fundamental. Portanto, achamos pertinente que se faça um letramento literário do aluno, que é algo a mais do que o entendimento de diferenciar uma poesia de um conto, e sim, entender esses gêneros numa perspectiva estética mais ampla. Essa ampliação do letramento literário é importante, pois, a partir dela, o aluno passa a ter uma experiência literária mais efetiva e crítica.

Para a formação de um bom leitor, precisamos ampliar seu horizonte de expectativa, pois o texto não se realiza por si só; e formar o leitor social buscando a alteridade, que é a voz do outro. Entretanto, Eco (2003) ressalta que é importante que se tenha respeito ao leitor e ao contexto de liberdade de interpretação na leitura do texto literário.

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p.12).

Mediante o exposto, podemos acrescentar que precisamos formar leitores convertendo a prática de ensino limitada e enfadonha, numa modalidade que induza o aluno a sentir-se parte do processo transformador, e adentrar-se na construção prazerosa e significativa de um texto literário.

Candido (2000, p 23), afirma que o sistema literário é formado de três elementos sustentadores: o escritor, o texto e o leitor. O conjunto desses elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, da literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens e de

interpretação das diferentes esferas. A ausência de um desses elementos na organização sistêmica, implica na incompletude do processo com consequências complexas na formação de leitores.

Ao longo da história da leitura no Brasil, esse sistema nem sempre foi contemplado de forma acertada. No dizer de Regina Zilberman (1996), as práticas de leitura no nosso país, ao longo de sua história, trazem uma nuance de rarefação, ou seja, sua oferta e sua efetivação revelam-se inconclusas e descontínuas, o que afeta o processo de formação de gerações de leitores.

Vale mencionar aqui, que quem conhece as escolas brasileiras conhece também bibliotecas pobres, com acervos compostos, em sua maioria, por muitos livros didáticos em desuso e atendidas por profissionais sem a devida formação para exercer o papel de formador de leitores, quando não encontra escolas sem bibliotecas.

Além dos problemas apontados, alguns professores demonstram pouca proficiência de leitura e análise do texto literário dificultando a abordagem adequada com os educandos. Como ensinar o que não se sabe?

Nessa medida, negar às crianças e jovens o acesso ao acervo literário e ao desenvolvimento da compreensão leitora é, sem dúvida, tira-lhes também o acesso a outro nível de vida, já que os impede de ter as mesmas possibilidades de luta pelos espaços sociais que têm aqueles que dispõem de recursos adequados e podem, assim, ter maior nível de letramento e de leitura.

Entretanto, o professor que compreende a leitura simplesmente como decodificação do código linguístico, atuará contemplando, possivelmente, apenas essa habilidade, deixando a compreensão e a interpretação em segundo plano. Ou seja, não possibilitará ao aluno a construção dos possíveis significados do texto. Sem o conhecimento teórico adequado, o professor conduzirá as atividades de leitura com dificuldade.

A escolarização da leitura literária pode acontecer de maneira inadequada quando a escola transforma o que é literário em pedagógico. Para evitar esta inadequação, o professor deve ter atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, de preferência, optar pelo texto no seu suporte original, respeitando a inteireza da obra. Para Soares (1999) a adequada escolarização da literatura se dá pelo respeito ao que o texto diz e conduz a práticas

de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Para Corrêa (2007, p. 55) "o processo de formação do leitor, ao qual chamamos letramento, é contínuo, incessante e até mesmo interminável". Porém, Aguiar (1996) afirma poder considerar como leitor competente aquele que apresenta o comportamento de:

1. saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades; '
2. conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
3. frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas, além dos citados anteriormente; ' identificar os livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca de volumes que lhe interessam;
4. localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico); '
5. seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto; '
6. reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo; '
7. ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação; '
8. trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos; '
9. integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens; ' conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;

10. ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição; ’
11. ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual; ’
12. dar-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

No Ensino Fundamental, os educandos ainda estão no meio do processo de letramento e devem contar com o apoio de todos dois segmentos escolar e familiar, como bem lembra Corrêa (2007):

A família e a escola - não apenas os professores, mas toda a instituição e seus componentes, como bibliotecários, coordenadores, diretoria - são as principais instituições responsáveis pela formação de leitores, ao lado de bibliotecas públicas, livrarias, amigos leitores, a quem se possa pedir livros emprestados, por exemplo...(CORRÊA, 2007, p.71).

Dessa citação podemos depreender a necessidade da responsabilidade compartilhada na formação do leitor. Escola e família numa ação conjunta para início e aperfeiçoamento do processo de letramento, o que será, no capítulo seguinte, objeto de nossas considerações.

CAPÍTULO III

LETRAMENTOS ENTRAM EM CENA

Um dos nossos objetivos na realização dessa pesquisa é a formação/aperfeiçoamento de leitores de textos literários em sala de aula. Assim, refletimos sobre as contribuições que criam condições para que os educandos sejam levados a conviver, utilizar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

Ressaltamos, então, nesse capítulo, à luz de contribuições teóricas de Rojo (2004), Kleiman (2001), Soares (2009) e Cosson (2014) estudos surgidos a partir da década de 80, marcados pelo termo letramento, que privilegiam as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras.

3.1 Do Letramento aos multiletramentos

Em consonância com o que vimos discutindo até o momento nesta pesquisa, ler é uma competência cultural muito valorizada em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Esse ato (de ler uma lista de compras, um cartaz promocional, a data de vencimento de um produto) integra cada momento do nosso cotidiano de forma tão automática que, muitas vezes, passa despercebido para os grupos letrados. No entanto,

Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, quase tão automática como falar e que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação, representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela. (KLEIMAN, 1995, p.7).

Dessa maneira, no Brasil, a partir da década de 80, marcado pelo termo letramento, consoante Kleiman (2001), surge um novo enfoque teórico que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras.

Deixou-se de lado a divisão entre indivíduos alfabetizados (capacitados para codificar e decodificar os elementos linguísticos) e analfabetos.

Nesse sentido, Rojo (2009) lembra que o alfabetismo é, na verdade,

[...] um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a 'ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever', que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como 'o estado ou condição de quem sabe ler e escrever'." (p. 44).

Assim, a autora esclarece melhor o conceito de letramento:

[...] para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44).

E ainda, discutindo o conceito de letramento, em oposição ao de alfabetismo, Rojo (2009) afirma que:

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos, escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 98).

O letramento implica associar escrita e leitura a práticas sociais que tenham sentido para aqueles que as utilizam, além de pressupor níveis de domínio das práticas que exigem essas habilidades. Nas palavras de Street (2003), letramento designa as práticas sociais da escrita que envolve a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

A ideia de que a criança reconhece os usos da leitura e escrita em seus contextos reais antes mesmo de estar alfabetizada e que, por isso, deve ser

alfabetizada com textos reais, pode ser identificada como uma ideia ligada ao letramento.

O conceito de letramento é bastante amplo, no entanto, poderíamos dizer é o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente ligado à alfabetização. A escola é uma agência que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para o sujeito tornar-se letrado na escola é necessário que viva em um contexto rico em situações que estimulem a leitura e a escrita.

No início da década de 90 começaram a ser criados, no Brasil, os sistemas de ciclos básicos de alfabetização, sendo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 1996, além de propor uma organização por ciclos, passa a reconhecer que a alfabetização, entendida apenas como a decodificação do ler e do escrever, que deveria ocorrer em um ano nas classes de alfabetização, não era mais suficiente. As novas propostas metodológicas sugerem que a criança seja levada a conviver, utilizar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade. Assim, alfabetização e letramento se somam e se completam, sendo que o letramento se estende por toda a vida, conforme afirma Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 14).

Kleiman (1995) afirma que os estudos sobre letramento no Brasil configuram-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de explicação sobre um fenômeno, com o interesse social e a formulação de perguntas cujas respostas possam transformar a realidade de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Como as práticas sociais da escrita são diversificadas falamos adequadamente de letramentos, no plural, para abranger toda a extensão do fenômeno e a complexidade dos meios de comunicação de que dispomos. A compreensão da pluralidade do letramento estende o significado da palavra para

todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual e letramento literário.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem, a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se as maneiras de compartilhar informações e conhecimentos, de lê-los e produzi-los. Dessa forma, os desafios para leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores são diversos.

Para muitos professores, não é fácil interagir com alunos que demonstram conhecimentos e necessidades criadas pelo mundo digital, pois nessa conjuntura surgem novos letramentos. Assim, o conceito é ampliado para a ideia de multiletramentos, pertinentes ao universo do ensino. Portanto, segundo Rojo (2009) a chegada das tecnologias digitais na comunicação traz mais diversidade às práticas na cultura escrita, com novas formas ligadas ao prestígio e à circulação de muitas dessas práticas.

Os multiletramentos propõem novos modos de ensinar e dialogar nas práticas escolares por meio das tecnologias ou não, conforme sinalizam Rojo e Moura (2012):

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da educação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursivos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (p.8).

Para ofertarmos um ensino dinâmico e em consonância com as necessidades de leituras múltiplas do contexto em que vivemos é indispensável conhecimentos sobre letramento e multiletramentos para instigar o educando à reflexão e à construção do saber de forma significativa e crítica.

3.2 Práticas de Letramento literário na escola

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de "saber e prazer" (COSSON, 2014, p. 52), ou seja, ocupa um lugar único em relação à linguagem e

proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Para Zappone (2007, p.07) “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” Tal letramento, através da escola, demanda um processo educativo específico que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

O letramento literário requer do indivíduo habilidades em permanente construção em relação ao universo literário, transcende limites espaciais e temporais e dar sentido ao mundo por meio de palavras. É uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, além dos limites de tempo e espaço. Vale lembrar que o conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada e sim todas as práticas que envolvem a escrita literária, com a marca de ficcionalidade.

Consideramos que a interação com filmes, seriados de TV, gibis, romances, Best Sellers e a Internet são eventos de letramentos e que estabelecem uma relação com os jovens leitores que depreendem significados múltiplos e variados, é possível afirmarmos que os alunos estão inseridos em eventos de letramento literário, embora tenham outros objetivos. Todavia, um dos problemas da escola é que ela espera que os estudantes sejam capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, assim tudo teria o mesmo sentido para todas as classes de leitores em quaisquer situações.

Nesse caso, cabe agora discutirmos qual é a função da escola no processo de formação do leitor pautado no conceito de letramento literário que segundo Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014 p. 23)

O letramento realizado com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma. O mesmo precisa da escola para se concretizar, isto é, demanda

um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Com efeito, devemos ir além de simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Também no sentido de promover o letramento literário Cosson (2014) propõe de sequências (básicas e expandidas) de trabalho que exigem preparação, cujos mecanismos podem favorecer o processo de leitura como um todo.

3.3 A sequência básica de leitura

No livro *Letramento literário: teoria e prática* Rido Cosson diz que quando começou a trabalhar com a montagem da sequência básica para o letramento literário, achou bastante satisfatório, pois todas as crianças de diferentes séries, respondiam à estratégia da sequência com entusiasmo e produziam leitura significativa do texto literário. Para ele não só aluno, mas também os professores mostravam-se envolvidos com o novo método, tendo visto aí que se abria um caminho para o ensino de literatura. Conforme proposta desse autor, a sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, a seguir explicadas.

3.3.1 Motivação

A escola tem a responsabilidade de auxiliar o aluno na adaptação de estratégias, de forma a fortalecer a relação afetiva entre o aluno e o livro, ajudando-o na construção do seu percurso enquanto leitor e construtor da sua autonomia e conhecimento.

Uma das circunstâncias mais importantes para a motivação para a leitura é a criação de espaços propícios para que o educando interaja globalmente interiorizando-se no texto, pois só assim a leitura adquire significado.

Segundo Cosson (2014), na motivação, precisamos realizar práticas que tenham uma ligação com o texto a ser lido, colocando os alunos em situações que demandem posicionamento em relação a um tema. A motivação “consiste em uma

atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”, afirma Cosson (2014, p.77)

Ela pode variar entre uma simples conversa, uma brincadeira, um vídeo, uma piada, uma música etc. Esses são alguns exemplos que podem funcionar como motivação e que podem aproximar o aluno e o texto. Seguramente, a escolha deve ser feita de acordo com a necessidade e o nível da turma. “Em face dessas e de outras possibilidades de motivação, o professor não pode perder aquilo que realmente interessa na realização de qualquer uma delas: a preparação para leitura do texto literário”, Cosson (2014, p. 79). De modo geral, a motivação deve, uma vez que apresenta elementos lúdicos, ajudar a aprofundar a leitura da obra literária.

Todavia, o autor já citado, elucida que alguns professores que tiveram contato prévio com essa proposta, fizeram alguns questionamentos em relação ao caráter dessa atividade. Eles indagavam se a motivação, nesse formato não terminaria por induzir a leitura literária a seguir por um único viés, cerceando o aluno de fazer outras interpretações, uma vez que traz explícita ou implicitamente a interpretação do professor. “Nesse caso é preciso que a motivação prepare o leitor para receber o texto, mas não silencie nem o leitor, nem o texto. É preciso confiar mais em ambos sobretudo quando falamos de leitura literária”, reitera Cosson (2014, p.56)

3.3.2 Introdução

O processo de formação de leitores deve sair da teoria e ser instaurado na prática. Os professores precisam estimular o interesse dos alunos pela leitura. O “livro”, dentro da sala de aula, deve ser objeto de constante discussão, inclusive considerando os seus aspectos tanto textuais como para-textuais, fazendo-o de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo da leitura.

Na etapa de introdução deve ser feita a apresentação do autor e da obra, atividade relativamente simples, porém que demanda dos professores alguns cuidados, adverte Cosson (2014). Para ele é importante não transformar esse momento em mero detalhamento da biografia do escritor, uma vez que isso só interessa a um pesquisador, e que, a leitura não pretende constituir a intenção do autor ao escrever uma obra, mas aquilo que está dito para o leitor. É suficiente nesse momento informações básicas.

Um outro cuidado recomendado por Cosson em relação a apresentação da obra, quando estamos em processo pedagógico, é que é melhor assegurar a direção para quem caminha com você, não confiando apenas na questão da obra ser interessante e falar por si. Vale lembrar que esse momento não é para fazermos uma síntese da história e tirar o prazer da descoberta. No entanto, Cosson (2014, p.60) justifica que “Em alguns casos, entretanto essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu”.

No momento de introdução é indispensável também que nós professores apresentemos fisicamente a obra ao aluno. Se for uma cópia, devemos permitir ao aluno manusear o original. Precisamos também chamar a atenção do aluno para apresentação da capa, da orelha e de outros elementos para-textuais que introduzem a obra. É possível ainda levantar hipóteses para que o aluno as confirme ou as rejeite ao final da leitura. Esses são cuidados sugeridos por Cosson (2014).

Não devemos, por fim, estender muito o momento de introdução, pois a intenção é apenas que o aluno receba a obra de forma positiva. Desse modo, precisamos escolher criteriosamente os elementos que serão abordados e não mais permitir que os alunos façam suas incursões na materialidade da obra a ser lida.

3.3.3 Leitura

Não é difícil detectarmos que alguns de nós professores ainda pedimos que os alunos leiam um texto e durante aquele tempo não fazemos nenhuma interferência, mesmo quando o texto é extenso. No caso do texto ser curto, realmente temos que esperar. Porém, Cosson diz não ser adequado esse procedimento com texto mais longo, pois a leitura escolar precisa de acompanhamento, direção, objetivo a cumprir, sem, contudo, se tornar um policiamento. Quando acompanhamos a leitura, o processo tende a se tornar mais leve para os que apresentam dificuldade.

Se a leitura é realizada em casa, devido à extensão do texto, precisamos convidar o aluno a apresentar os resultados, Cosson (2014) denominou esses momentos de intervalos, até mesmo por meio de uma simples conversa sobre o andamento das atividades.

O autor afirma ainda não ser pertinente a preocupação do professor em relação ao temor de “estragar” a história com os alunos que leem mais rápido contando a história aos que leem mais devagar. Para o Cosson

Trata-se, porém, de uma falácia fabulística. Ao lermos um texto literário, obtemos muito mais que informação sobre a história narrada, é por isso que o conhecimento dessas informações não garante a leitura do texto. [...] Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. (COSSON, 2014, p. 63).

O autor sugere também que os intervalos podem ser de natureza variada, como por exemplo, a leitura de um texto menor que tenha alguma ligação com o que se está lendo, possibilitando uma rápida aproximação entre o que foi lido e o novo texto, ou a leitura em conjunto de um capítulo. É durante essas atividades do intervalo que o professor poderá diagnosticar alguns equívocos desde a interação com o texto até, até o ritmo de leitura, e traçar uma intervenção eficiente e, em muitos casos, evitar que o aluno desista da leitura.

3.3.4 Interpretação

Assim como Cosson (2014), queremos restringir o sentido de interpretação às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, faz inferência, liga ao seu conhecimento de mundo, negocia o sentido do texto. A interpretação se constrói na interação autor, texto e as convenções que regula a leitura em uma determinada sociedade. No caso do texto literário, as questões sobre interpretações envolvem diferentes práticas e postulados e implicam diferentes concepções de interpretação e, no campo do letramento literário devemos pensa-la em dois momentos: um interior e outro exterior, postula o teórico.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração e culmina na compreensão global do texto, após o término da leitura. É o encontro do leitor com o texto, de caráter individual, é o momento que se coloca diante de um labirinto de palavras. Para Cosson:

Aliás, [...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele. Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências

ou que se trate de um momento mágico em que livro e leitor se isolem em uma torre de marfim (COSSON, 2014, p. 65).

O letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária no momento externo da interpretação. Neste momento acontece a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidades. Na escola precisamos compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, esclarece Cosson (2014).

O autor também relembra que esse trabalho deve ser organizado, porém sem imposições; e que é preciso considerar que não é possível uma única interpretação, ou que qualquer uma é permitida. Adverte que não devemos ceder a pretextos dúbios de que o professor deve guardar para si suas interpretações para não influenciar nas conclusões dos alunos, ou de que a interpretação é individual. Para ele, “se for para haver limites, que seja buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola”. (COSSON, 2014, p.66).

Segundo Cosson, (2014) as atividades de interpretação devem ser registradas de formas variadas, considerando a idade do aluno, a série, o objetivo do professor, do texto escolhido, entre outros aspectos. São exemplos citados pelo teórico: um desenho, uma música que expresse sentimento de personagem, uma resenha, uma dramatização, o registro em um diário, a criação de capítulo a mais para a história, alteração dos espaços onde os personagens se encontram, inserção de um longo período temporal na narrativa (o que aconteceu dez anos depois), o leitor se incluir na história, entre outros. Como podemos perceber, existem muitas maneiras de registrar o que foi lido em diferentes atividades de interpretação.

3.4 A sequência expandida

Outra orientação prática sugerida por Cosson é a sequência expandida, constituída das mesmas etapas da sequência básica, acrescida de dois momentos de interpretação. Um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais, e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. Na fase

de expansão da sequência, Cosson enfatiza a importância de se destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores.

Então, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento e ritmo de aprendizagem de cada aluno, podemos contribuir para formação de leitores literários, que além de compreenderem o texto, utilizam-no em seu contexto social de forma que seja possível proporcionar um estado permanente de transformação, incorporando aquilo que foi lido, cada leitor a sua maneira, uma vez que o significado atribuído ao texto está subordinado às condições e interesses de quem o lê, dando novo significado a cada leitura literária.

O letramento literário permite, portanto, apropriação, isto é, uma incorporação individual, pois um mesmo texto gera leituras e sentidos diferentes, motivados pelas experiências a partir das leituras de mundo de cada leitor. Na prática literária existe espaço para vários sentidos, para liberdade para o leitor. “Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.15), uma vez que o literário pode fornecer ao leitor possibilidades de construção dos sentidos, a revisão e percepção da realidade circundante.

3.5 A leitura do Conto como alternativa na construção do letramento literário

Por que escolhemos, nessa pesquisa, a tipologia narrativa para desencadear a formação do leitor literário na escola? É indiscutível que a narrativa está presente em todas as sociedades, em vários tempos e lugares, a começar com a própria história da humanidade. Uma das modalidades narrativas que, embora sofra alterações, acompanha o homem há muito tempo, é o conto.

Conto, do latim *computare*, é um gênero de extensão curta, de natureza múltipla (contos popular, fantástico, de fadas, de ação, de ideias, entre outros) cujas personagens e enredo faz fluir o imaginário humano. Nessa perspectiva, na visão de Botelho (1999) o conto literário é uma narrativa sólida, peculiar e única, que narra um incidente fascinante, cuja ação é arremessada de forma intensa para a conclusão, fazendo a narrativa mais profunda que extensa.

Contar e ouvir histórias são atividades importantes para a preservação das tradições, hábitos e costumes culturais de uma sociedade. Essas práticas podem estreitar os laços de união entre o homem e a comunidade na qual está inserido. Assim, também o foi no passado. Tal prática era uma forma de assegurar a perenidade dos costumes, das crenças, da tradição cultural, de forma que esses permanecessem sempre presentes na memória dos povos. Gotlib (1999) afirma que o ato de contar e ouvir histórias, sempre reuniu pessoas em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos. É fato que a frequência diminuiu bastante devido ao aumento do trabalho fora e distante de casa e o excesso de uso das tecnologias digitais.

Para que a obra literária possa envolver o leitor é necessário que a apresentação ocorra de forma motivadora e adequada. Os contos, por serem mais curtos oportunizam sua leitura integral numa só aula, o que permitirá ao professor realizar uma leitura compartilhada com os alunos. O acesso a contos pode constituir um caminho para formar leitores apaixonados se o professor investir nos aspectos que estabelecem uma crítica da realidade e na exposição dos recursos da linguagem. Dessa maneira, justificamos a utilização do conto como meio que colabora nesta pesquisa para o letramento literário.

Trabalhar com contos no Ensino Fundamental, propicia ao aluno, desde cedo, conhecer obras de grandes autores e experimentar ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, e ainda é uma oportunidade de lê-los junto com seus colegas e com seu professor, que esclarecerá, quando necessário, no momento da leitura, os aspectos que expõem a narrativa como um processo em construção.

Esse gênero, quando à sua estrutura, possui características especiais e diferencia-se de outras formas narrativas em prosa. Não há propriamente uma definição de conto. Para Terra (2014, p. 135) “o melhor seria dizer que há teorias do conto, enquadradas numa teoria maior, a narratologia, estudo das formas narrativas literárias, tendo por fundamento os estudos da semiótica”. Segundo esse autor, o conto é uma narrativa condensada (em inglês *short story* = literalmente, história

curta) que apresenta poucos personagens, unidade de tempo restrito, abdicando de análise de tempo minuciosa, digressões e descrições pormenorizadas.

Gotlib (1999), citando A.L. Bader, nos afirma que o conto permanece com a mesma estrutura de outrora, o que muda é a sua técnica. Assim, os estudiosos baseiam-se na evolução do modo tradicional, atrelado à arte clássica e ao Renascimento cujos modelos que seguiam era o estético linear de “começo, meio e fim” os quais deveriam ser cumpridos na narrativa. Todavia, no modo moderno, os novos escritores rompem com essa estética, de maneira que o caráter de fragmentação dos valores, das pessoas, das obras é acentuado. Assim, o conto encarregou-se de despojar a narrativa curta de seu tratamento pomposo e prolixo e o autor passa a experimentar nova organização textual, mais liberdades formais, quebrando os paradigmas tradicionais da ficção. Não há mais espaço para um ponto de vista fixo. O enredo que antes era justaposto numa ordem linear, agora passa a se diluir em sensações, percepções, revelações etc.

É fato que sobre esse assunto não existe consenso entre os teóricos, pois há quem admita que existam direções a seguir, e há quem duvide de uma teoria específica. Assim, diversos pensadores da literatura tratam esse assunto de forma até irônica, como Quiroga, escritor uruguaio famoso por seus contos, no Decálogo do perfeito contista. Para Mário de Andrade o conto é conto segundo a vontade do seu autor e ainda complementa que contistas de sucesso como Machado de Assis encontraram “a forma do conto indefinível, insondável, irreduzível a receitas”, conforme já nos relatou Gotlib (1999).

Assim, Gotlib (1999) afirma que o texto narrativo, geralmente, apresenta uma sucessão de acontecimentos, pois sempre há algo para ser narrado e contempla o interesse humano, visto que é de nós e para nós, ou seja, é um tipo de material pelo qual o interesse está na humanidade e que organiza os acontecimentos numa sequência temporal estruturada cuja busca é a da unidade da mesma ação.

A atividade de narrar causos, acontecimento, ações e eventos move e dá vida ao gênero conto e o que lhe mantém vivo até os dias de hoje. O dizível do conto está imbricado com os eventos e atos dos sujeitos socialmente situados e são infinitos em termos de temáticas: amor, tristeza, amizade, política, alegria, assassinato, sexo, adolescência etc.

As novelas televisivas, os filmes, as minisséries etc, ou seja, os gêneros da ordem do narrar, geralmente, são os mais conhecidos pelos alunos, pois muitos fazem parte de seu cotidiano. Acreditamos que a tomada do conto como objeto de ensino-aprendizagem de leitura é relevante na medida em que esse gênero está presente na humanidade desde os tempos imemoriais, e sua leitura é uma atividade que até os dias atuais ainda faz parte da realidade das pessoas. E ainda, o aluno sempre está contando ou inventado histórias, eventos do seu dia a dia.

Pensamos que o conto é um gênero textual que existe para encantar, e que é capaz de nos mover mesmo quando estamos parados. É fascinante reconhecer o quanto a leitura desse gênero textual é capaz de explorar a nossa imaginação, mexer com nossos sentimentos e contribuir com o desenvolvimento da fantasia e até mesmo da nossa personalidade. Podemos destacar então a *epifania* como uma parte desse momento especial. O personagem da narrativa é tomado por essa “manifestação espiritual súbita”, modificando seu modo de ver o mundo ou a situação narrada.

E ainda, podemos encarar o conto como algo que pode proporcionar um corte no fluxo da vida, o susto, a surpresa, a emoção. E ele será considerado excepcional, segundo Cortázar (1974), quando atingir a qualidade literária, de modo que o torna inesquecível para quem o lê, fisciando, portanto, o leitor. Para tanto, deve tornar-se, significativo, isto é, os elementos – tensão e intensidade – devem fazer parte, ou seja, o conto deve conquistar o leitor, “sequestrando-o” momentaneamente, afirma o autor.

Traçadas essas considerações sobre o gênero textual literário conto e suas contribuições para o processo de letramento, apresentamos, a seguir, o nosso percurso metodológico.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO REALIZADO NA PESQUISA

Neste capítulo, estruturado em três seções, temos como foco descrever a trajetória metodológica da pesquisa. A primeira seção traz um detalhamento do campo de investigação e dos sujeitos investigados; a segunda apresenta a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos e aos procedimentos metodológicos que nortearam este estudo; e a terceira seção descreve as etapas percorridas durante o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Escola campo de intervenção e sujeitos envolvidos

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal na cidade de São José do Belmonte - PE, localizada na periferia da cidade. É uma escola construída no ano de 1979, com instalações que passaram atualmente por uma reforma. Tem 08 (oito) salas de aula e 01(uma) sala dos professores, uma cozinha e um único depósito que é dividido para material de limpeza e alimentação, e mais uma sala onde funciona a secretaria, a coordenação e a direção simultaneamente. Dispõe ainda de 05 banheiros (dois masculinos e dois femininos), um banheiro para professores, uma área bem ampla para trânsito dos alunos na hora do recreio, para o lanche, comemorações e outras atividades. Destacamos que não existe biblioteca na escola.

A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com um total de aproximadamente 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) alunos. Seu quadro de profissionais está constituído de 31 (trinta e um) professores, 01 (uma) diretora, coordenadora, 01 secretária, 14 auxiliares de serviços e 01(um) agentes de portaria. A quantidade de funcionários para limpeza e merenda atende a demanda sem nenhuma dificuldade. A quantidade de professores que *a priori* parece exorbitante se dá devido ao fato de nas turmas de Educação infantil serem preenchidas por 02 (dois) professores.

Do ponto de vista físico, a instituição apresenta alguns problemas estruturais, necessitando com urgência de outra reforma, visando oferecer mais conforto aos

alunos. Algumas medidas básicas necessárias são: climatização das salas de aula (as condições atuais não são propícias para o processo de ensino aprendizagem, já que o clima no sertão de Pernambuco é quente e interfere no comportamento e desempenho dos alunos e professores); construção de sala para implantação da biblioteca escolar com acervo atualizado; construção de salas para secretaria e coordenação, refeitório, uma quadra de esportes coberta, e ampliação das salas existentes.

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 9º ano matriculados na escola mencionada que residem na periferia da cidade, oriundos de famílias de baixo poder econômico, e que, em grande parte, garantem a sobrevivência por meio de atividades informais e do Bolsa Família.

A turma é formada por 23 (vinte e três) alunos, sendo 14 (quatorze) meninos e 09 (nove) meninas, na faixa etária de 14 (doze) a 16 (dezesesseis) anos. São alunos que em sua maioria apresentam dificuldade de leitura, escrita e compreensão.

4.2 Caracterização da pesquisa

Considerando a riqueza do dia a dia escolar e entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, essa pesquisa, apesar de apresentar algumas tabelas com percentuais, o que aparentemente valoriza a quantificação, não desmerece seu caráter eminentemente qualitativo, o qual segundo Minayo (2001) caracteriza-se pelo trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos, apenas, à operacionalização de variáveis.

Os estudos qualitativos são importantes, pois podem proporcionar a relação entre teoria e prática oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

E ainda, sendo a pesquisa de cunho qualitativo, nas análises, a preocupação maior era compreender e explicar a dinâmica das práticas de leitura do texto literário (MINAYO, 2004). Trabalhamos com a vivência, com a experiência do cotidiano escolar. Vale ressaltar que, embora a natureza da pesquisa seja predominantemente

qualitativa, sentimos também a necessidade de conjugar a essa a abordagem quantitativa durante a tabulação e o tratamento dos dados.

Quanto à abordagem, a mesma é empírica, isto é, voltada para a descrição de uma situação concreta e para intervenção, caracterizada como pesquisa-ação, muito utilizada em projetos de pesquisas educacionais. Conforme Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que apontaria para ações de transformações de situações dentro da própria escola. O uso dessa abordagem justifica-se por ela

consistir em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2011, p.14).

A utilização da pesquisa-ação justifica-se ainda como forma de atender às exigências teóricas e prática para equacionar o problema mencionado em relação ao gosto pela leitura literária na realidade social na qual está inserida essa pesquisa. Portanto, diante de um problema real tão recorrente como a ausência do gosto pela leitura de textos literários, buscamos encontrar soluções para minimizá-lo, uma vez que as práticas convencionais parecem ter pouco contribuído.

A trajetória percorrida na busca dos objetivos propostos consistiu de início, em uma revisão de literatura, que serviu como base para garantir a sustentação teórica e conceitual, durante todo o processo. Lemos e analisamos obras de vários autores, entre eles: Cosson (2014); Koch (2014) e Kleiman (2001). Também foram analisados, para prover-se de dados do conhecimento humano, já estruturados sobre leitura literária.

Após ser definida a sustentação teórica, desenvolvemos a pesquisa de campo em uma escola pública da rede municipal de ensino, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno diurno, na disciplina de Língua Portuguesa, sendo os principais informantes desta pesquisa docente e discentes. A escolha da escola campo da pesquisa-ação foi feita considerando o critério de ser uma escola que atende o público do Ensino Fundamental, uma exigência do Profletras, e por acreditarmos que qualquer amostragem, dentro da problemática apontada, sinaliza

para uma demonstração de uma realidade, no que refere aos objetivos da investigação no município que se constitui em nosso campo de ação.

Após a observação direta realizamos entrevista, seguindo um roteiro de 05 (cinco) questões com 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo identificar dados sobre as concepções e o gosto deles pela leitura. Posteriormente aplicamos 05 sequencias básicas de leitura utilizando contos de aventura, aplicando a sequência básica do letramento literário (motivação, introdução, leitura e interpretação) sugerida por Cosson (2014).

Esperamos, que ao final, as sequencias de leitura literárias sejam tema de muitas discussões e avanços no aperfeiçoamento da formação de leitores de textos literários em sala de aula. As atividades decorrentes dessas oficinas devem contribuir para a promoção do aprendizado, levando em consideração o aspecto cognitivo de cada leitor. Acreditamos que com orientações e técnicas educacionais o trabalho com a leitura pode ser aprimorado e motivar o indivíduo de maneira adequada.

Na seção a seguir, descrevemos as etapas da coleta de dados que se deram através da observação e de questionário.

4.3 Etapa da coleta de dados

Com o intuito de coletarmos informações claras e objetivas sobre como era trabalhado o texto literário com o aluno, foram realizadas durante 02(duas) semanas as observações das aulas de língua portuguesa, na turma estabelecida, as quais tiveram como objetivo verificar como os professores e alunos conviviam em sala com a leitura dos textos literários.

Com o mesmo objetivo, utilizamos outro instrumento de coleta que foi a aplicação de um questionário aos 23 (vinte e três) discentes da respectiva turma.

A observação direta e a aplicação desse questionário possibilitou-nos “ouvir” a voz do aluno sobre a leitura, assim como averiguar o que estes costumavam ler e o que gostavam de ler, além de conhecer as diversas práticas de letramento as quais participavam.

Quadro1 :Aulas em que foram trabalhados textos literários

	1 ^a aula	2 ^a aula	3 ^a aula	4 ^a aula	5 ^a aula	6 ^a aula	7 ^a aula	8 ^a aula	9 ^a aula	10 ^a aula	11 ^a aula	12 ^a aula
Leitura de texto literário							x	x				

Quadro 2: Ações do professor

Ações do professor	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				x
Propõe questões apenas de compreensão textual			x	
Propõe que os alunos façam resumos			x	
Pretexto para trabalhar gramática			x	
Comenta as respostas dos alunos		x		

Quadro 3: Participação da turma

Participação da turma	Pequena	Média	Grande
Leitura silenciosa		x	
Realização das atividades propostas		x	
Aceitação das respostas dadas pela professora,			x

quando estas estão diferentes das suas			

Observamos que as atividades de leitura em que o gênero conto era trabalhado com o aluno priorizavam questões de cópia, identificação de informações e ainda aspectos gramaticais. O professor não concebia a leitura literária como objeto que provoca emoções, prazer e diversão para modificar a consciência do mundo dos alunos. A didatização desse tipo de leitura se dava tornando-a objeto para adornar aprendizados que fazia com que o aluno encarrasse a leitura apenas como mais uma tarefa exigida pela escola, sem que ele experimentasse toda a força humanizadora da literatura.

Outro dado importante oriundo das observações do trabalho com o texto literário a ser ressaltado é o envolvimento e a participação dos alunos nessa atividade, não se dava de forma colaborativa do processo de aprendizagem, ou seja, não possibilitava a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões e habilidades.

4.4 As práticas de leitura

Apresentaremos, nesta seção, a análise de dados do questionário aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental atinentes às atividades de leitura e as nossas conclusões decorrentes da observação do trabalho.

Uma análise preliminar dos resultados obtidos por meio das respostas dadas pelos alunos às perguntas do questionário permitiu, em certa medida, entender e caracterizar o ambiente leitor dos alunos, o que nos possibilitou constatar que:

Tabela 1 - Alunos que se consideram um bom leitor

Sim	64%
Não	36%

Os alunos, na sua maioria, afirmaram ser bons leitores, conforme tabela 1 acima representada.

Quando indagados por que se consideravam bons leitores, obtivemos respostas como “porque eu acredito que eu leio bem”, “porque as professoras elogiaram minha leitura”, “a minha voz é legal e bonita”. Ou seja, os alunos, concebiam leitura como decifração dos códigos ou como oralização. Vale registrar que até os que responderam negativamente ao questionamento, comungam da concepção de leitura enquanto decifração e oralização “não sou um bom leitor porque já leio bem”, ou “gosto mais de ler para mim mesmo, quando é para ler para os outros me engancho”.

Tabela 2 - Tipo de Leitura que os alunos mais apreciam

Outras leituras (sites da internet, jornais revistas)	77%
Livros literários	23%

Tabela 3 - Frequência em que os alunos leem

De diariamente até três vezes por semana	88%
Raramente	18%

Podemos perceber que os dados das tabelas 2 e 3 dialogam entre si, deixando claro que os alunos pesquisados se referem às várias práticas de leitura existentes na sociedade, quando 88% dos entrevistados dizem ler diariamente e 77% preferem outras leituras (sites da internet, jornais, revistas etc) e não o texto literário, diferente da concepção de leitura que eles demonstraram na tabela 1. Podemos inferir, portanto, que como o questionamento foi mais específico, esclarecendo sobre qual tipo de leitura estávamos nos referindo, possibilitou a ampliação da resposta do discente para quem o entendimento adquiriu um sentido mais amplo ultrapassando a simples decodificação.

Além disso, permitiu-nos inferir que a leitura literária ocupava uma posição secundária na escolha dos textos dos alunos entrevistados, daí deduzimos que o trabalho com o texto literário era realizado em sala não contribuía para desenvolver o prazer de ler; o que pode ser comprovado também com as informações fornecidas pelos alunos, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Tipo de atividade que o professor realiza após a leitura de um texto literário

Fazer um resumo	82%
Responder exercício	18%

No atinente à prática escolar após a leitura do texto literário, nossos dados revelam uma incidência de 82% de atividades voltadas apenas para resumos de textos e 18% para exercícios de compreensão textual no quadro. Compreendemos que esse fato, talvez resulte de possíveis práticas cristalizadas e sedimentadas do trabalho com o texto literário, tais como o uso de cópia e de identificação das informações.

Essas são, assim, as principais atividades de leitura praticadas em sala de aula pelos alunos pesquisados. Entendemos que tais práticas não são suficientes para a formação de um leitor crítico do texto literário e que tenha domínio da palavra escrita. Portanto, podemos concluir que, o trabalho com o texto literário na turma pesquisada não contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as

sutilezas, as particularidades, os sentidos, e a profundidade das construções literárias.

Através das informações constantes na tabela 5, que registraremos a seguir, é comprovado que a prática de fazer resumo está tão arraigada à prática docente que os alunos não conseguem enxergar a leitura do texto se não para fazer resumo e uma lista de exercícios.

Tabela 5 - – Atividades que os alunos gostariam de fazer aos a leitura de um texto literário

Fazer um resumo	54%
Responder exercício	18%
Refletir e debater sobre o texto	18%
Não gostariam de fazer nada	10%

Assim, encontramos lacunas tanto na apreciação estética quanto na mobilização de diferentes capacidades leitoras que podem prejudicar os efeitos de captação de sentidos durante a circulação e recepção dos textos literários. Notamos uma prática que insiste em atividades que promovem a compreensão apenas do texto, buscando apreender aquilo que está nele posto, ou seja, dessa forma o foco recaindo sobre o texto e sobre o leitor na extração de informações contidas no texto (ROJO, 2004).

Em boa medida, podemos inferir que, provavelmente, ao invés de uma prática de leitura para formação de um leitor crítico, há práticas, na escola, para formar sujeitos que copiam dados sem apreciá-los. Diante da situação descrita, percebemos a necessidade de um sentido e de um lugar para textos literários na formação dos alunos de maneira prazerosa e emotiva.

Optamos por começar o processo de letramento literário na turma pesquisada pelo gênero conto pelos motivos já mencionados no terceiro capítulo dessa dissertação, na seção 3.5 denominada “A leitura do conto como alternativa na construção do letramento literário”. Deixamos claro, no entanto, que a escolha de contos é para começar o processo, pois estamos cientes, como elucida Colomer (2007) que a leitura de livros cria um itinerário prologado durante toda a escolaridade, ou seja, se está consciente da necessidade da continuidade da aprendizagem e do contato também com outros gêneros textuais.

Embora diversos gêneros textuais devam caminhar lado a lado no contexto da sala de aula, entendemos que se deve priorizar o texto literário, pelo seu caráter lúdico, prazeroso, pelo fato de que nele se apresentam todas as outras áreas do saber, e por ser o que mais possibilita o amadurecimento da leitura do aluno, pois proporciona a interação com diversas culturas, tempos e lugares. E ainda, conforme observa Martins (2006, p. 90)

Ao trabalhar com a leitura literária o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, na medida em que “antes de se transformar em discurso estático, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura “se alimenta” na fonte de valores de cultura”.

Assim, as estratégias de leitura para trabalhar o texto literário com o aluno deve se encaminhar para compreensão de que não se trata apenas de ler um texto literário, mas sim assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, na medida em que o aluno identifique os valores culturais e sociais de uma realidade, através das diversas interpretações, a partir de suas ideias e opiniões sobre o texto, contribuindo para melhor entender a si próprio e o mundo no qual se integra.

V CAPÍTULO

DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS DE LEITURA

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para qualquer esforço honesto de “incentivo” à leitura.

(GERALDI, 2003)

Neste capítulo, nossos olhares se voltam para a análise das interpretações dos contos trabalhados, a fim de perceber quais são as possíveis leituras que podem ser mobilizadas nas propostas das sequências básicas (Cosson, 2014) e de que maneira elas corroboram para a formação de um leitor literário.

5.1 Do desenvolvimento das sequências básicas

Com a apresentação das sequências com o gênero conto que foram realizadas nessa pesquisa, esperamos conseguir que os detalhes e encaminhamentos das mesmas possam nortear a construção de outras oficinas de leitura literária, por meio da sequência básica proposta por Cosson (2014), inclusive com outros gêneros e em outras realidades. Sugestões de trabalho com o texto literário, nesse sentido, podem contribuir com a expansão da vontade do educando de conhecer o mundo da leitura e aventurar-se no universo das palavras, tanto na nossa escola campo de pesquisa quanto em outras instituições.

Os cinco contos trabalhados, primando pelo contato do educando com o texto literário em seu suporte original, estão no livro *Conta que eu conto* de autoria de Ana Maria Machado, Angela-Lago, Daniel Munduruku, Heloisa Prieto e Roger Mello.

Sobre o contato do aluno com o texto completo e no suporte original, consideramos que é o melhor caminho a seguir, pois apresentar trechos fragmentos de qualquer texto literário é uma prática inadequada, quando pretendemos formar leitores literários, uma vez que, geralmente, tais atividades não possibilitam uma prática de fruição literária completa, em certa medida, não promovendo uma apreciação estética do gênero textual.

5.1.1 Primeira sequência básica – conto *Muito capeta* de Ângela-Lago

Para a primeira oficina, por ser um texto que tem bastante humor, utilizamos o conto *Muito capeta da* escritora Ângela-Lago. Inicialmente, dispensamos um cuidado especial na organização da sala de aula dispondo as cadeiras em formas de círculo, espalhando tapetes e almofadas para tornar o ambiente confortável. Dispomos as obras que seriam lidas em uma mesa. Projetamos no quadro algumas imagens que estavam ilustradas no conto. Até aquele momento, os alunos não demonstraram curiosidade.

Passamos para o primeiro passo da sequência básica de letramento literário, conforme nos orienta Cosson (2014). Explicamos aos alunos que a aula daquele dia iniciaria com uma música chamada *Diabo Louro* de Alceu Valença. Entregamos uma cópia da música, ouvimos e cantamos juntos. Abrimos uma conversa sobre a letra da música com indagações tais como: Quem conhecia aquele hit de carnaval? Quem é o diabo louro ao qual a letra da música se refere? Já aconteceu de vocês encontrarem alguém assim em uma festa? Vocês dançam com quem não conhecem? Já ouviram alguma outra história que falasse de um diabo loiro?

Continuando, introduzimos a apresentação da autora e da obra afirmando que o conto que seria lido naquele dia se chamava *Muito capeta* e havia sido escrito por Ângela-Lago, premiada escritora e artista plástica, que já havia publicado livros em vários países. Informamos também que a autora já havia recebido vários prêmios internacionais como reconhecimento do valor dos seus trabalhos e também acrescentamos que a maior parte de sua obra se dirige às crianças. Chamamos a atenção para o fato de que em alguns de seus livros, a mensagem não é transmitida não por palavras, mas por imagem, isto é, a linguagem utilizada pela escritora é visual e não verbal, o que conforme já mencionamos na fundamentação teórica sobre leitura, possibilita a apreensão do sentido do texto por leitores ainda não alfabetizados. Mencionamos o estilo mineiro da autora que se revela no discurso do narrador em *O Diabo Louro*. Trata-se da segunda história do livro *Conta que eu conto*, no qual discutimos as imagens que haviam sido projetadas.

Em seguida iniciamos a leitura em voz alta alternando entre os alunos e a docente pesquisadora. Como o texto encontra-se dividido em partes e os educandos já se mostravam curiosos, solicitamos que eles realizassem a leitura silenciosa e depois em voz alta novamente.

Encerrada a leitura, demos sequência à interpretação do conto, solicitando que os alunos expressassem oralmente o momento do conto que mais os tinha surpreendido e questionamos se o final tinha sido aquele esperado por eles. Discutimos o fato de ter o texto um tema místico por falar do diabo, mas provocar mais o riso do que o medo. Seguiram-se as seguintes questões: Há relação entre o texto e a canção gravada por Alceu Valença? Vocês gostaram do conto? Na opinião de vocês, qual a parte mais interessante?

Para concluir, solicitamos aos alunos a elaboração de um texto em que deveria constar como imaginavam que Maria Valsa, a personagem que casou com o diabo, após as aventuras vividas com o marido, encontrava-se 10 (dez) anos depois.

Após a elaboração do texto escrito, cada aluno socializou sua produção.

Perguntamos aos alunos que outro conto daquele livro eles gostariam de ler no próximo encontro.

Ao final dessa primeira sequência percebemos a empolgação dos alunos diante do contato com o livro e com o conto. Em nenhum momento alunos se recusaram a ler ou a produzir o texto. Quando falamos que na semana seguinte seria feito outro trabalho como aquele, surpreendemo-nos com o comentário de um aluno: “pode vir todos os dias”.

5.1.2 Segunda sequência básica - conto *O menino que não sabia sonhar* de Daniel Munduruku

Para o segundo encontro, o conto escolhido pelos alunos foi *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku. A preparação para leitura do mesmo demandou uma preocupação: organizar a sala dispondo fotos do dia a dia de tribos indígenas que conservam seus hábitos mais tradicionais e de tribos aculturadas nas paredes da sala de aula.

A motivação começou com a exploração das imagens expostas na sala de aula. Fizemos perguntas relacionadas às imagens, entre elas: O que vocês sabem a respeito dos povos indígenas? Será que todas as tribos ainda mantem vivas suas tradições? As tecnologias podem e devem chegar às tribos indígenas? É possível viver bem longe das tecnologias digitais, plantando e colhendo o próprio sustento?

Seguimos então apresentando o autor e a obra, informando aos discentes que Daniel Munduruku é um índio nascido na Aldeia Maracanã, no Pará, é escritor e

se dedica a escrever livros para jovens e crianças, transmitindo, sem estereótipos, a verdadeira realidade do índio brasileiro. Como é um índio que sabia das coisas de seu povo, foi com conhecimento de causa que ele nos contou a comovente e fascinante história *O menino que não sabia sonhar*, que tem por personagem o indiozinho Kaxi. Essa é a terceira história do livro *Conta que eu conto*.

Daniel Munduruku acredita que, ao lerem livros escritos por índios, as crianças têm a chance de conhecer quem eles são de verdade, sem os estereótipos que durante mais de 500 anos lhes foram ensinados.

O processo de leitura também se deu durante a aula, inicialmente em voz alta, alternando entre os alunos, em seguida de forma silenciosa, em grupo.

Após a leitura retomamos o texto compreendendo tudo que foi abordado no conto. Os alunos falaram a respeito do que eles sempre pensaram sobre o indígena e como o viam após refletirem sobre o conto lido.

Na interpretação foi proposto que os alunos emitissem a opinião em relação ao seguinte questionamento: Vocês concordam que, muitas vezes, os não-índios desrespeitam, invadem e destroem a cultura do povo indígena?

Os alunos fizeram a interpretação escrita sugerindo outro final para a história. As produções foram socializadas com os colegas de turma.

Pedimos ainda que pesquisassem e lessem outras histórias sobre os povos indígenas em livros, revistas, jornais, em sites da internet e dentre outros suportes. E marcamos a socialização das leituras para o dia da próxima oficina. Essa atividade deveria proporcionar ao aluno o contato com diversos gêneros textuais.

5.1.3 Terceira sequência básica – conto *Lampião e a baronesa de Heloisa Prieto*

Seguindo a orientação do dia anterior, os alunos apresentaram os textos pesquisados e comentaram de forma empolgada as leituras realizadas. Após os comentários individuais, pedimos que eles indicassem o texto para algum colega da sala que imaginassem que iria gostar daquela leitura. Nesse momento, os alunos tiveram contato com diversos gêneros textuais literários e não literários (poema, conto, crônica e reportagem).

Aproveitando o clima instaurado, instigamos os alunos a entrarem em outro contexto. Começamos o diálogo com a pergunta: Alguém aqui já ouviu falar de

Lampião e Maria Bonita? O que vocês sabem sobre as vidas deles? Em seguida exibimos um vídeo sobre a vida de Lampião e discutimos sobre as informações contempladas e as que os alunos já conheciam. Como o cangaceiro Lampião é da região na qual a pesquisa-ação está inserida, muitos foram os causos relatados, inclusive a turma questionava se ele era um herói ou bandido.

Na Introdução do conto, pedimos para os alunos localizarem lerem no próprio livro a biografia (o livro traz de forma bem resumida no final da obra) da escritora Heloisa Pietro. Informamos que essa autora havia escrito um conto bem interessante, chamado *Lampião e Baronesa*, o qual é narrado na primeira pessoa, do ponto de vista de uma menina moleca, o que ouviu de um tio aventureiro e que era sonâmbulo. Nessa história Lampião é visto, digamos assim, como um anti-herói do sertão, e não apenas como um bandido¹.

A leitura foi realizada durante a aula, oral e silenciosamente pelos alunos.

Finalmente, como interpretação escrita, os alunos responderam aos questionamentos trazidos pelo próprio conto (Será que essa aventura aconteceu exatamente assim? Será que importa saber? Será que possível descobrir a verdade) e fizemos a socialização com toda a turma.

5.1.4 Quarta sequência básica – conto *Meninos do mangue* de Heloisa Roger Mello

Considerando que a escola campo de pesquisa não tinha biblioteca, em acordo com o diretor da escola, direcionamos a turma para uma escola estadual na mesma comunidade. Os alunos foram recebidos pela coordenadora da biblioteca que explicou resumidamente como se dava o funcionamento, pois todos os alunos afirmaram que nunca haviam frequentado uma biblioteca.

Argumentamos que nem sempre precisamos comprar livros para que possamos ler. Informamos a existência de uma biblioteca pública na cidade e buscamos incentivar a frequência dos mesmos a esses espaços.

¹ De um modo geral, pode-se dizer que a posição ocupada pelo **anti-herói** na estrutura da narrativa e do ponto de vista funcional, é idêntica à que é própria do herói: tal como este, o **anti-herói** cumpre um papel de protagonista em torno das suas **ações** e polariza em torno de suas **ações** as restantes **personagens**, os **espaços** em que move e o **tempo** em que se vive. Anti-herói é o personagem que vai de encontro aos padrões éticos e sociais das classes dominantes. Segundo Reis e Lopes.

Em seguida, iniciamos a motivação para o conto *Meninos do mangue* de Roger Mello.

O mangue, espaço ficcional dessa narrativa é alheio à realidade dos alunos participantes desse estudo, os quais residem na região do sertão de Pernambuco, de modo que o espaço e os vários fatos narrados podem ser desconhecidos para os adolescentes. Para que essas características do enredo não se constituíssem como um obstáculo para a compreensão e a aceitação da obra, e sim como um fator de novidade e surpresa, achamos que os alunos precisariam conhecer bem, anteriormente, o espaço em que ocorre a narrativa. Assim, seguimos com algumas indagações, entre elas: Vocês já ouviram falar dos manguezais? O que vocês sabem sobre eles ?

Continuamos informando que iríamos conhecer melhor esse ecossistema_costeiro que ocorre na transição entre a terra e o mar ocupando ambientes inundados por marés, tais como: estuários, lagoas costeiras, baías e deltas. Entregamos cópia do texto informativo: *Manguezal* da bióloga Monik da Silveira Susçuarana. Fizemos a leitura e debatemos sobre o texto, e concluímos informando que o conto que seria lido naquele dia possuía uma história que se passava nos mangues.

A apresentação do autor e da obra se deu com a afirmação: A história é bastante divertida e começa assim: “A sorte e a preguiça foram pescar siri no mangue” e enquanto esperam a maré, começam a contar histórias de meninos do mangue. É uma mistura de realidade e fantasia, sobre siris e caranguejos, inclusive a caça do caranguejo maior do mundo. Já pensaram que interessante?

Informamos que quem escreveu esse conto foi Roger Mello, um brasileiro, que além de autor é também ilustrador. Ele já ganhou muitos prêmios no Brasil e no exterior. Então, ele é muito bom no que faz. Pedimos aos alunos que lessem a pequena biografia do autor que estava no livro. Logo após cada aluno falou do que lhe chamou mais atenção na história de vida de Roger Melo.

Começamos a leitura do conto. Os alunos realizaram-na, inicialmente, silenciosa e em seguida em grupo.

Após a leitura, como o texto é um pouco extenso, retomamos algumas questões como: (Quais as personagens principais do texto e que trabalho elas realizam? Quem narra essa história? O narrador é também personagem do texto?

Qual a aposta feita pela “Sorte” e pela “Preguiça”?). E algumas inferências: A sabedoria popular ensina que quem tem sorte vence sempre e que a preguiça não conduz ao sucesso. O que esse ensinamento tem a ver com o texto lido?

Para interpretação individual solicitamos que os educandos recontassem resumidamente a história, agora se inserindo na mesma.

5.1.5 Quinta sequência básica - conto *Pimenta no cocuruto* de Ana Maria Machado

Começamos a motivação convidando a turma para brincar. Pedimos a um aluno que viesse para frente imitar um animal (gato, cachorro, galinha, macaco...) que seria indicado por nós. Os demais deveriam adivinhar qual era o animal. Após, perguntamos quem tinha algum animal em casa. Registramos os nomes dos animais que os alunos possuíam. Falamos sobre vantagens e desvantagens de ter animal de estimação. Perguntamos se já havia acontecido algo interessante em relação aos animais de estimação que eles possuíam.

Introduzimos o conto *Pimenta no cocuruto* dizendo que o mesmo havia sido escrito por uma das melhores escritoras brasileiras, que já escreveu mais de 100 livros para crianças, Ana Maria Machado. Dessa vez a autora resolveu fazer aquela brincadeira “cumulativa”, na qual uma frase puxa outra. Nessa história despenca uma pimenta na cabeça de uma galinha.

A leitura, como em todas as oficinas, foi realizada pelos alunos durante a aula, coletivamente, em voz alta, e outras partes do texto, conforme indicação, individualmente.

Prosseguimos com a interpretação oral coletiva partindo da pergunta: O que acharam do texto? De quem é a culpa de toda a confusão, na opinião de vocês? E ainda, pedimos que os alunos fizessem uma pesquisa com os pais ou avós sobre um fato marcante que ocorreu com um animal que eles tenham possuído ou que ainda possuíssem. Salientamos que deveriam registrar e fazer, na próxima aula, a leitura do resultado da pesquisa.

No dia seguinte, ouvimos o relato dos alunos, discutimos e realizamos os comentários sobre a pesquisa que eles tinham feito. Aproveitamos a oportunidade para pedir que eles avaliassem as oficinas. Perguntamos se eles gostariam que todos os textos produzidos por eles fossem encadernados no formato de um livro e

deixado à disposição na escola para que os demais alunos pudessem conhecer as produções deles. Eles aceitaram a proposta e assim o fizemos.

5.2 Análise e resultados das sequencias básicas

Através da observação direta da turma pesquisada e da análise das informações coletadas no questionário aplicado, inferimos que as atividades de leitura literária, com as quais os alunos tinham contato, em certa medida, não instigavam o aluno-leitor por meio de sua voz, de sua apreciação valorativa.

Dessa forma, percebemos que havia pouco contato com a leitura que vai ao encontro à formação literária do aluno, visto que as situações didáticas leitoras que instigavam a participação ativa dialógica, em sua maioria, não dava voz ao aluno.

Na aplicação das oficinas seguindo a proposta de sequência básica (COSSON, 2014) buscamos realizar atividades que, conforme pudemos observar nas descrições das sequencias, possibilitaram ao aluno-leitor uma participação ativa dialógica, cujo cerne da prática leitora fosse a formação desse sujeito enquanto leitor literário que aprecia esteticamente o objeto contemplado.

Ainda, evitamos atividades de cópia ou extração de partes do texto que primam apenas pela a prática de localizar e copiar mecanicamente um excerto do conto, não permitindo que o aluno tome um posicionamento crítico, apreciativo sobre o texto lido. No geral, os alunos foram direcionados a dialogarem, a refletirem, a reagirem de maneira que o gosto pela leitura literária viesse a ser desenvolvido, de forma a torná-los apreciadores das mais diversas leituras, em especial de textos literários.

Nos momentos destinados a motivação, propomos atividades que tivessem relação com o conto que seria lido de modo que a prática pudesse ser bem-sucedida e bem aceita pelos alunos colaborando para o letramento literário. As mesmas se deram envolvendo atividades de leitura de textos verbais, não verbais e oralização. Procuramos ainda, como nos orienta Cosson (2014) respeitar o limite de tempo, não ultrapassando uma aula, para cumprir o papel dentro da sequência básica.

Entendemos que qualquer proposta de prática de leitura deve partir da elaboração de estratégias que orientem o aluno a alcançar seus propósitos. Tais estratégias são ferramentas que devem ser apresentadas aos alunos para auxiliá-los

na compreensão da leitura. Foi isso que buscamos fazer na execução dos momentos de introdução dos contos.

A leitura, por ocorrer no suporte original, o livro, respeitou o direito do aluno a integralidade da obra, viabilizando várias possibilidades de atribuição de sentidos, um processo de compreensão dos sentidos dos textos observando-os como componente de um todo de significação, a ponto de desvelar as entrelinhas presente nas práticas de leitura.

Ao propomos, por exemplo, nas sequências básicas, a interpretação por meio da participação do aluno como personagem do conto, da continuação da história em um tempo posterior (10 anos depois), construção de argumentos, a leitura deixa de ser uma reprodução mecânica de significado do texto, uma vez que os alunos passaram a fazer retomadas e citações, acrescentando outros elementos àquilo que foi dito ou relacionando discursos verbais, visto que depois da leitura é o momento de trazer o texto literário para o contexto vivenciado explorando a ludicidade e o caráter de aprender desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

Para a realização desta análise foram selecionadas 15 interpretações escritas produzidas pelos alunos. A seleção dos textos foi feita de forma aleatória no que tange aos autores dos textos, cuja identidade será resguardada, porém considerando o critério de ter participado de todas as sequencias.

As produções dos alunos compuseram um livro denominado pelos mesmos de “Leituras literárias: nossas interpretações”.

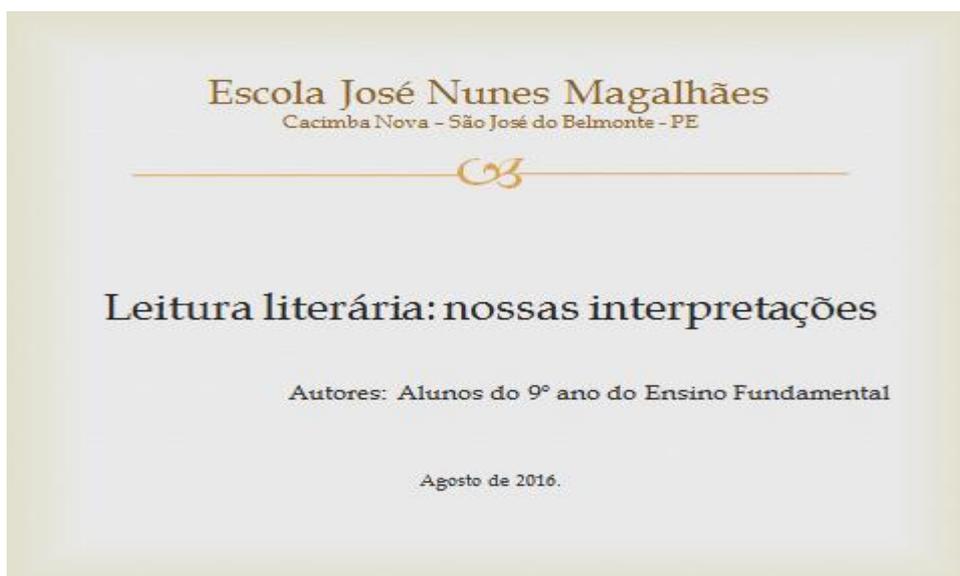


Figura 1 - Escola José Nunes Magalhães

5.2.1 Análise das Produções da Sequência Básica 1

Selecionamos um *corpus* de três produções por sequência básica para analisarmos a interpretação que a leitura dos contos oportunizou à turma do 9^a ano, um grupo de adolescentes representativos de um público leitor ainda em formação da escola campo de pesquisa.

Na primeira oficina utilizando a sequência básica, como mencionado na descrição presente no capítulo V, subitem 5.1, foi apresentada a seguinte proposta de interpretação:

- 1) Após a leitura na íntegra do conto *Muito capeta da escritora Ângela Lago, no livro Conta que eu conto*, o pesquisador dirigiu-se aos alunos solicitando: imaginem e escrevam como estará a vida de Maria Valsa dez (10) anos após o episódio final da história.

Atendendo a proposta os alunos escreveram:

Aluno 1

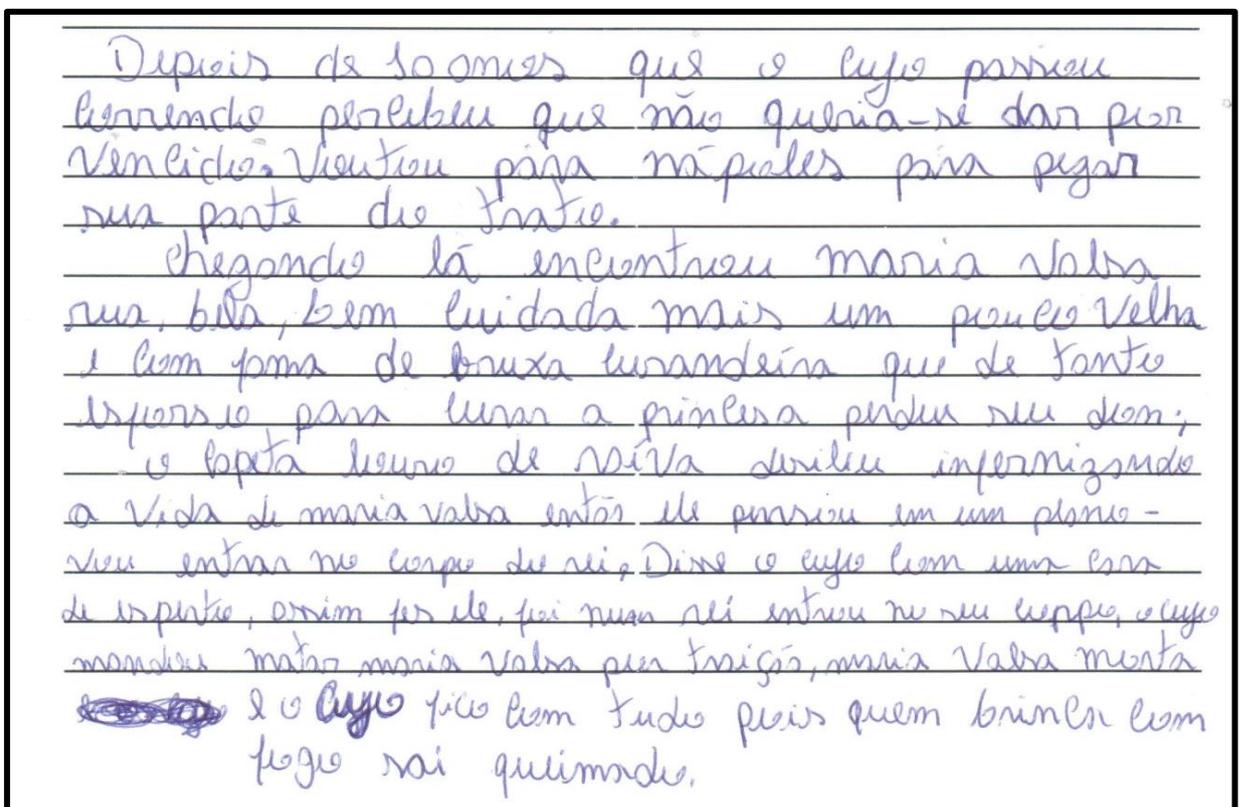


Figura 2 texto 1 aluno 1

Digitação do texto: aluno 1

Depois de 10 anos que o cujo passou correndo percebeu que não queria-se dar por vencido. Voutou para nápolis para pegar sua parte no trato.

Chegando lá encontrou Maria Valsa sua, bela, bem cuidada mais um pouco velha e com fama de bruxa curandeira que de tanto esforço para curar a princesa perdeu seu dom;

O capeta louco de raiva desidiu infernizar a vida de maria valsa então ela pensou em plano – vou entrar no corpo do rei, Disse o cujo com cara de esperto, assim fes ele, foi norei, entrou no seu corpo, o cujo mandou matar maria valsa por traição, maria valsa morta e o cujo ficou com tudo pois quem brinca com fogo sai queimado.

Sabemos que dependendo do contexto histórico, das personagens de cada época, dos medos e angústias individuais e coletivas, o Diabo vem personificado de diferentes formas, e que, há muito, na cultura ocidental, os males são atribuídos a ele. Essas características da nossa cultura foram ressaltadas no texto do aluno 1 quando designa o diabo de “o cujo”, referência ao “dito-cujo”, denominação dada ao diabo no conto. Esse é percebido, pelo aluno 1, como mau, chega a matar Maria Valsa, a mulher que ele amava na história. A interpretação do aluno revela uma compreensão que dialoga com a cultura na qual ele está inserido, tendo em vista que prefere denominar o diabo de “o cujo”, em obediência ao imaginário popular que prever o uso do nome como um vocativo, isto é, um chamamento, fazendo jus ao provérbio: chamou pelo diabo, ele aparece.

Aluno 2

Maria Valsa estava mal mais se esforçou e empenhou
muitas coisas boas. Mas só que depois ela ficou
entendendo a vida de casada. Um dia uma coisa
mais ruim aconteceu o diabo voltou e entrou
no corpo dela aí ela ficou fazendo de tudo para
ele sair. passou anos e anos e ela sofria
muito, ~~mas~~ os dias foram passando. Até que
em dia ela conseguiu derrotar e a vida dela
melhorou muito. O rei ficou feliz por ela ter sido
salvada do diabo que já tinha andado embora.

Figura 3 texto 1 aluno 2

Digitação do texto 1: aluno 2

Maria Valsa estava mal mais se casou-se e enfrentava muitas brigas mas só que depois ela foi entendendo a vida de casada. Um dia uma coisa mais ruim aconteceu o diabo voltou e entrou no corpo dela aí ela ficou fazendo de tudo para ele sair. passou anos e anos e ela sofria muito, os dias foram passando Até que um dia ela conseguiu derrotalo e a vida dela melhora muito. O rei ficou feliz por ela ter sido salva do diabo Que já tinha indo embora.

Na percepção do aluno 2, dando continuidade a narrativa, Maria Valsa, casou-se com o rei e teve de lutar muito para conseguir viver feliz e se livrar do Diabo que continuava entrando no corpo dela.

O aluno desfez a expectativa de quem pensa que o Diabo, de acordo com a cultura popular brasileira, é mais esperto do que os seres humanos, pois de acordo com a percepção do aluno leitor, Maria Valsa, rompendo com o senso comum, dez anos depois, conseguiu derrotá-lo, afastando-o para sempre de sua vida.

Aluno 3

Eu imaginei, que o rei tinha um filho bonito, mais novo que ele. Maria Valsa casou-se com ele, mais sabendo que gostava muito do diabo, e ele estava muito longe.

Passou-se mais alguns anos, e o diabo veio atrás dela, mais ele viu que ela estava casada com o filho do rei, ele não gostou, Porque ele queria Maria Valsa só pra ele, e por isso, ele quis se vingar do filho do rei, Porque o rei já tinha falecido, então a vingança, do diabo contra o filho do rei foi...
Levar Maria Valsa para muito longe do castelo, para sempre.

Figura 4 Texto 1 Aluno 3

Digitação do texto 1: aluno 3

Eu imaginei, que o rei tinha um filho bonito, mais novo que ele. Maria Valsa casou-se com ele, mais sabendo que gostava muito do diabo, e ele estava muito longe.

Passou-se mais alguns anos, e o diabo veio atrás dela, mais ele viu que ela estava casada como filho do rei, ele não gostou, Porque ele queria Maria Valsa só para ele, e por isso, ele quis se vingar do filho do rei, Por que o rei já tinha falecido, então a vingança, do diabo contra o filho do rei foi...

Levar Maria Valsa para muito longe do castelo, para sempre

Na interpretação do aluno 3 observamos que ele apresenta duas ideias, a que o Diabo é realmente mal e quer se vingar do filho do rei, e, que por outro lado, era capaz de amar Maria Valsa, desejando ficar ao lado dela, e por isso raptou-a. No momento da socialização da produção os colegas de turma questionaram o fato do aluno afirmar que o filho do rei era mais novo que o rei. Um colega de turma disse que isso era óbvio e, portanto, logo era desnecessário dizer.

Desde a realização da primeira sequência básica, percebermos que os alunos obtiveram êxito nas produções escritas. Inferimos que os trabalhos de motivação, introdução e a leitura propriamente dita dos contos possibilitaram a construção do significado do texto literário a partir dos conhecimentos prévios de cada um dos receptores. O fato dos alunos terem imaginado, elaborado e dado sequência à história, depois de decorridos dez anos da conclusão da mesma, revela que foram capazes de praticar o ato de ler de modo dinâmico, penetrando nas redes de sentido do texto, o que demarca a importância das estratégias utilizadas por nós para colaborar para realização da compreensão do texto literário.

Evidenciamos que processo de letramento literário deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só pode ocorrer após o ato de leitura, não como mera decodificação, mas aguçando os conhecimentos prévios dos leitores, o que comprova ser a apreensão do sentido do texto, o primeiro passo para que possamos realizar o posterior letramento literário.

5.2.2 Análise das Produções da Sequencia Básica 2

A interpretação escrita, após a leitura do conto *O menino que não sabia sonhar* de Daniel Munduruku, resultou das repostas dos alunos ao nosso questionamento:

Vocês concordam que, muitas vezes, os não índios desrespeitam, invadem e destroem a cultura do povo indígena?

Aluno 1

Sim, por que não é todas as pessoas que entendem os motivos ou a geração de ser índio ou algo assim, muitas pessoas, são racistas e não importa para elas se o que elas fazem ou deicha de fazer vai prejudicar ou não.
Então por isso várias pessoas que só pensão em dinheiro vão nas florestas dos Índios para desmatar.

Figura 5 Texto 2 Aluno 1

Digitação do texto 2: Aluno 1

Sim, por que não é todas as pessoas que entendem os motivos ou a geração de ser índio ou algo assim, muitas pessoas, são racistas e não importa para elas se o que elas fazem ou deicha de fazer vai prejudicar ou não.

Então por isso várias pessoas que só pensão em dinheiro vão nas florestas dos Índios para desmatar.

Através da narrativa curta ficcional *O menino que não sabia sonhar*, a qual apresenta a cultura indígena a partir do ponto de vista de um narrador pertencente a ela, o aluno 1 discutiu na interpretação a falta de respeito dos não-índios para com os povos indígenas, uma vez que nem sempre preservam a cultura e o modo de vida do indígena. Além da discussão em sala, produziu o texto solicitado revelando um tom crítico semelhante ao que expressou durante a realização da oficina, o que denota uma percepção mais amadurecida sobre a temática dos direitos das minorias.

Aluno 2

Não! por que não é todas as pessoas que respeit
com as mercedias deles, não os respeitamos
as culturas os modos de viver e jeito de ser
veria as pessoas também como as
culturas deles e como vivem

Figura 6 Texto 2 aluno 2

Digitação do texto2: aluno 2

Nao! porque não é todas as pessoas que respeitam as moradias deles, não os respeitam a cultura os modos de viver o jeito de ser vestir as pessoas primeiro conheceram a cultura dele e como vivem

O aluno 2 demonstra uma compreensão parcial do texto proposto, pois optou por ressaltar em sua produção textual a existência de pessoas que respeitam e preservam a cultura do povo indígena. É um ponto de vista que destoa um pouco da proposta feita, mas que denota de uma percepção diferenciada a respeito da existência de seres humanos que buscam respeitar os direitos das minorias. O que de fato se contrapõe ao questionamento proposto que, de certo modo, induz a uma resposta diferente, mas não podemos deixar de considerar que a leitura realizada é válida.

Aluno 3

Sim, existem pessoas que não respeitam os direitos, as culturas, Por que são índios ou não, como fala os índios Achar que tem direito para queimar as suas florestas, Poluir os seus rios, só porque são brancos, mas todos tem direito de ocupar terras mas os não-índios acham, que os índios são diferentes deles, por morarem em tocas, tem suas resas diferentes, e seus remédios com plantas.
Mas pra mim os índios e os brancos tem que ter seus direitos iguais.

Figura 7 Texto 2 aluno 3

Digitação do texto2: aluno 3

Sim, existem pessoas que não respeitam os direitos, as culturas, Por que são índios ou não, como fala os índios acham que te Achar que tem direito de queimar as suas florestas, Poluir os rios, só porque são brancos, mas todos tem direito de ocupar terras mas os não índios acham, que os índios

são diferentes deles, por morarem em tocas, tem suas rezas diferentes, e seus remédios com plantas.
Mas pra mim os índios e os brancos tem que ter seus direitos iguais

O aluno 3, assim como o aluno 1, também ressalta em sua interpretação o desrespeito à cultura e ao ambiente do povo indígena e conclui dizendo que não-índios e índios devem ter direitos iguais.

Procuramos estimular na interpretação do conto *O menino que não sabia sonhar* a construção de inferências a partir do preenchimento das entrelinhas até atingir um nível maior de criticidade no ato de ler. A função social da literatura é ressaltada como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. Nesse sentido concordamos com Silva (1998, p.56), quando afirma que “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”.

5.2.3 Análise das Produções da Sequencia Básica 3

Na terceira oficina desenvolvemos a proposta de sequência básica com o conto *Lampião e a Baronesa* de Heloisa Prieto. Esse conto apresenta influência da cultura popular, pois narra a história de uma menina cidadina que passa as férias na fazenda do seu tio, no sertão baiano, lugar onde escuta várias narrativas populares, entre elas, a de Lampião e seu bando. Percebemos a fragilidade dos limites existentes entre ficção e realidade na obra em questão, pois a história contada não pode ser classificada nem como totalmente verídica, nem como totalmente inventada, já que o personagem que mais aparece nas contações é uma figura que teve sua existência histórica, mas que também vive encoberta pelos mitos e pelas lendas criadas e recriadas pelo povo. Nesse contexto, sugerimos que os alunos fizessem a interpretação considerando os questionamentos abaixo sugeridos pelo próprio conto:

1. Será que essa aventura aconteceu exatamente assim?
2. Será que importa saber?
3. Será que é possível descobrir a verdade.

Aluno 1

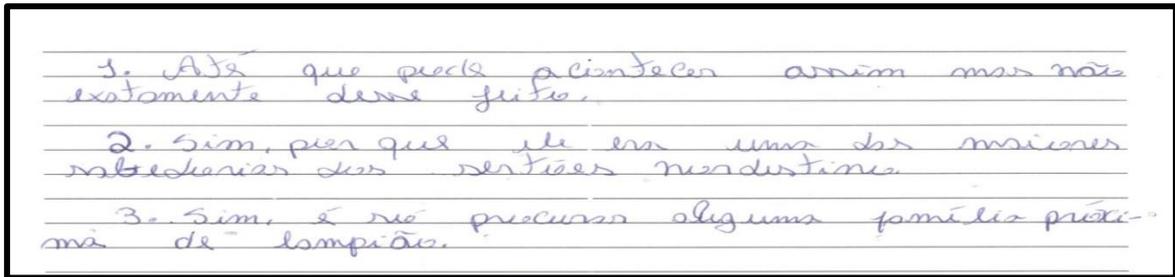


Figura 8 Texto 3 Aluno 1

Digitação do texto 3: aluno 1

1. Até que pode acontecer assim mas não exatamente desse jeito.
2. Sim, por que ele era um das maiores sabedorias dos sertões nordestino.
3. Sim, é só procurar alguma família próxima de Lampião

A relação entre a ficção e a realidade presente no conto foi percebida e se faz presente nas respostas do aluno 1, que revela a possibilidade do vir a ser, próprio do texto literário, mas que é de fato uma possibilidade, não uma realidade plausível, o que caracteriza de certo modo o mito, o que se confirma quando se pronuncia, reconhecendo Lampião como “uma das maiores sabedorias do sertão nordestino”. A terceira resposta do aluno demonstra acreditar que a verdade só será conhecida se houver possibilidade de aproximação com familiares, pois esses mais do que ninguém conhecem a história do sertanejo que se tornou lendário pelos seus feitos.

Aluno 2

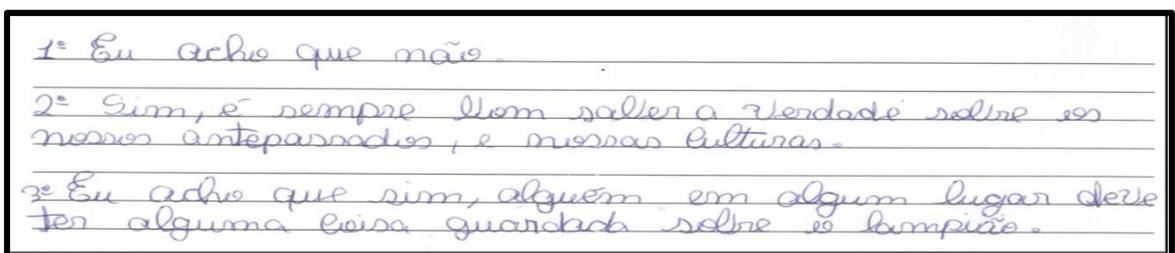


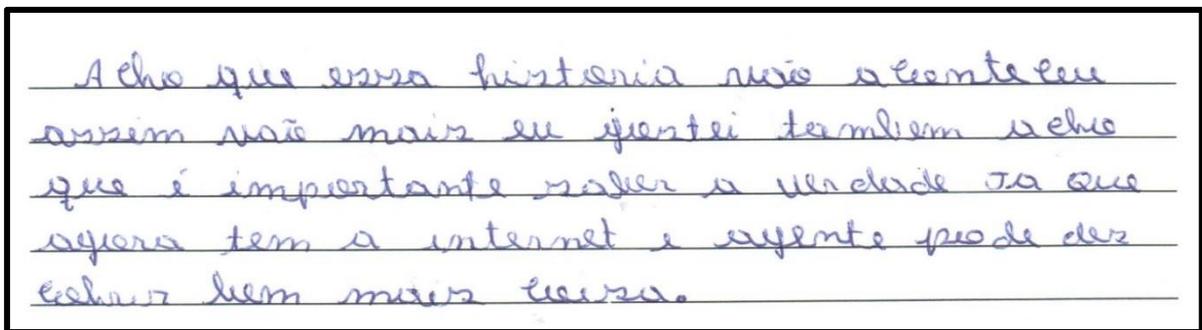
Figura 9 Texto 3 Aluno 2

Digitação do texto 3: aluno 2

1. Eu acho que não.
2. Sim, é sempre bom saber a verdade sobre os nossos antepassados, e nossas culturas
3. Eu acho que sim, alguém em algum lugar deve ter alguma coisa guardada sobre Lampião.

Para o aluno 2 é sempre muito importante conhecer a verdade sobre as pessoas que fazem parte da cultura, e imagina que seja possível encontrar algo registrado sobre a história do cangaceiro, caso se faça uma pesquisa minuciosa nos locais em que Lampião viveu as aventuras ou acontecimentos. Dessa forma, para o aluno, a pesquisa poderia facilitar a compreensão da verdadeira imagem, isto é, da realidade e não do mito, Lampião.

Aluno 3



Acho que essa história não aconteceu assim não mais eu gostei também acho que é importante saber a verdade já que agora tem a internet e agente pode descobrir bem mais coisa.

Figura 10 Texto 3 Aluno 3

Digitação do texto2: aluno 3

Acho que essa história não aconteceu assim não mais eu gostei também acho que é importante saber a verdade já que agora tem a internet e agente pode descobrir bem mais coisa.

O aluno 3 supõe que a história de Lampião não aconteceu exatamente como está no conto, porém, mesmo assim, diz ter gostado. E ainda aponta a internet como meio ideal para pesquisar e descobrir a verdade.

O objetivo dessas indagações nessa interpretação foi ampliar os conhecimentos acerca da leitura literária, valorizar as escolhas pessoais dos alunos destacando o valor e o sentido da literatura na formação humana. Dessa forma, essa prática visa à formação do leitor, transpondo fronteiras que se movem para além dos bancos escolares, uma vez que ao fomentar práticas indagadoras acerca da existência, promove nos educandos, a ampliação do valor estético e ético da literatura bem como suas relações com a sociedade.

5.2.4 Análise das Produções da Oficina 4

Com o conto *Meninos do mangue* de Heloisa Prieto, utilizado na quarta sequência básica, propusemos aos alunos que reescrevessem resumidamente o conto indicando novos rumos que a história tomaria se o educando fosse também personagem da história.

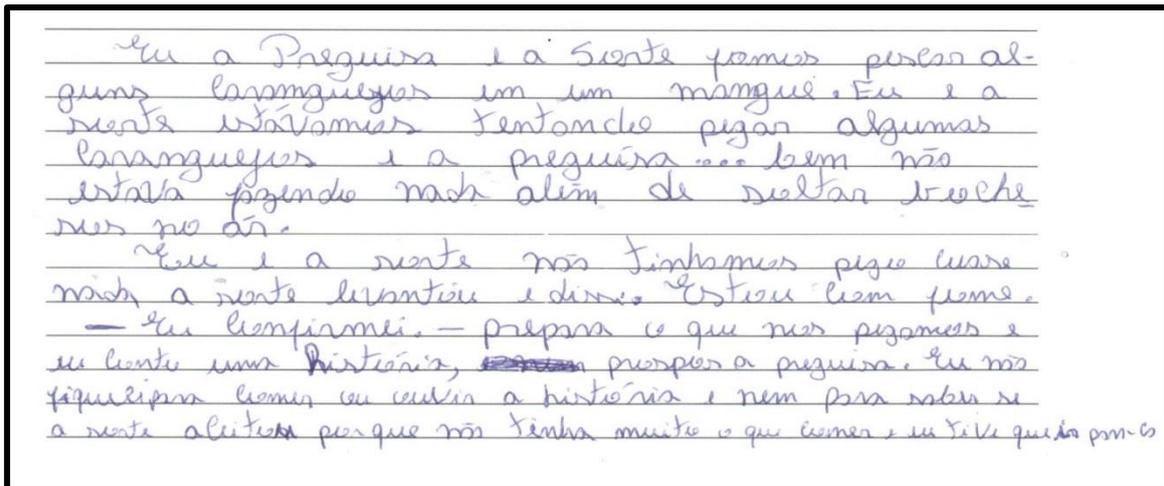


Figura 11 texto 4 aluno 1

Digitação do texto 4: aluno 1

Eu a Preguista e a Sorte fomos pescar alguns carangueijos em um mangue. Eu e a sorte estávamos tentando pegar alguns carangueijos e Preguista... Não estava fazendo nada além de soltar bochosos no ar. Eu e a sorte não tínhamos pego quase nada a sorte levantou e disse. Estou com fome.

- Eu confirmei. - Prepara o que nos pegamos e eu conto uma história, propos a preguista. Eu não fiquei para comer ou ouvir a história e nem para saber se a sorte aceitou porque não tinha muito o que comer e eu tive que ir pescar.

Essa narrativa gira em torno das personagens Sorte e Preguiça que vão pescar siri no mangue e fazem uma aposta: ganharia quem pescasse o siri com mais patas. A Sorte venceu e a Preguiça teve que contar oito histórias, uma para cada pata do siri que a outra tinha pescado. Esse é o fio da narrativa que fez com que o aluno um, como podemos inferir, usou a criatividade ao imaginar um narrador personagem que indo embora, dribla a preguista que mais uma vez deseja, em sua acomodação, usufruir do esforço dos outros.

Aluno 2

Quem é o conto tomara?

Certo dia eu estava a beira do Mangue junto com a sorte e a preguiça, tentávamos pescar, mas conversa vai conversa vem a preguiça com suas histórias Malcontadas para passar o tempo eu e a sorte tentávamos compreender como tudo aquilo era possível, a preguiça com sono, e eu na beira do Mangue so escutando as histórias sobre o casamento da Maré, sobre porque a Maré fica alta e fica baixa e vendo tudo aquilo sem lembrarmos de pescar e acabamos levando os dois siris que já tinha no balde

Figura 12 Texto 4 Aluno 2

Digitação do texto 4 : aluno 2

Certo dia eu estava a beira do Mangue junto com a sorte e a preguiça, tentávamos pescar, mas conversa vai conversa vem a preguiça com suas histórias Malcontadas para passar o tempo eu e a sorte tentávamos compreender como tudo aquilo era possível, a preguiça com sono, e eu na beira do Mangue so escutando as histórias sobre o casamento da Maré, sobre porque a Maré fica alta e fica baixa e vendo tudo aquilo sem lembrarmos de pescar e acabamos levando os dois siris que já tinha no balde

O aluno 2 revela uma compreensão do conto trabalhado bastante criativa e utiliza algumas outras passagens do texto, como quando se refere ao casamento da maré, modo que, segundo o narrador-personagem, a preguiça utiliza: contar histórias para distrair os companheiros que estão pescando, enquanto ela própria não se integra à pescaria.

Aluno 3

A sorte e a preguiça iam pescar siri e mim chamaram. Não pescamos quase nada, mas ouvimos muitas histórias contadas pela preguiça. E a fome passou na hora que ela começou a contar a história dos "dois meninos".

Figura 13 texto 4 Aluno 3

Digitação do texto 4: aluno 3

A sorte e a preguiça iam pescar siri e mim chamaram. Não pescamos quase nada, mas ouvimos muitas histórias contadas pela preguiça.

E a fome passou na hora que ela começou a contar a história dos dose meninas.

Apesar de ter sido bastante sucinto, o aluno 3 demonstrou apreciar a prática da contação de história ao dizer que se entretiveram tanto no relato dos causos que a fome havia passado. Mais uma vez podemos inferir, pela produção do aluno, usar a preguiça de artimanhas intencionais para distrair os outros personagens, com a finalidade de os fixarem na contação de histórias, de tal maneira que até a fome, no dizer do personagem-narrador foi esquecida.

Nesses textos, percebemos que, de acordo com o horizonte de expectativa de cada leitor, composto por saberes sociais, históricos e culturais, os educandos puderam ampliar, romper, modificar e transformar suas próprias expectativas depois de realizarem as leituras feitas em cada uma das oficinas, dando novos rumos aos contos, também através da criação de um personagem-narrador.

5.2.5 Análise das Produções da Sequencia Básica 5

Na quinta oficina, realizada com o conto *Pimenta no cocuruto*, que fala de uma galinha que com tudo se apavora e deixa todos os bichos apavorados pensando que o mundo vai se acabar, de autoria de Ana Maria Machado, pedimos que os alunos fizessem uma pesquisa com os pais ou avós sobre um fato ocorrido, que ficou marcado, com um animal da criação deles. Os alunos registraram:

Aluno 1

Meu vô saiu para caçar com seu cachorro. Quando foi tarde de noite meu vô deu um jeito para armar uma rede para ele dormir. Quando ele tava dormindo duas raposas atacou em sua rede, quando o cachorro apareceu e atacou as duas raposas. Meu vô conseguiu mata uma mas a outra fugiu e o cachorro foi todo ferido de uma mordida fatal no pescoço. Alguns dias depois o cachorro morreu por causa do ferimento no pescoço.

Figura 14 Texto 5 - Aluno 1

Digitação do texto 5: aluno 1

Meu vô saiu para casa com seu cachorro.

Quando foi tarde da noite meu vô deu um jeito para armar uma rede para ele dormir. Quando ele tava dormindo duas raposas atacou em sua rede, quando o cachorro apareceu e atacou as duas raposas. Meu vô conseguiu matar uma mais a outra fugiu. O cachorro foi todo ferido de uma mordida fatal no pescoço.

Alguns dias depois o cachorro morreu por causa do ferimento no pescoço.

O aluno 1 após conhecer a história fictícia de uma galinha que dá início a uma grande confusão depois que uma pimenta cai em seu cocuruto, relata um caso ocorrido com um cachorro de seu avô, o qual foi ferido lutando com uma raposa, durante uma noite de caça, para e termina morrendo.

Inferimos, do texto do educando que o cão lutou, vindo posteriormente a morrer, para salvar seu dono, em vista da rede onde o caçador dormia ter sido alvo do ataque das raposas. O relato, de certo modo, ratifica o provérbio: “o cachorro é o melhor amigo do homem”, o qual faz parte do imaginário popular do nordeste brasileiro.

Aluno 2

Bem! minha Vô me disse que num lugar ali perto leve um fato e ferido sobre isso lá ali um homem chamado João que com seu cachorro foi lá ali e descobriu que um negócio não sei como explicar. O cachorro veio correndo e disse pra seus Amigos-Vôe disseram correm correm pra o mundo vai se acabar, aí então eles perguntaram-quem te disse amigos? - aí então ele respondeu-fei meu cachorro que tá de aditinho.

Figura 15 - Texto 5- Aluno 2

Digitação do texto 5: aluno 2

Bom! Minha vó me disse que num lugar ali perto houve um fato ocorrido sobre isso la avia um homem chamado João que com seu cachorro foi caçar aí derrepente ouve um negócio. Não sei como explicar. O cachorro saiu correndo e disse para seus amigos – Vou avisar correm correm pois o mundo vai se acabar, ai então eles perguntarão – quem te disse amigo?
- ai então ele respondeu – foi meu cocuruto Que tudo adivinha

O aluno 2 também conta um causo que ouviu em conversa com a avó, porém ele mescla realidade e ficção fazendo relação com o conto lido.

A maneira sintética com que o aluno se expressa denota certa ligeireza e desejo de encerrar logo a tarefa, mas mesmo assim consegue articular o texto lido com o relato que lhe havia sido solicitado pela professora. Contudo, podemos perceber que não houve muita criatividade na história por ele relatada

Aluno3

Eu não conheci minha avó, mas esse relato aconteceu na casa dela, e é contado pela minha mãe.
Meu tio tinha um boi manso, os meninos andavam nele acima e abaixo, um dia ele entrou na casa da minha avó, bem na sala, e quando todos perceberam ele estava mastigando os discos de vinil, foi um rebuliço pra botar esse boi para fora, minha mãe conta que foi uma diversão.

Figura 16- Texto 5 - Aluno 3

Digitação do texto 5: aluno 3

Eu não conheci minha avó, mas esse relato aconteceu na casa dela e é contado pela minha mãe.
Meu tio tinha um boi manso, os meninos andavam nele acima e abaixo, um dia ele entrou na casa da minha avó, bem na sala, e quando todos perceberam ele estava mastigando os discos de vinil, foi um rebuliço pra botar esse boi para fora, minha mãe conta que foi uma diversão.

Interessante que todos os alunos mencionam causos relatados pelas avós. O aluno 3 também conta um história que avó contava, no entanto repassada por sua mãe, já que ele não conheceu a avó, o que nos permite deduzir que no momento do nascimento do aluno ou quando ele ainda era muito pequeno, a avó faleceu.

Na interpretação da quinta e última sequência básica de leitura, os educandos puderam promover a socialização acerca do que foi lido transpondo o ambiente da

sala de aula. Os mesmos, pesquisando outras histórias reais sobre animais, encontraram uma oportunidade de interagir efetivamente com o texto e produzir sentidos que não foram mera reprodução dos daqueles colocados pelos autores do texto.

Nesse sentido Rojo (2006, p. 585) afirma que:

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Vale ressaltar que não fizemos correções de ordem gramatical nos textos dos alunos, deixando-os livres para que se expressassem. Em muitos casos há nos textos escritos por eles, como é perceptível em suas produções, marcas de oralidade, ausência ou inadequação de pontuação e diferentes hipóteses de escrita, além de incoerências e ausência de elementos coesivos. Por ser uma turma de 9º ano, os problemas de inadequação gramatical são tão recorrentes que chegam a ser bastante preocupante. Não é demais afirmar que em relação a esses aspectos faz-se necessário um trabalho específico para minimizar os lapsos de construção dos textos produzidos por eles. Se os resultados demonstram uma boa leitura, na qual houve participação e valorização do universo de experiência e conhecimento prévio dos alunos, por outra denunciam a dificuldade em usar a língua escrita, deixando clara a necessidade de um trabalho de reescrita, teleguiado pelo professor, para que possam perceber suas próprias dificuldades e com isso venham a adquirir autonomia no que respeita às normas da produção do texto escrito.

5.3 Resultados das Oficinas

A apresentação das interpretações dos alunos nesse capítulo constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, texto, leitor e comunidade. Cosson (2014) salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e internalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar, expandindo sentidos.

Assim, as sequências básicas desenvolvidas com os contos, nas referidas atividades, não tiveram como pretexto ensinar conteúdo de cunho gramatical em

detrimento daquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer a profundidade das construções literárias, e que por sua vez iniciam o processo de letramento literário, o qual irá se concretizar, consoante nosso entender, de modo pleno quando do uso da sequência expandida.

É pertinente lembrarmos o que diz Cosson (2014) em relação aos modos de efetivação do letramento literário. O autor afirma que para o letramento literário acontecer é preciso o contato direto do leitor com a obra. Depois, que esse processo passa pela construção de um espaço de compartilhamento de leituras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário.

Finalmente, julgamos que nossos objetivos, contribuíram para o desenvolvimento do letramento literário, o qual não se encerra aqui, mas temos certeza que oferecemos atividades sistematizadas e obtivemos resultados significativos tanto quando ao prazer que os textos suscitaram nos alunos, quando na apreensão dos vários sentidos captados por cada um dos alunos em suas produções.

As propostas de sequências básicas buscaram promover o trabalho com múltiplas linguagens de modo que fugiu do modelo produção de uma ficha de resumo de leitura, de uma produção de texto/resenha crítica sobre a obra. Assim, procuramos instrumentos de interpretação de caráter mais inclusivo, incentivando os alunos a buscarem formas diversas de expressão para as suas leituras e que exigem se colocarem em diálogo com o texto literário.

O movimento de circulação dos contos, tendo como suporte o livro, acreditamos que oportunizou a formação de uma comunidade de leitores (Cosson, 2014), ou seja, uma troca de experiências de leitura, de compartilhamento de textos que pôs em funcionamento um diálogo entre os alunos, tornando os momentos de leitura bastante enriquecedores, promovendo a ampliação do repertório literário de todos os envolvidos.

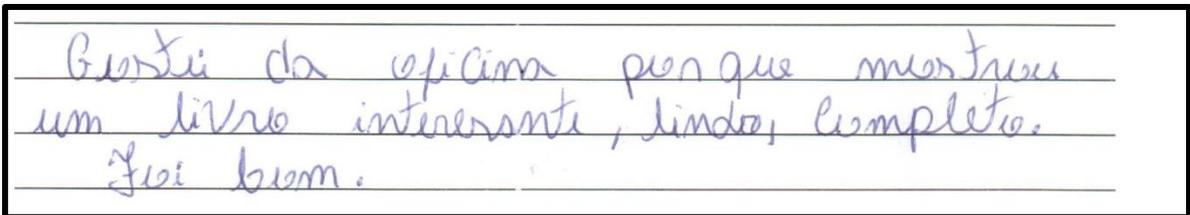
Vale ressaltar que o trabalho com as sequências básicas de letramento literário, observando as devidas adequações, pode ser adaptado para ser executado com outros livros, com outros gêneros literários, com outros textos no próprio livro didático que, muitas vezes, é o único material que o professor dispõe.

Na nossa ótica, entendemos que o processo de leitura dialógica se dá entre leitor e autor, em um ato onde o sujeito concorda ou discorda, acrescenta novos

elementos, questiona e replica os discursos presentes na obra. Por isso procuramos convidar os alunos a tornarem-se participantes ativos da (re)constituição dos sentidos e dos não-ditos nos contos. A prática de apropriação da palavra literária percorre um caminho com vistas a uma possibilidade de recriação leitora, em que a recepção do conto e a apreciação estética são desenvolvidas.

Quando pedimos para que os alunos avaliassem as oficinas de leitura, através de um questionário escrito, obtivemos depoimentos como os que seguem:

Aluno 1



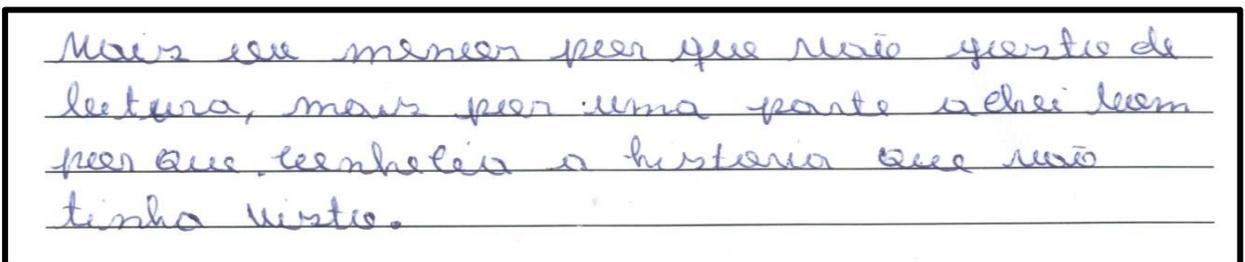
Gostei da oficina porque mostrou um livro interessante, lindo, completo. Foi bom.

Figura 17 - Texto Digitado - Aluno 1

Texto digitado: avaliação do aluno 1

Gostei da oficina porque mostrou um livro interessante, lindo, completo. Foi bom.

Aluno 2

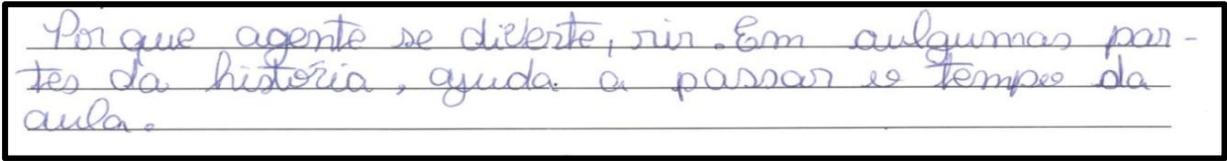


Mais ou menos porque não gosto de leitura, mas por uma parte achei bom porque lembrei a história que não tinha visto.

Figura 18 - Texto Digitado - Aluno 2

Texto digitado: avaliação do aluno 2

Mais ou menos porque não gosto de leitura, mas por uma parte achei bom por que conheci a história que não tinha visto.

Aluno 3A rectangular box containing a handwritten note in blue ink on lined paper. The text reads: "Por que agente se diverte, rir. Em algumas partes da história, ajuda a passar o tempo da aula."**Figura 19 - Texto Digitado - Aluno 3****Texto digitado: avaliação do aluno 3**

Por que agente se diverte, rir. Em algumas partes da história, ajuda a passar o tempo da aula.

Obtivemos nas avaliações feitas pelos alunos um resultado positivo. Quando o aluno 1 afirma que o livro era interessante, completo, é possível inferir que o contato que o aluno tinha era com fragmentos de textos, ou apenas com os livros didáticos. O aluno 2 diz ter gostado em parte, porém ressalta a importância de ter conhecido coisas novas através da leitura dos textos. No terceiro depoimento o aluno ressalta o divertimento que a leitura proporciona, sem dúvida de modo mais objetivo, refere-se ao prazer que o texto lhe proporcionou, reconhecendo-lhe a ludicidade que lhe é peculiar enquanto ao texto literário.

Considerações finais

Inicialmente, nesta pesquisa, conforme já mencionado, fizemos uma coleta de dados em uma escola da rede pública municipal da cidade de São José do Belmonte, Pernambuco, cujo intuito foi descrever as práticas de leitura literária dos alunos.

É pertinente pontuarmos que com a técnica da observação foi possível acompanhar e perceber como se davam as práticas de leitura literária presentes no cotidiano da sala de aula da turma pesquisada, bem como o resultado após aplicação das sequências básicas de leitura.

Os dados revelaram uma grande incidência de alunos que comungavam da concepção de leitura enquanto decifração, e que a leitura literária ocupava uma posição secundária no percurso da formação dos alunos, daí levantarmos a hipótese de que a forma como o trabalho com o texto literário é realizado em sala não contribui para desenvolver o prazer de ler, como já sinalizado no capítulo IV.

Percebemos, portanto, em boa medida, que questões atinentes às capacidades do leitor de apreciação em relação ao texto e do fruir da leitura literária, não estavam sendo contempladas significativamente, de modo a não comprometer a formação do possível leitor literário. Ou seja, as atividades realizadas não vinham contribuindo para o desenvolvimento da proficiência da leitura reflexiva dos alunos, tampouco, despertava o gosto pelo ato de ler, uma vez que estavam apenas mais focadas na extração informativa e de compreensão, que nos valores estéticos do texto.

Sendo assim, as lacunas detectadas serviram para refletirmos sobre a elaboração das nossas propostas de trabalho pedagógico com o gênero conto, utilizando a sequência básica de letramento literário, sugerida por Rildo Cosson (2014). Tal proposta foi elaborada buscando a participação reflexiva e crítica dos alunos, concebendo a leitura como um processo dialógico entre leitor e texto.

A proposta de letramento literário de Cosson (2014) mostrou-se bastante eficiente para aplicação, com as devidas adequações, para aquisição de resultados positivos, como os que foram comprovados nesse trabalho, a partir da leitura de cinco contos.

Em grande medida, os docentes, nessa proposta, precisam ressignificar suas práticas, promovendo a mediação da leitura na escola agregando conhecimento e prazer. É imperativo quebrar paradigmas quanto às concepções acerca da leitura. Para tanto, é necessário a apropriação de conhecimentos teóricos para rever, desconstruir e construir saberes que implicarão em uma eficiente aplicação prática, e conseqüente contribuição para a formação de leitores na escola, com vistas a perpassar as paredes das instituições, espalhando-se na sociedade verdadeiros apreciadores de leitura.

O trabalho com o conto em sala de aula precisa ser efetivado com atividades de provocação ao leitor, respaldado no caráter dialógico, em que os alunos possam sentir-se sujeitos na construção de sentidos para o texto e para as suas vidas. Isso exige compromisso e planejamento do docente em relação às atividades e adoção de métodos de leitura, evitando a improvisação e a transformação do conto em pretexto para o aprendizado da gramática e outros conteúdos escolares, aspecto central do modelo de escolarização, mas inadequado ao ensino da literatura.

Este trabalho, no que se refere à prática docente, por ser inédito no contexto da escola campo de pesquisa, por ter contribuído com a formação de leitores, provavelmente contribuirá para a reflexão sobre a prática da leitura, em especial, da leitura literária, provocando inquietudes, permitindo pensar que não é tão complexo colocar em prática projetos dessa natureza, que é possível fazer diferente, num processo de contínua inovação.

Aumentar no imaginário do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental a aproximação com a leitura literária, promover o encontro de variados sistemas literários, são aspectos que permitem a consolidação de diferentes apreciações, contribuindo para formação de um leitor literário melhor preparado para o adensamento das leituras no nível médio. A literatura passa assim a ocupar um novo lugar para esses estudantes, permitindo-lhes a realização de escolhas, de reflexões e, sobretudo, de pertencimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, jan./mar. 1996.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

Barone, L. M. C.. **Apontamentos para construção do sujeito leitor. Construção Psicopedagógica**, 2007.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura**. São Paulo : Cultrix, 1984.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **A poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1985.

BOTELHO, Amara Cristina B. Silva. **Aspectos teóricos do conto**. In A Província – o universal pelo regional Crato/CE.1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias** (volume 1). Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronopio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In **Prazer em ler**, Instituto C&A, 2007

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUCAMBERT, J. A. **Criança, o professor e a leitura**. Trad. de Marleine Cohen e Carlos M. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**, 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

GOTLID, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1999.

GUTFREIND, C. (2005). **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança** (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras; 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Ed. Pontes; 2º edição, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS. V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014

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

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre; Artmed, 2002.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARIA, L. **Leitura & colheita – Livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis , Vozes 2002

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARTINS, M.H. **O que leitura?** 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PETIT, M. **A leitura em espaços de crise.** *Revista Brasileira de Psicanálise*, 2006.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching.** New York: Gilford, 2002.

QUIROGA, Horacio: **Decálogo do perfeito contista.** São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

REIS, Carlos; LOPES, A.C.M. **Dicionário de Narratologia.** 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2002.

ROJO, Roxane . **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009,

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2015.

PAULINO, G. **Letramento literário por vielas e alamedas.** *Revista da Faced*, Salvador, n. 5, p.117-126, 2001.

_____. **Formação de leitores: a questão dos cânones.** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, p.47-62, 2004.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas.** Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILLBERMAN. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento/Alfabetização. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão , vol.2, n.10. jul./ago. 1996.

Sites utilizados

<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-nobrasil.htm>> acessado em 01/02/20016.

<<https://www.letras.mus.br/alceu-valenca/123487/>> acessado em 01/02/20016.

<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>> acessado em 15/02/20016.

<<http://s2.glbimg.com/kMZWEpXOSAdL5WIO3DPX2AqO9Ok=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/04/18/indio1.jpg>> acessado em 01/02/20016.

<<http://img.socioambiental.org/d/331882-2/000025.jpg>>> acessado em 02/03/20016.

<<https://www.youtube.com/watch?v=WBZmRkaE89U>> acessado em 02/03/20016

APÊNDICE

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA BÁSICA 1

Conto I: *Muito capeta*(Angela-Lago)

Preparação para oficina

Organizar a sala dispondo as cadeiras em formas de círculo, espalhar tapetes e almofadas para tornar o ambiente confortável. Dispor as obras que serão lidas em uma mesa. Projetar no quadro a imagem que foi ilustrada no texto.

Motivação:

1. Explicar aos alunos que a aula daquele dia iniciaria com uma música
2. Levar a letra da música Diabo Louro de Alceu Valença
3. Passar o vídeo da música (disponível em <https://www.letras.mus.br/alceu-valenca/123487/>)
4. Cantar e dançar com os alunos
5. Conversar sobre a letra da música (Quem é o diabo louro ao qual a letra da música se refere? Já aconteceu de vocês encontrarem alguém assim em uma festa?)
6. Vocês dançam com quem não conhecem?

Introdução – apresentação do autor e da obra

1. A história que será contada hoje se chama “Muito capeta” e foi escrita por Angela-Lago, premiada escritora e artista plástica, que já publicou livros até na China. Já recebeu vários prêmios internacionais que reconhecem o valor dos trabalhos dela. A maior parte de sua obra é dedicada às crianças. Em alguns de seus livros não usa palavras, apenas imagens.
2. Em um saboroso estilo mineiro, a autora conta a história folclórica do Diabo Louro. Essa é a segunda história do livro Conta que eu conto, o qual contém cinco histórias.

Leitura

1. A leitura será realizada durante a aula alternando entre os alunos e a pesquisadora.
2. Como o texto está dividido em partes, ao passo que eles já estiverem motivados e curiosos, será feita a leitura silenciosa e depois retomada em voz alta pelos alunos.

Interpretação

1. Conversar com os alunos sobre o texto.
 - ✓ Pedir para os alunos retomarem resumidamente a história.
 - ✓ Questionar:
 - ✓ Apesar de ser uma lenda que fala do diabo, mais amedronta ou diverte?
2. Depois será sugerido como forma de interpretação escrita a elaboração de outro final para a história. Após a conclusão do texto escrito, cada alunos socializará oralmente. E finalmente expor os textos em um mural na sala de aula.

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA BÁSICA 2

Conto II – *O menino que não sabia sonhar* (Daniel Munduruku)

Preparação para oficina

Organizar a sala colocando as cadeiras em formas de círculo. Dispor fotos do dia a dia de tribos indígenas mais tradicionais e de tribos mais modernas nas paredes da sala de aula. Fazer um mural com algumas palavras indígenas que apareceram no texto e seus respectivos significados.



Figura 20 -populacao-indigena-no-brasil



Figura 21 - indios_brasil



Figura22 - indio1.jpg



Figura 23- indios trabalhando

Motivação

1. Começar explorando as imagens que estão expostas na sala de aula. Pedir que eles observassem tudo atentamente.
2. Fazer perguntas relacionadas às imagens (De que se tratam? O que vocês sabem a respeito dos povos indígenas? Será que todas as tribos ainda mantem vivas todas as tradições? As tecnologias podem e devem chegar às tribos indígenas?)
3. É possível viver bem longe das tecnologias digitais, plantando e colhendo o próprio sustento?

Introdução – apresentação do autor e da obra

Daniel Munduruku, índio nascido na Aldeia Maracanã, no Pará, é escritor e se dedica a escrever livros para jovens e crianças, transmitindo, sem estereótipos, a verdadeira realidade do índio brasileiro. Como é um índio que sabia das coisas de seu povo, foi com conhecimento de causa que ele nos contou a comovente e fascinante história *O menino que não sabia sonhar*, o indiozinho Kaxi. Essa é a terceira história do livro *Conta que eu conto*. Daniel Munduruku acredita que, ao lerem livros escritos por índios, as crianças têm a chance de conhecer quem eles são de verdade, sem os estereótipos que durante mais de 500 anos foram ensinados.

Leitura

1. A leitura será realizada durante a aula, inicialmente em voz alta pelos alunos.
2. Solicitar a leitura silenciosa de alguns parágrafos.

Interpretação

Nessa segunda oficina a interpretação será proposta inferências em relação a várias questões que o texto suscita, como:

- ✓ O que acharam do texto?
- ✓ Vocês concordam que muitas vezes os não-índios desrespeitam, invadem e destroem a cultura do povo indígena?
- ✓ Cada aluno deverá deixar registrado em papel suas impressões sobre o texto.

Em seguida socializar com os colegas.

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA BÁSICA 3

Conto III – *Lampião e a Baronesa* (Heloisa Prieto)

Preparação para oficina

Organizar a sala colocando as cadeiras em formas de círculo. Preparar equipamento de projeção para exibir vídeo sobre a vida de Lampião.

Motivação

1. Começar o diálogo com a pergunta: Alguém aqui já ouviu falar de Lampião e Maria Bonita?
2. O que vocês sabem sobre a vida dele?
3. Exibir vídeo sobre a vida de Lampião disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WBZmRkaE89U>
4. Comentar sobre o vídeo

Introdução – Apresentação do autor e da obra

A escritora Heloisa Pietro (mostrar foto da escritora no data show), nascida em São Paulo, é também professora e sempre recebe muitos prêmios pelos livros que escreve. Suas histórias trazem contos folclóricos do mundo inteiro, especialmente do Brasil.

Em *Lampião e a Baronesa*, Heloisa relata na primeira pessoa, do ponto de vista de uma menina moleca, o que ouviu de um tio aventureiro e que era sonâmbulo. Nessa história Lampião é visto, digamos assim, como um anti-herói do sertão, e não apenas como um bandido.

Leitura

1. A leitura será realizada durante a aula.
2. Será solicitado que os educandos que o mediador for indicando ou que se disponibilize conduzam a leitura em voz alta.
3. Intercalar com momentos de leitura coletiva e silenciosa.

Interpretação

A interpretação será feita coletivamente considerando os questionamentos que o próprio conto traz:

4. Será que essa aventura aconteceu exatamente assim?
5. Será que importa saber?
6. Será que é possível descobrir a verdade.

Montar um painel com imagens relacionadas ao rei do cangaço e Maria Bonita.

APÊNDICE D – SEQUÊNCIA BÁSICA 4

Conto IV – *Meninos do mangue* (Heloisa Prieto)

Preparação para oficina

Organizar a sala inicialmente colocando as cadeiras em formas de círculo. Preparar equipamento de projeção para exibir o texto que será lido no momento de motivação.

Motivação

O mangue, espaço ficcional dessa narrativa é alheio à realidade dos alunos participantes desse estudo, os quais residem na região do sertão de Pernambuco, de modo que o espaço e os vários fatos narrados podem ser desconhecidos para os adolescentes. Para que essas características do enredo não se constituam um obstáculo para a compreensão e a aceitação da obra, e sim um fator de novidade e surpresa, os alunos precisam conhecer bem, anteriormente, o espaço em que ocorre a narrativa.

1. Começar o diálogo com a pergunta: Vocês já ouviram falar dos manguezais?
2. O que vocês sabem sobre eles?
3. Vamos conhecer melhor esse ecossistema costeiro que ocorre na transição entre a terra e o mar ocupando ambientes inundados por marés, tais como: estuários, lagoas costeiras, baías e deltas.
4. Entregar cópia do texto: **Manguezal**, disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/mangues-manguezal/>
5. Fazer a apresentação dialogada do texto.
6. O conto que será lido hoje também se passa nos mangues.

Introdução – Apresentação do autor e da obra

A história é bastante divertida e começa assim: “A sorte e a preguiça formam pescar siri no mangue” e enquanto esperam a maré, começam a contar histórias de meninos do mangue. É uma mistura de realidade e fantasia, sobre siris e

caranguejos, inclusive a caça do caranguejo maior do mundo. Já pensaram que interessante?

Quem escreveu esse conto foi Roger Mello, um brasileiro, que além de autor é também ilustrador. Ele já ganhou muitos prêmios no Brasil e no exterior. Então, ele é muito bom no que faz.

Leitura

1. A leitura será realizada durante a aula.
2. No decorrer da leitura será solicitado que os educandos conduzam a leitura em voz alta individual e coletivamente.
3. Intercalar com momentos de leitura silenciosa.

Interpretação

A interpretação, inicialmente, será feita coletivamente possibilitando aos educandos considerar:

- ✓ Quais as personagens principais do texto e que trabalho elas praticam?
- ✓ Qual a aposta feita pela sorte e pela preguiça?
- ✓ A sabedoria popular ensina que quem tem sorte vence sempre e que a preguiça não conduz ao sucesso. O que esse ensinamento tem a ver com o texto lido?
- ✓ Quem narra essa história? O narrador é também personagem do texto?

Para uma interpretação individual solicitar que cada educando reescreva resumidamente a história, sendo que nesse momento eles participam como personagem da história.

Os novos textos produzidos pelos alunos serão anexados e formarão um livro confeccionado manualmente. Alguns alunos ficarão responsáveis pela confecção da capa e apresentação do livro. O mesmo ficará disponível para leitura por outros alunos da escola.

APÊNDICE E – SEQUÊNCIA BÁSICA 5

Conto V – *Pimenta no cocuruto* (Ana Maria Machado)

Preparação para oficina

Organizar a sala inicialmente colocando as cadeiras em formas de círculo.

Motivação

Informar aos alunos que iniciaremos a aula com uma brincadeira.

- ✓ Pedir a um aluno que venha para a frente da turma imitar um animal que será indicado pelo professor (gato, cachorro, galinha, macaco...). Os demais deverão adivinhar qual é o animal.
- ✓ Após, perguntar quem tem algum animal em casa.
- ✓ Registrar os nomes dos animais que os alunos possuem.
- ✓ Falar sobre vantagens e desvantagens de ter animal de estimação
- ✓ Perguntar se já aconteceu algo interessante em relação aos animais de estimação deles.

Introdução

Informar que será lida uma história chamada *Pimenta no cocuruto*, escrita por uma das melhores escritoras brasileiras, que já escreveu mais de 100 livros para crianças, Ana Maria Machado. Dessa vez a autora resolveu fazer aquela brincadeira “cumulativa”, na qual uma frase puxa outra. Nessa história despenca uma pimenta na cabeça de uma galinha. Vamos descobrir o que acontece?

Leitura

1. A leitura será realizada durante a aula.
2. No decorrer da leitura será solicitado que os educandos conduzam a leitura em voz alta individual e coletivamente.
3. Intercalar com momentos de leitura silenciosa.

Interpretação

- ✓ Fazer a interpretação oral coletiva partindo da pergunta:
- ✓ O que acharam do texto?
- ✓ Alguém resuma a história.
- ✓ De quem é a culpa de toda a confusão, na opinião de vocês?
- ✓ Pedir aos alunos que façam uma pesquisa com os pais ou avós sobre um fato ocorrido, que ficou marcado, com um animal da criação deles. Os alunos deverão registrar o relato e fazer a leitura na aula do dia seguinte.

APÊNDICE F**AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS DAS SEQUÊNCIA BÁICAS****Escola:** _____**Aluno:** _____**Turma:** _____ **Série** _____**ENTREVISTA**

1. Você considera-se um bom leitor?

 sim não

Por quê? _____

3. Que tipo de leitura você mais aprecia? (enumere de 1 a 5 conforme o gosto- 1 para o que mais gosta de ler, 5 para o que menos gosta)

 jornais livros literários revistas sites na internet outra

4. Com que frequência você lê (incluindo revistas, jornais, notícias na internet...)

 diariamente de duas a três vezes por semana uma vez por semana
 raramente

6. Quando o professor lhe pede a leitura de um livro literário, o que você faz?

 lê o livro pede o resumo a um colega lê o resumo na internet
 lê partes do livro

7. Que tipo de trabalho o professor propõe para avaliar a leitura de um livro?

8. Que atividades você gostaria de realizar após uma leitura?

APÊNDICE G**AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS DAS SEQUÊNCIA BÁICAS**

Escola: _____

Aluno: _____

Turma: _____ Série _____

Avaliação

- 1) O que você achou das oficinas de leitura literária com o gênero conto aqui realizadas? Gostou?

() Sim () Não

Por quê?

- 2) O que você pensava a respeito desse tipo de leitura antes das oficinas?

ANEXOS

ANEXO A

TEXTO UTILIZADO NA RPIMEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA

O DIABO LOURO

Esta é uma história que vira e mexe acontece. Basta uma moça estar numa festa à moda antiga tomando chá-de-cadeira, ou seja, assentadinha sem ninguém para dançar com ela, e à meia-noite suspirar de vontade:

– Ah! Eu queria tanto dançar, nem que fosse com o próprio diabo!

Então um moço louro, de terno branco, aparece feito um anjo, e antes que alguém pisque os olhos já estão os dois rodopiando no meio do salão. Claro que o rapaz é o dito-cujo. Um belo momento a moça olha para baixo e vê que ele tem os pés diferentes. Um é normal, mas o outro é redondo, igual a uma pata de bode. Então ela berra e faz o sinal-da-cruz. O Diabo Louro explode na hora, e a festa acaba com um cheiro horrível de enxofre e o som de uma risada infernal.

Só que a noite desta história que eu vou contar para vocês não foi bem assim. A moça não era uma moça qualquer. Era a Maria Valsa. Vamos ter que começar tudo de novo.

COMEÇANDO DE NOVO

Na festa da padroeira da cidade, à meia-noite em ponto, Maria Valsa, que naquele momento estava sem par, se contorcia de vontade:

– Ah! Eu quero dançar! Nem que seja com o próprio diabo!

Então um moço louro e belíssimo abriu a porta, olhou para ela, veio direto em sua direção e agarrou sua cintura. Ó céus! Ele já levou Maria Valsa para o meio do salão. E dá-lhe valsa. Bateu uma hora, uma hora e meia, e os dois saracoteando. Maria Valsa cheia de molejo, mas espigadinha, com o nariz empinado, feliz e vaidosa do show que estavam dando. Nada de olhar para o chão.

Às duas da manhã, a festa começou a esvaziar e o Diabo Louro, embora estivesse gostando muito de dançar com Maria Valsa, percebeu que estava passando a hora de dar o outro show, o seu, o especial, o de estragar a noite de todos com a sua risada e o seu fedor.

Afinal ele se decidiu e sussurrou no ouvido da moça:

– Olha meu pé...

– Eu não pisei – respondeu Maria Valsa, tranqüila com sua atuação, olhando para cima.

– Não é isso – explicou o diabo. E repetiu com ênfase: – Estou pedindo para você olhar o meu pé!

– Para quê? – respondeu Maria Valsa, desta vez toda faceira, revirando bem os olhos para cima. – Não é preciso! Você me guia tão bem! Como último recurso, o maligno resolveu dar uma bela pisada no sapatinho da moça. Só que não conseguiu. Quando ele ia, ela escapava; quando ele puxava, ela revirava; ele a empurrava, um rodopio. O belzebu com o suor a escorrer da testa, sem conseguir, sem dar conta da sua má intenção. E Maria Valsa feliz da vida: orgulhosa de acompanhar passos assim tão diferentes sem errar.

O pessoal que ainda estava no salão se entusiasmou com a novidade da dança e tratou de imitar e seguir o par. Mas era difícil. Depois, tudo cansa. Só a Maria Valsa é que nunca se cansa de baile. Às quatro da madrugada, quando o galo cantou, restavam os dois e o tocador de sanfona. O sanfoneiro fechou o instrumento e foi embora. O Diabo Louro, exausto e todo dolorido de tanta contorção, confessou:

– Maria Valsa, você me venceu!

UMA RÁPIDA EXPLICAÇÃO

Diabo também se apaixona. E o nosso não queria mais que a moça visse seu pé redondo. Como todos os apaixonados, começou a cismar e a se atormentar. Ela era tão linda e inocente, não ia querer se casar com um pobre-diabo com pata de bode. Deu para andar meio agachado, para que as calças tampassem tudo, esbarrando no chão. Isso dia após dia. À noite tinha que lavar e às vezes costurar a barra que ralava na rua. Sentia-se um lixo, um diabo qualquer a cerzir humildemente suas calças puídas.

Mas nós não vamos ficar com peninha dele por conta disso. Pelo menos assim ele passava o tempo com uma ocupação decente, já que não conseguia mesmo dormir de tanta preocupação. É que ele queria muito casar com Maria Valsa, mas...

– Será que, casado, vou dar conta de esconder meu pé redondo?! – o chinfrim se perguntava.

Até que um belo dia o capeta teve uma iluminação e decidiu mandar fazer umas botas fixas, permanentes, que não saíssem do corpo, e tapeassem Maria Valsa e o mundo, fazendo seu pé redondo parecer igual ao normal.

AS BOTAS DO DIABO

– Quero botas! Botas especiais! – disse o capeta, e pôs na mesa do sapateiro um desenho de como a bota deveria ser, para que seu pé de bode não aparecesse, nem escapulisse de dentro dela sem querer. Na verdade as duas botas deveriam ficar grudadas nos pés para sempre. Faltavam algumas medidas, e o sapateiro, sem maiores cerimônias, arregaçou as calças do diabo.

Viu o pé redondo e não teve dúvidas. Já que o cliente era o capeta em pessoa, podia explorar:

“Estas botas muito raras, raras, raras, muito caras, caras, caras vão ficar.

Mas a pessoa é rica, rica, rica, muito rica...

E muito caro sempre fica para quem quer tapear.”

No outro dia o coisa-ruim veio pegar as botas e entregou ao homem um saco de ouro.

Recitou um versinho também:

“Um saco de ouro, ouro, ouro, muito ouro por duas botas de couro, simples couro, couro, couro!

Vire esterco esse dinheiro, antes que passe um dia inteiro!

Dinheiro é esterco, esterco, esterco. Esterco, esterco é dinheiro.”

E para enfatizar a maldição, repetiu pausadamente:

“Vire esterco esse dinheiro antes que passe um dia inteiro!”

O sapateiro, que nunca tinha visto tanto dinheiro na vida, tratou de pensar uma maneira de guardá-lo bem escondido para que a maldição do capeta não acontecesse, não desse certo. Depois de muito matutar, resolveu esconder o saco no meio de um monte de esterco, antes que virasse esterco de verdade.

Feito isso, entrou em casa. Como sempre acontecia, mal ele entrou, sua mulher começou a lamuriar que não tinha dinheiro para comprar feijão.

– Pois eu também não tenho – afirmou o homem, tratando de não levantar suspeitas da sua riqueza recente. – Mas que amolação essa história de você estar sempre pedindo dinheiro, mulher! – ele reclamou.

E repetiu o verso do diabo:

– Dinheiro é esterco, esterco, esterco.

Esterco, esterco é dinheiro.

Foi tirar um cochilo para fugir da lamúria. Quando levantou, já de tardinha, estranhou. Que cheiro bom! Além de feijão, tinha lingüiça. Afinal, a mulher tinha conseguido fazer as compras.

Na mesa, já ia engolindo o caldo quando ela contou satisfeita:

– Sabe que você me deu uma boa idéia com aquela história de que esterco é dinheiro? Passou um carroceiro e vendi o esterco todo!

Mas vamos continuar a história do capeta, pois é ela que nos interessa

Afinal o capeta se casou com a Maria Valsa. E deu um marido de primeira. Só tinha um problema. Não tirava as botas nem para dormir.

A sogra implicava com isso. Não queria saber de um genro que imundava os lençóis do enoval da filha. Não adiantava Maria Valsa elogiar o marido.

– Mãe, mas ele é o máximo! Se eu pedir, ele até sobe pelas paredes. É capaz de esmagar aquela lagartixa lá no teto, com a ponta da bota. De cabeça para baixo!

– Ah, é? – pensou a sogra, e esperou o genro chegar.

– Minha filha disse que você é capaz de subir pelas paredes e, de cabeça para baixo, esmagar aquela lagartixa.

– Sobe para ela ver, meu bem! – piscou Maria Valsa cheia de dengo.

E o coisa-à-toa, para agradar sua mulher, subiu.

“Bem que eu desconfiava que meu genro é o dito-cujo”, adivinhou a sogra, em silêncio, refletindo com seus botões. Saiu de mansinho, foi até a cozinha, e voltou com uma garrafa vazia.

– Subir no teto é fácil. Basta um pouco de malabarismo. Eu queria ver era seu marido dar conta de entrar nessa garrafa vazia.

– Entra para ela ver, meu bem! – sorriu Maria Valsa.

E o coisa, para não fazer feio, ficou pequenininho e entrou. A sogra, mais que depressa, pegou a rolha que tinha escondido no bolso do avental e enrolhou a garrafa.

– Você está salva! – disse para a filha.

– Salva!?

A filha, aos prantos, pedia à mãe para soltar o marido. Não adiantava. A moça podia chorar quanto quisesse.

– Isso não é marido. Isso é o próprio tihoso, o cão, o dito-cujo – repetia a sogra do capeta.

Quando a filha afinal adormeceu de tanto chorar e soluçar, a mãe saiu pé ante pé com a garrafa e, depois de muita estrada, encontrou um lugar bem ermo. Nada ao redor, só uma árvore torta. Então a sogra cavou um buraco profundo, enterrou a garrafa e colocou uma pedra por cima.

O excomungado gritava:

– Me solta, porcaria de sogra! Sua megera desgraçada, me desenterra daqui!!!

Mas só chegava um fiapo de voz à superfície, um zumbidinho de nada. Ninguém ia ouvir.

INTERVALO

Vamos deixar o condenado gritando sem ninguém ouvir, e Maria Valsa procurando o marido sem nunca encontrar. Faremos uma pausa enquanto o tempo passa.

ZUMBIDOS

Um dia, trinta anos depois, Maria Valsa andava perto de uma árvore torta quando escutou um zumbidinho. Ela ainda procurava o marido. Não tinha se esquecido dele. Nem da sua voz. E reconheceu alguma coisa, um ritmo.

– Zum zumzum zumzumzumzum zum zumzum! Zum zumzumzum zumzumzumzumzum, zum zumzumzumzumzum zumzi.

– Será?

Aguçou bem os ouvidos, viu que o zumbido vinha de baixo da pedra e resolveu arrastá-la. Agora já dava para reconhecer uma ou duas sílabas.

– Zum zumzum zumzumria de sozum! Zum Zumzumzum.

Cavou um pouquinho.

– Zum zumzum porcaria de sogra! Sua megera zumzumzuda...

Era ele!! Cavou o mais rapidamente que pôde até avistar a rolha da garrafa. Puxou a garrafa para fora e viu o seu querido marido gritando:

– Me solta, porcaria de sogra! Sua megera desgraçada, me desarrolha daqui!!!

– Sou eu, sua mulher – disse, desapontada, Maria Valsa.

Mas o diabo continuou gritando o que já vinha gritando há anos.

– Me solta, porcaria de sogra! Sua megera desgraçada etc. etc.

Cá entre nós, com o passar dos anos, Maria Valsa tinha ficado parecida com a mãe. E era natural que, depois de tanto tempo preso, o capeta estivesse raivoso e confuso. Maria Valsa, por sua vez, escutou o marido gritando daquele jeito, miudinho dentro da garrafa, com aquelas botas esquisitas, e de repente atinou. Não é que sua mãe tinha razão? Que decepção! Seu marido era o próprio. O ditocujo. O cão. E resolveu, antes de soltá-lo, fazer um trato sensato.

O TRATO COM O DIABO

– Divórcio! Eu quero o divórcio, e três sacos de dinheiro de indenização! Sem indenização não abro a garrafa.

– Maria Valsa, assim não é possível! Como vou arranjar dinheiro preso numa garrafa? Preciso reorganizar a vida.

– Sem essa!

Espera aí, Maria Valsa. Esperem aí, vocês também, meus queridos leitores. Dentro de

uma garrafa não dava mesmo para o diabo arranjar o dinheiro. Mas ele tratou de bolar uma contraproposta que agradasse a mulher: os dois iriam para Nápoles. Lá, a mulher se faria passar por bruxa curandeira, enquanto ele entraria no corpo da filha do rei. O rei acabaria por oferecer mais de seis sacos de dinheiro para quem curasse a princesa. A mulher então faria um teatro de ladainhas e benzeduras, e os dois meiriam o ganho. Dessa idéia, Maria Valsa gostou. Conhecer Nápoles, ir a um palácio, e depois a recompensa...

INDO PARA NÁPOLES

A caminho de Nápoles o capeta decidiu entrar no corpo de uma moça para Maria Valsa treinar seu desempenho. Entrou no corpo da filha do dono de uma pousada onde Maria Valsa se hospedou. A moça foi ficando completamente encapetada! Quando o pai não dava mais conta, não sabia mais o que fazer, Maria Valsa ofereceu seus serviços de bruxa curandeira. De graça.

– Se é de graça, pode.

Maria Valsa pegou uma cabeça de alho e uma cebola, espremeu em um vidro com um pouco de água suja e começou a benzer a guria:

“Pela pata da barata

Vai saindo, vai saindo.

Pela baba da aranha

Vai saindo, vai saindo.

Pela gosma da lombriga

Vai saindo, vai saindo.

Pela meia com chulé

Vai saindo, vai saindo.

Pela meleca...”

– Chega! – reclamou o capeta de dentro da moça. – Que nojeira...

E tratou de escapulir assim que pôde.

E embora o pai tivesse ficado tão agradecido que deixou Maria Valsa ir embora sem pagar pela hospedagem, o demo só fez criticar a representação da mulher.

– Deu certo porque era aqui. Na Corte você me fale em inglês. Trate de impressionar. Não me venha com essa ladainha que dá vontade de vomitar. E nada desse cheiro de alho, cebola e água suja.

MAIS UMA TENTATIVA

O lá-de-baixo resolveu dar mais uma chance para Maria Valsa treinar, antes de chegarem a Nápoles de Minas.

Na parada seguinte, ele entrou na mulher do dono do hotel. A dona foi ficando endiabrada, encapetada! O homem não dava conta, não sabia o que fazer. Então Maria Valsa ofereceu os seus serviços em troca da hospedagem. E como a notícia da cura da filha do dono da pousada já tinha corrido meio mundo, o dono do hotel aceitou na hora. Maria Valsa ficou

satisfeita de ver como estava famosa e caprichou na representação. Arranjou carniça e fez um saquinho de pano. Ia batendo na mulher do dono do hotel com o saquinho e recitando:

“Catinga de urubu

I love you

Carniça com tutu

I love you”

E por aí em diante.

O capeta não agüentou de nojo, tratou de sair depressa. Maria Valsa recebeu uma bela recompensa. Mas o marido, nada de valorizá-la. Pelo contrário:

– Assim não dá. I love you!? Estava melhor em português!

A FILHA DO REI

Quando chegaram a Nápoles, o capeta entrou na princesa. A princesa ficou endiabrada, encapetada, endemoniada! Mas, desta vez, Maria Valsa, já conhecida e respeitada como bruxa curandeira, nem precisou oferecer seus serviços. Foi procurada pelo rei, que prometeu...

A PROMESSA DO REI

– Não, Maria Valsa, minha filha vale muito mais que seis sacos de ouro. Além disso, sou viúvo, e a senhora, divorciada. Se curar minha filha, caso com a senhora e lhe dou a metade do reino.

Maria Valsa fez o saquinho com carniça, alho e cebola e tratou de caprichar um estribilho em latim:

“Verme em ferida de peste

Ite! Ite! Missa est!”

O capeta, com raiva da mulher, tapou os ouvidos, decidido a não sair do conforto do corpo da princesa. Não adiantava Maria Valsa cantar a ladainha cada vez mais alto. Não tinha sucesso. (E olha que me proibiram de repetir aqui a ladainha inteira porque é nojenta demais.) É que o capeta mantinha os ouvidos bem tapados o tempo inteiro da recitação, para não vomitar a si mesmo para fora do corpo da princesa.

Então Maria Valsa teve uma idéia. Mudou de tom. Fingiu que comentava com os seus botões:

– Ainda bem que chamei mamãe para me ajudar e ela já está quase chegando...Ah! Ainda bem que chamei mamãe para me ajudar e ela já está quase chegando...

O capeta ouviu o tom diferente e destapou os ouvidos. Vocês sabem o horror que ele tem da sogra. Escutou aquilo e pronto. Saiu correndo do corpo da princesa. A toda! Corre que corre, e ainda está correndo.

É por isso que tem tempo que ninguém dança com o Diabo Louro. E Maria Valsa? Ora! Passando muito bem.

ANEXO B

TEXTO UTILIZADO NA SEGUNDA SEQUÊNCIA BÁSICA

O Menino Que Não Sabia Sonhar - Daniel Munduruku

O escolhido

O pajé olhou com muito amor aquela criança que acabara de nascer. Sorriu e pensou na grande tarefa que teria pela frente: educar o menino na arte da pajelança, na tradição de seu povo. Ele seria o herdeiro da cultura que atravessou os séculos, passada de geração a geração pela memória dos antepassados, que contavam as histórias da criação do mundo.

Chegando a sua “uk’a”, (1) o pajé chamou os pais do menino e disse:

– Meus parentes, ouçam com atenção o que lhes vou dizer: em meus sonhos os espíritos dos sábios disseram que nosso povo será perpetuado graças à criança que hoje nasceu. Ela será um Grande Espírito. Para isso é preciso que vocês concordem com a educação que pretendo passar a ela.

Os pais se entreolharam e sorriram, pois sabiam que isso fazia parte da tradição milenar.

– Não podemos nem queremos contrariar a vontade do Grande Espírito. Entregaremos nosso filho quando chegar a hora.

A nomeação

Inspirado pelos antepassados em sonho, Karu Bempô, o pajé, deu à criança o nome de Kaxi, a lua que brilha sobre os homens. Na cerimônia em que batizou o garoto, ele disse:

– Há muitas forças negativas que visam exterminar nosso povo. Os “pariwat” (2) dizem que somos os mais importantes habitantes desta terra, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam. Querem comprar nossa terra e trazem a dor, a divisão e a inimizade. Poluíram

nosso “idibi”, (3) derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Mesmo assim, a cada ano nosso povo cresce e se fortalece. Nosso povo nunca será exterminado. Renascemos das cinzas, se preciso for, para manter nossa história.

O modo de vida

Kaxi foi crescendo e passou a participar da vida social da aldeia Katõ. Quando não estava aprendendo a fazer artesanato, brincava com outras crianças. Na época da seca ou na meia-estação – entre abril e setembro -, acompanhava sua “ixi” (4) no plantio de “musukta”, (5) “wexik’a”, (6) “akoba”, (7) milho, cará, “kagã”. (8)

Isso acontecia após a coivara, trabalho masculino que consistia na derrubada e queimada de um pedaço de terreno a que a comunidade chamava de roça.

As mulheres cuidavam da “ku” (9) e das tarefas domésticas e os homens se ocupavam da caça, pesca, coivara, e dos arcos e flechas. Eles se reuniam nos fins de tarde para conversar e contar piadas. Era um povo muito alegre e cheio de disposição.

Kaxi participava dessas conversas. Desde pequeno, ouvia com atenção a história do contato entre brancos e índios, que resultou em muitas desgraças para seu povo. Um espírito de tristeza pairava sobre os presentes quando narravam as atrocidades que os “pariwat” cometiam contra os “baripnia” (10) de outras nações para se apossar das riquezas que havia no chão sagrado deles.

Algumas vezes Kaxi acompanhava as mulheres em suas andanças pelo mato atrás de folhas para fazer remédio. Passou a conhecer as propriedades de cura das plantas e ervas. Aprendeu a respeitar a natureza e a conversar com ela.

Ele brincava boa parte do dia. Logo pela manhã ia até o igarapé nadar, brincar ou competir. Depois, ocupava-se de alguma tarefa com a mãe ou o pai. Quando acabavam seus afazeres, as crianças se reuniam e contavam o que tinham feito: pescar com o pai, ir à roça com a mãe, ralar mandioca para fazer beiju ou jogar massa no tipiti. Então, tomavam um banho de rio, imitando “wasuyu”, (11) “poy’iayn” (12) e outros bichos.

Após o banho todos se reuniam em torno da fogueira para conversar. Um dia, seu pai lhe dissera que os brancos aprendem o seu modo de ser indo a um lugar a que chamam de escola. Kaxi achava estranha essa maneira de aprender, uma vez que as crianças não andavam pela floresta, não imitavam os pássaros, não sabiam fazer arapuca ou armadilha, e tudo lhes era dado pelo papel pesado a que chamavam dinheiro.

Os rituais religiosos

À medida que crescia, Kaxi ia sendo iniciado nos costumes de seu povo. Caçava, pescava, plantava e colhia junto com os adultos. Aprendia sempre mais sobre a história dos antepassados, as guerras travadas entre as várias nações, as pinturas e tatuagens corporais. E ficava atento aos vários rituais que aconteciam na aldeia. A maioria era dirigida pelo pajé: nomeação, ou batismo,

cura de doenças, ritos de iniciação e purificação, cerimônias de casamento, enterro dos mortos.

Nos seus dez anos de idade, considerava extremamente bonita a índole do seu povo quando se tratava de resgatar os ideais míticos, alcançar o estado de êxtase e adquirir sabedoria. Era assim que Kaxi se sentia quando participava dos rituais: em êxtase!

Um dia, após a sessão de cura do pajé, Kaxi se aproximou dele e perguntou à queima-roupa:

– Padrinho, o que o senhor estava fazendo no corpo daquela mulher?

O pajé, cansado do trabalho que realizara, sorriu para o menino e disse-lhe:

– Pequeno pajé, passe amanhã em minha “uk’a”. Antes, porém, vá até o mato e traga algumas folhas de fumo para mim.

Kaxi respondeu:

– Amanhã estarei lá quando o sol se encontrar no seu ponto mais alto.

Naquela noite, Karu Bempô teve o presságio de que havia chegado a hora de começar a preparar o garoto para a missão que o esperava. O pajé sonhou que era uma grande ave e sobrevoava a Amazônia. Durante o vôo viu grandes clareiras na mata, máquinas que comiam árvores, rios sujos. Visitou vários povos, amigos e inimigos, e viu a deterioração da sua cultura. Voou para junto de seu povo e o viu desorientado pela aproximação dos brancos; sua gente fugia pela ausência de um espírito forte que lhe desse coragem de lutar pelo chão.

Aproximou-se mais do solo e viu a si mesmo agonizando, incapaz de auxiliar sua gente. Assustado, ele acordou. Caminhou até o terreiro e chorou. Chegara a hora de preparar o espírito de Kaxi para ajudar o povo a lutar.

No dia seguinte, o pajé disse a Kaxi:

– Pequeno pajé, é hora de contar-lhe um segredo. Estamos vivendo um momento delicado. Nosso povo corre o risco de não ter continuidade. Há pessoas que querem acabar com nossa cultura, roubando as riquezas de nossa mãe Terra. Você sabe que nosso povo sempre foi amistoso com os “pariwat”. Isso enfraqueceu nosso espírito guerreiro, e os brancos se aproveitaram dessa fraqueza para criar rivalidade entre nós. Precisamos de alguém que tenha a sabedoria dos antepassados e a juventude do guerreiro, e ajude o povo a resistir com bravura. Os espíritos dos antepassados escolheram você para ser esse líder. Não precisa assustar-se, vai demorar um pouco, ainda; mas você deve começar sua instrução a fim de saber mais e, acima de tudo, aprender a sonhar.

– O que tenho que fazer? – perguntou o jovem índio.

– A partir de agora, ficará sob minha guarda. Serei seu guia e lhe passarei o conhecimento necessário para enfrentar tudo com coragem e certeza.

– E meus pais?

– Seus pais já sabiam que isso iria acontecer.

– Por que eu?

– Não sei – disse o pajé. – O destino não é determinado por nós mesmos: somos guiados pelos antepassados.

– Tenho condições para me tornar um líder? – perguntou, curioso.

– Todos têm. Aprender não é difícil. É mais difícil dispor-se a aprender e a aprender com vontade, e saber que o que se faz não é para si mesmo e sim para toda a comunidade.

Kaxi levantou-se, olhou com carinho para o pajé e disse:

– Estou pronto, padrinho. Que seja como querem os espíritos.

A iniciação

– O pajé é um líder religioso. É ele quem preside os rituais mais importantes da aldeia, pois está investido do poder das forças cósmicas que atuam por meio dos antepassados. O pajé é uma grande energia. Sem ele, a gente se enfraquece, perde o alicerce que mantém o equilíbrio das forças espirituais, e se divide.

A partir daquele dia Kaxi passou a acompanhar o pajé em toda parte. Muitas vezes ficava dias e dias na casa dos homens sozinho a pensar sobre os ensinamentos do pajé. A cada dia aprendia coisas novas e agora, com doze anos, era o momento de passar pelo ritual da maioridade. Teria de provar a todos que já era um homem, um guerreiro e estava pronto para o matrimônio. Durante um mês, ele e mais vinte e quatro ficaram em retiro na casa dos homens, onde eram iniciados pelos pais e padrinhos na arte da caça, pesca e sobrevivência na mata. Kaxi sabia que o teste consistia em permanecer alguns dias sozinho na floresta e dela tirar a sobrevivência necessária para vencer a prova e voltar para casa como um bravo, trazendo nas mãos alguma caça grande.

Terminado o retiro, os vinte e cinco adolescentes cantaram e dançaram por um dia inteiro no centro da aldeia. Ao despontar a lua, os homens se reuniram e o cacique assim se expressou:

– É hora de novos guerreiros provarem que são dignos de pertencer a esta nação. Encontrarão perigos e armadilhas feitas pela mãe Natureza, mas lembrem-se de que a Natureza é nossa irmã e não nossa inimiga.

Vão com o Grande Espírito que anima nossa luta, vão com coragem, e que Deus os acompanhe.

Na floresta

Nos primeiros dias de viagem, o grupo permaneceu unido. Aos poucos, foram se separando. Segundo a tradição, quanto mais sozinhos ficassem, mais coragem teriam.

Após seis dias de viagem sem encontrar carne para alimentar-se, Kaxi armou a rede, chamada uru, deitou-se e recordou as palavras de Karu Bempô:

– Sonhar é a mais antiga forma de aprendizado do nosso povo. Resistimos a muitas batalhas porque soubemos ouvir a voz dos antigos, que nos falavam em sonhos. É pelo sonho que nos metamorfoseamos nos seres da natureza para ver mais adiante, viajar para longe e reconhecer os perigos que nos rodeiam. O pajé é o intérprete oficial dos sonhos na comunidade. Sem ele, o espírito das pessoas fica fraco e facilmente é vencido pelas forças inimigas.

– Mas como interpretarei o sonho de outras pessoas?

– Há tempo para tudo, meu rapaz. Um dia, você dominará os símbolos naturais dos sonhos. As pessoas não precisarão contar seus sonhos, porque você mesmo os contará a elas. É o que acontece comigo.

Quando Kaxi sonhava, não conseguia entender o sonho; bastava contá-lo ao pajé e já recebia respostas prontas. Recordou também uma noite em que os dois saíram para colher plantas na beira da floresta.

Kaxi afastou-se um pouco do pajé e, quando voltou, percebeu que o padrinho cantava uma melodia triste contando que estava chegando a hora de se reunir ao Grande Espírito. Uma intensa luz o rodeava.

– Estou prestes a passar para outra realidade. Estou triste porque não pude fazer mais pelo nosso povo, mas feliz porque ele fica em boas mãos, pois você tem se mostrado um ótimo discípulo, capaz de grandes sacrifícios.

Kaxi não quisera entabular conversa com o pajé naquele dia. Sabia que ele estava triste e não desejava perturbá-lo. No dia seguinte, aproximara-se do velho e indagara sobre a função de um líder religioso na aldeia. Karu Bempô respondera:

– Um pajé é como um médico, um profeta. Cura as feridas do corpo, pois as doenças são espíritos ruins, “cauxi”, (13) que habitam o corpo do doente. E cura as feridas da alma, procurando unir o que está desunido. O pajé, meu filho, é alguém que mostra caminhos. Os “pariwat” acham que o pajé é um enganador, porque tira da floresta os remédios que curam o corpo. Eles acham que o mal vem de fora:

são comidas mal digeridas, cansaço, preocupação. Nós, pajés, acreditamos que a doença possui alma própria; ela entra no espírito da pessoa para desarmonizá-la.

A rede de Kaxi balançava num ritmo lento e constante. Ele só tinha em mente a fala do pajé antes de partir para a floresta:

– Quando você voltar, não estarei mais aqui, mas meu coração o acompanhará sempre. Enquanto estiver na floresta provando sua coragem, o Grande Espírito virá me buscar. Continuarei a ser seu guardião, pois nosso espírito continua a viver com os outros espíritos num plano mais elevado que este para proteger os que caminham nesta vida. Você já está preparado. Este é o seu momento.

Kaxi sentia-se desmotivado, enfraquecido, solitário. Não sentia a mínima vontade de prosseguir no rito de iniciação para a vida adulta. Além disso, ainda não aprendera a “jexeyxey”. (14) Como dar conta de tamanha responsabilidade?

Finalmente, o sonho

Pensando nisso, o pequeno pajé adormeceu e sonhou. Seu padrinho o guiou pelos caminhos do sonho. Kaxi entrou no espírito de uma “jakora”, (15) felino comum na floresta amazônica. Percorreu grande extensão de mata e viu homens e máquinas destruindo árvores; em seguida transformou-se em águia, sobrevoou os rios e inquietou-se. Foi cobra, entrou no espírito das árvores e ouviu sua dor. Transformou-se em “idibi” para sentir a dor dos rios, encharcados de detritos. Kaxi inquietou-se, mas não deixou de ver a inquietude de seus irmãos. Muitos usavam “doti” (16) para cobrir o corpo, envergonhados de andarem harmonizados com a mãe Terra; outros, fascinados pela tecnologia do homem branco, ouviram a caixa que fala e engana. Viu a luta de um irmão com outro por causa do papel pesado; viu seu povo com vergonha de acreditar no Grande Espírito; viu seus irmãos com medo de morrer porque se sentiam culpados de terem nascido “selvagens”.

O pequeno pajé viu muitos guerreiros fortes atirados pelo chão por uma água de fogo que os deixava fora de si. Viu homens brancos que traziam essa água e negociavam para comprar suas terras. Kaxi voltou para o seu corpo e ao despertar chorou muito. Em seguida sentiu-se fraco e abatido, como se muitos dias houvessem passado. Sentia, porém, que agora estava mais preparado.

Nesse momento Kaxi viu um grande clarão na floresta. Em torno dele pairavam luzes maravilhosas. Notou um rosto conhecido a sorrir-lhe. Era Karu Bempô. Diante de tanta felicidade por se saber detentor de um

conhecimento secular, Kaxi sentiu as pernas enfraquecerem e desfaleceu.

Acordou depois de algumas horas. O cansaço havia desaparecido, a fome não. Sabia que tinha uma grande missão a cumprir junto a seu povo. Sentou-se à beira da rede e ficou pensando em tudo o que tinha visto e sentido, e percebeu que era uma sensação muito agradável poder visualizar o futuro e ver com clareza os pontos que deveria atacar. Sentia-se harmonizado, completo e unido ao espírito do velho pajé que havia lhe passado todo o conhecimento que agora possuía.

Com esse espírito de gratidão Kaxi percebeu que estava na hora de retornar para o seio de sua gente. O ritual tinha sido um sucesso, pois descobrira sua verdadeira vocação. Mas ainda era preciso encontrar uma caça grande para

servir à comunidade como pagamento. Ali perto encontrou uma manada de “bio”; (17) caprichou na pontaria, ferindo uma delas bem no coração. No entanto, ainda sentia fome. A uns cem metros viu uma pequena cutia à procura de alimento. Desferiu uma mortal flechada sobre o animal, que caiu desfalecido. Acendeu o fogo, assou a carne e comeu, tranqüilo. Em seguida se pôs a caminho da aldeia.

Estava cumprida uma missão: o aprendizado com seu querido padrinho Karu Bempô... Teria que iniciar outra bem mais difícil, a de conduzir seu povo rumo ao futuro e à sobrevivência...

ANEXO C TEXTO UTILIZADO NA TERCEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA

Lampião e a Baronesa - Heloísa Prieto

Quase toda família tem um tio excêntrico. Na minha, ele se chamava Paschoal, era divertido, aventureiro, imprevisível e, para completar, sonâmbulo. Como a maioria dos tios excêntricos na Bahia, ele era um grande contador de histórias. Quase toda família tem uma menina que teima em ser moleca. Na minha, essa menina era eu.

Filha única no meio de um bando de primos, eu disputava o direito a montar cavalos e acompanhar a tropa de peões dia a dia. Até que minha mãe, cansada das minhas botas, dos cabelos cheios de nós, dos meus carrapichos e carrapatos, arrancou-me da sela de meu cavalo e me jogou a pulso na banheira.

Quando voltei à sala, de vestido de renda e cabelos bem penteados, meus primos apontaram o dedo para mim e desataram na maior gargalhada.

– Ela é mulherzinha, ela é pó-de-arroz...

Ser chamada de pó-de-arroz na nossa fazenda, no interior da Bahia, era o pior insulto que uma garota podia ouvir. Então eu os surrei tanto que só me lembro dos gritos:

– Socorro! Ela virou bicho! Socorro, ela tá aperreada, e a gente vai morrer de tanto apanhar!

O cabelo desmanchado, o vestido rasgado, só me lembro da ira de minha mãe e das risadas de tio Paschoal.

– Essa aí, quando crescer, vai virar Maria Bonita. E vai ter que arranjar um Lampião...

Corri para os braços dele: sabia que tio Paschoal me protegeria de mamãe, dos meus primos e de mim mesma.

– Por que é que eu preciso arranjar um lampião de gás, tio? Por quê?

Tio Paschoal sentou-se na rede, pediu uma limonada e acendeu o cigarro de palha. E todos nós fizemos silêncio, porque sabíamos que ele contaria uma história. Inesquecível. Engraçada. De um jeito tão especial que ficaria para sempre grudada na memória...

– Lampião era o apelido de Virgulino Ferreira da Silva, o Robin Hood do sertão!

Lembro que minha mãe riu e, já esquecida da confusão, entrou na roda de história:

– Minha filha, você já ouviu falar dele, tem até filme, livro. Só não contamos ainda para você que sua trisavó, dona Maria Macária, gostava de hospedar Lampião e Maria Bonita.

– Mentira! – eu disse. – Vocês estão brincando!

– É verdade! Lampião era um líder do sertão, sanfoneiro, vaqueiro, defensor dos pobres; caiu na vida porque sofreu uma grande injustiça. É claro que tem muita gente que conta a história de outro jeito, que o chama de bandido sanguinolento. Naquele tempo, era como se a Bahia tivesse se dividido ao meio: de um lado, a polícia, os governantes e inimigos de Lampião; de outro, as famílias que o

acolhiam e o viam como um homem de imensa coragem. Bem, minha filha, quem desse refúgio ao capitão desafiava os poderosos, como fez sua avó, mulher de muita bravura.

Suspirei, satisfeita e orgulhosa. Então, minha braveza não era ruindade, mas uma grande coragem que eu trazia no sangue. Minha mãe, sensível e perspicaz, logo percebeu o que eu tinha deduzido:

– Mas não se anime, não. Sua avó Macária tinha coragem, domava cavalo e atirava com perfeição, mas era bonita, usava renda e gostava de perfume. Também não saía por aí surrando moleque feito um bicho-do-mato...

– Deixe, minha irmã – riu meu tio Paschoal. – Deixe, que a menina tem sangue forte, um dia ela apazigua. Agora eu quero contar a história de Lampião.

Aos doze anos, Lampião era o melhor vaqueiro de sua região. Mas aos dezessete foi preso por um pequeno incidente e libertado pelos irmãos: assim se iniciou uma guerra entre sua família e a polícia. Logo depois, ele começou sua carreira de cangaceiro. Juntou um bando e alojou-se nos esconderijos do sertão, que ele conhecia como ninguém. Recebeu esse apelido porque diziam que sua espingarda, ao defender a justiça, trazia a luz tal qual um lampião. Com o tempo e as vitórias, seu bando foi aumentando e conseguindo os melhores cavalos e roupas. Você sabe que Lampião adorava perfume francês? Que seus dedos eram cheios de anéis de prata? Ele também gostava muito de leitura, e, quando seus cabras se casavam, a primeira providência que tomavam era ensinar a noiva a ler. No interior do sertão, poucas mulheres iam à escola.

Então, quando o bando assentava acampamento, havia barracas com livros, máquinas de costura, e havia até cinema, porque Lampião era muito amigo do Turco, um dos primeiros cineastas do Brasil. Era um cabra dos mais modernos, se a gente for pensar, e seu maior ídolo era Napoleão, o imperador francês. Foi para imitá-lo que Lampião mandou fazer um chapéu de abas largas, com estrelas de cinco pontas para dar sorte, sabe como é.

Virgulino tinha sonhos premonitórios, dizem que farejava o perigo. Um feirante me contou que ele venceu tanto perigo por causa das rezas fortes das negras velhas, feiticeiras africanas que o protegiam de um modo sobrenatural. Mas, à medida que as velhas foram morrendo, as rezas foram deixando de fazer efeito, até que ele foi vencido e morto em Angicos.

Lampião, Maria Bonita e seus cangaceiros acreditavam que noite de luar dava sorte. Diziam que, na lua cheia, se você souber olhar, verá são Jorge e seu cavalo branco. Nessas noites, Lampião interrompia as lutas e tocava sanfona, cantava e dançava. Inventava canções muito rapidamente, ninguém o vencia no desafio da viola. Tão boa na rima quanto ele, Maria Bonita o conquistou pela palavra. Maria Dea era jovem demais quando a família a obrigou a casar-se com um sapateiro, bem mais velho que ela, no município de Santa Brígida.

Ao ouvir as aventuras de Lampião, Maria apaixonou-se por ele. E, secretamente, enviou-lhe um bilhete com um lindo poema de amor. O capitão encantou-se com o poema e, quando soube da beleza da autora, quis conhecê-la pessoalmente. Ao vê-la de perto, os olhos azul-escuros, o nariz arrebitado e a boca de menina, Lampião ficou sem palavras, caindo de amores no mesmo momento.

Dizem que Maria Bonita percebeu o sentimento de Virgulino, então riu, entrou para casa e voltou coberta com dois bornais coloridos, bolsas que ela mesma confeccionara, contendo seus pertences.

– Lampião, é você que eu amo. Como é, quer me levar ou quer que o acompanhe?

Em seguida, dirigindo-se ao marido:

– Adeus, Zé, preciso partir com meu verdadeiro amor. Mas sempre terei amizade por você.

O velho sapateiro assistiu à cena sem nada dizer; ele sabia que Maria não era feliz em sua companhia.

Isso deve ter acontecido no ano de 1930.

E assim, pelo menos no amor, Lampião foi muito feliz, vitorioso e querido por Maria Bonita, sua companheira até o derradeiro instante. Cabra muito desconfiado, o capitão tomava bastante cuidado com as coisas que poderiam lhe trazer perigo. Ele conseguiu escapar de todas as tentativas de envenenamento. Era como se o Rei do Cangaço adivinhasse todo tipo de maldade.

Como era feliz com sua Maria, Lampião tinha horror a tudo quanto era casamento forçado. Sabe, naquele tempo, isso era bem comum. Muita gente ficava infeliz por causa de obrigação de família. Mas, se Virgulino estivesse por perto, aí esses casamentos não aconteciam.

Bem, certa manhã, Maria Bonita deu com Lampião caminhando ao longo do rio.

– Anoiteceu e não amanheceu – ele repetia.

Preocupada, Maria perguntou-lhe o que estava acontecendo.

– Fugir não pode, ficar também não – ele respondeu, e ela continuou sem compreender.

Depois, conversando com Corisco, o Diabo Loiro, o melhor homem do bando, Maria Bonita descobriu tudo:

Lampião tinha amor por uma família de comerciantes que sempre lhe davam espelhos, estrelas de prata, bordados e galões para adornar as roupas. Acontece que o filho mais velho dos comerciantes

era um moço muito bonito, estudado e um pouco ingênuo. A Baronesa bateu os olhos virados no rapaz, que se chamava César, e o quis para si. Mas o garoto era apaixonado por uma vizinha. Ah, mas a dona Baronesa não admitia perder.

Primeiro tentou namorá-lo. Ele não quis. Então, pensou em mandar matar a rival. Mas logo desistiu. Seria perigoso. Alguém poderia suspeitar dela. Pensou, se acabou, até ter uma idéia diabólica: fingiria ser a melhor amiga de César, e, quando ele cansasse da menina, ela o atrairia para si.

Mas César casou-se com a garota, e felizes eles viviam os dias, sem sequer desconfiar que, a cada hora que passava, o ódio da Baronesa só aumentava. Se com ela César não fosse feliz, com mais ninguém seria. Poderosa, a Baronesa abriu uma loja ainda maior que a da família dele. Vendeu os mesmos artigos pela metade do preço. Em menos de seis meses, César estava enterrado em dívidas.

Foi quando Lampião passou pela cidade, cujo nome era Capela. Como sempre, visitou a loja dos amigos. E, depois de ouvir os problemas que enfrentavam, decretou:

– Meus amigos, não se preocupem, justiça será feita. – Em seguida, disse a Corisco: – Vá até a fazenda da Baronesa. Peça-lhe dinheiro para quem precisa, em nome do capitão Virgulino Lampião.

E Lampião foi esperar pelo retorno de Corisco à beira do rio. Mas Corisco voltou endiabrado, porque, em lugar de dinheiro, a Baronesa mandou respostas desaforadas. Diante da fogueira, o bando todo reunido, Lampião ouviu o relato do Diabo Loiro em silêncio. Era sempre assim quando o perigo o rondava. A maioria das pessoas fala muito quando sente medo. Treme, passa mal. Virgulino era diferente. Quando a revolta o tomava, seus gestos ficavam mais lentos, como se ele calculasse cada movimento, como se virasse uma máquina de luta.

Depois, ele fitou a lua. Cheia. Respirou fundo e disse:

– Corisco, chame os cabras, eu tenho um plano.

A Baronesa conhecia a ira de Lampião e, para defender-se dela, transformara a cidade numa verdadeira fortaleza. A cada esquina, um policial.

No dia do ataque, Lampião contava apenas com dezoito cabras, número bem menor que o dos guardas que o procuravam. Mas o capitão era muito esperto. Um filho de Ogum, o deus africano da estratégia. Sua tática foi colocar os rifles em duas redes, como se fossem corpos, e passar tinta vermelha nelas, como se fosse sangue derramado. Dois cabras do bando de Lampião, disfarçados em guardas e carregando as redes, chegaram à cidade de Capela. E o povo os cumprimentava e perguntava:

– Quem são os defuntos?

– Cabras do capitão Virgulino!

– Vocês conseguiram? A Baronesa venceu Lampião?

E os homens de Lampião, muito sérios, diziam:

– Pois é, não é que ela conseguiu vencer?

O povo se entristecia, enquanto os cabras disfarçados atravessavam a cidade em direção ao quartel conduzindo “os defuntos” para fazer a ocorrência.

– E o capitão Virgulino? Ele sobreviveu? – indagavam as pessoas.

– Ninguém sabe – respondiam eles.

Chegando ao quartel, depositaram as redes no chão. O sentinela se assustou:

– Esperem! Quantos defuntos! Preciso chamar meus policiais que estão lá fora.

Enquanto isso, aproveitando-se da ausência dos policiais, os cabras de Lampião empunharam os rifles que estavam ocultos nas redes e aguardaram a chegada dos inimigos.

– Mãos ao alto! – gritaram. A cidade está sob o comando de Lampião!

Do lado de fora do quartel, tiros por toda parte. O povo tinha a impressão de que a cidade estava cercada por um exército. Mas era só truque. Lampião ordenara a seus homens que gritassem e atirassem todos ao mesmo tempo, de pontos diferentes, fazendo muito barulho.

Desorientados, os policiais soltaram os presos, mais de vinte homens, que imediatamente se bandearam para o lado do capitão e prenderam os policiais.

– Ele está vivo, o capitão venceu a Baronesa! A justiça impera, o governador reina, viva Lampião! – gritavam.

Depois, Corisco ordenou ao corneteiro que tocasse e anunciasse em alto e bom som que os guardas da Baronesa haviam se rendido a Virgulino. Finalmente, os policiais foram obrigados a entregar os uniformes, ficando quase nus.

Novamente usando disfarces, quarenta homens de Lampião entraram na casa da Baronesa.

– Como vai, dona Baronesa? – perguntaram com ousadia. – A senhora há de fazer justiça a seu povo! Queremos alimentos, armamentos e também jóias para que nossas moças possam adornar-se. Da casa da Baronesa levaram então dinheiro, jóias e animais de criação. Do quartel, retiraram armamentos e alimentos. As jóias e o dinheiro foram entregues à família de César. Com os alimentos

fez-se um grande banquete, que foi oferecido ao povo, bem no meio da praça. E quando a festa corria solta, quando os sanfoneiros cantavam e os violeiros entoavam cantigas sobre a última façanha de Lampião, eis que ele aparece de braço dado com sua inimiga.

– Dona Baronesa me concedeu o prazer desta dança – ele disse, rindo.

Contam que a raiva da mulher era tanta que seus olhos verdes não paravam de revirar. Maria Bonita, Corisco e sua companheira, Dadá, também dançavam e riam às gargalhadas.

O povo se divertia a valer, e, em todo lugar, só se ouvia um refrão:

É Lampi, é Lampi,

Lampi é Lampião.

O nome dele é Virgulino,

Governador do Sertão!

Quando findou a festa, ao raiar do sol, Lampião ainda apanhou a sanfona e despediu-se do povo cantando assim:

Olé, mulher rendeira,

Olé, mulher rendá,

Tu me ensina a fazer renda,

Que eu te ensino a namorar.

E com o povo de Capela

Lampião não vai brigar...

Assim terminou o relato de meu querido e inesquecível tio Paschoal. Lembro que, a essa altura, eu já estava deitada na rede, sonolenta e feliz. Reparei na lua cheia, senti o perfume do chá de erva-cidreira que minha mãe me fazia tomar para “ver se eu melhorava da braveza”. Sorri e fiquei enrolando meus cachos com os dedos, como sempre fazia antes de dormir.

Tio Paschoal passou a mão em minha cabeça e disse:

– Viu só, minha sobrinha? Você pode ser tudo ao mesmo tempo: quando você crescer, quero que seja bonita, corajosa, que não esqueça como montar um cavalo bravo, mas que também saiba usar renda e pó-de-arroz. – E daí eu vou ter que encontrar um Lampião...

Meu tio sorriu e preparou-se para dormir. Ele também trazia a bravura no sangue. Logo depois partiu de nossa fazenda na Bahia, que lhe parecia civilizada demais, e foi morar no interior do Amazonas.

Eu cresci e mudei para a cidade de São Paulo.

“Aqui a lua brilha diferente. Aqui os astros são outros”, me disse certa vez uma pessoa querida. E eu concordei, pensando assim: “No Sul a gente não encontra as façanhas de Lampião espalhadas nos folhetos de cordel, não ouve as cantigas falando de seu grande amor por Maria Bonita”.

E foi por isso que eu quis contar esta história. Para que o mundo todo conhecesse pelo menos um pedacinho de duas vidas repletas de ousadia e de uma estranha sabedoria.

Será que essa aventura aconteceu exatamente assim?

Será que importa saber?

Será que é possível descobrir a verdade?

Para mim, verdadeiras são as lembranças de uma noite de luar, no coração da Bahia, quando ainda bem menina eu me apaixonei pelo amor sem fim de uma moça bonita chamada Maria por um jovem vaqueiro apelidado de Lampião.

E isso fez toda a diferença.

ANEXO D

TEXTO UTILIZADO NA QUARTA SEQUÊNCIA BÁSICA

Meninos do Mangue - Roger Mello

*Vou dizer todas as coisas
que desde já posso ver
na vida desse menino
acabado de nascer:
aprenderá a engatinhar
por aí, com aratus,
aprenderá a caminhar
na lama, com goiamuns,
e a correr o ensinarão
os anfíbios caranguejos,
pelo que será anfíbio
como a gente daqui mesmo.
João Cabral de Melo Neto
"Morte e vida severina"*

A Sorte e a Preguiça foram pescar siri no mangue. Cada uma com o seu puçá. As duas descruzaram as pernas, cruzaram outra vez e se espreguiçaram na ponte. Uma olhou demorado para a outra, enquanto dois siris, dentro de um balde, não tiravam os olhos das duas.

Veza por outra, a Sorte atirava o puçá na água, esperando que outro siri caísse na rede. Mas a espera poderia ser grande demais, até mesmo para a Preguiça, que achava engraçado encher o ar com bocejos. A ponto de quase irritar a outra. Então a Sorte ficou de pé:

- Estou com fome!
- Pensei em contar uma história, mas se você preferir podemos levar os siris para cozinhar. O balde deu uma tremidinha nesse momento.
- Primeiro a história, Preguiça.
- Então muito bem... Já lhe contei dos doze meninos?

A Sorte disse que não, depois esticou as pernas e apoiou os cotovelos na posição de escutar.

História à toa, sem importância. Eram doze meninos correndo e gritando. Passaram todos os doze por mim, ainda há pouco, e quase me derrubaram. Só vendo! A pior hora para correr pelo mangue. A maré cheia sai transformando tudo em ilha: barracos, pessoas, montes de lixo. O bando corria atrás do menino mais velho, que encontrou um robô de brinquedo. Robô supersônico, acendia luzinha e tudo! Quer saber? Até a melhor brincadeira do mundo cansa. Com um robô supersônico, principalmente do tipo que acende luzinha e mexe os braços, a brincadeira parecia que não

ia cansar nunca. Mas o menino mais velho era o estraga-prazer do Zecão, que resolveu levantar o

robô fora do alcance de todos, decretando fim de jogo. Brincar de quê, então?

– Telefone-sem-fio! Mas o Zecão não pode brincar.

Zecão disse que não participava mesmo dessa brincadeira de criança e sentou-se meio afastado.

Os outros meninos se apoiaram na cerca, por ordem de tamanho. O menino da esquerda pensou um pouco, depois sussurrou uma frase no ouvido do menino seguinte. A frase foi andando:

– Zecão encontrou o robô no lixo. Depois a gente pega dele. Passe adiante.

– Zecão encontrou o robô no lixo. Depois a gente pega dele. Passe adiante.

– O cão encontrou um robô no lixo. Depois a gente pega dele. Passe adiante.

– O cão ladrão rolou no lixo, pois achou que era dele. Passe adiante.

– O quê! Não entendi direito... O cão do ladrão achou que era lagartixa de parede. Passe adiante.

– Quando o ladrão achou a lagartixa, ficou contente. Passe adiante.

– Quanta lagartixa no mundo, minha gente. Passe adiante.

– Cauda de lagartixa mexendo na areia quente. Passe adiante.

– Cauda de lagartixa no misto-quente. Passe adiante.

– Cauda de lagartixa no misto-quente?

– Cauda de lagartixa no misto-quente! – disse o último menino, em voz alta.

– Qual foi a primeira frase mesmo?

– Zecão encontrou o robô no lixo. Depois a gente pega dele.

Todos riram, menos Zecão, que ameaçou:

– Brincadeira sem graça. Se eu me aborrecer, vocês vão ver só.

– Agora começa quem falou por último!

Josimar, que era o menino mais novo, cochichou, com a mão na boca:

– A irmã do Zecão ia casar hoje, e o noivo sumiu. Passe adiante.

– A irmã do Zecão ia casar hoje, e o noivo sou eu. Passe adiante.

– A irmã do Zecão ia catar ostra, e o noivo sou eu. Passe adiante.

– A irmã do Zecão foi catar ostra, tropeçou e morreu. Passe adiante.

– Traíram Joaquim José, cá pra nós não fui eu. Passe adiante.

– Tadeu, Joaquim e José foram comprar café.

– Taí no que deu, José comprar café. Passe adiante.

– Tem mosquito no meu pó de café. Passe adiante.

– Tem mosquito no pó de café? Passe adiante.

– Dezembro não pode chover. Passe adiante.

– Dezembro não pára de chover! – o último menino gritou.

Josimar riu:

– Totalmente diferente do que eu disse.

– Qual foi a primeira frase, Josimar?

Josimar ia falar, mas mediu Zecão da cabeça aos pés e desistiu...

– Fala, Josimar.

– Diz logo a frase, Josimar.

Josimar tremeu:

– Uma frase boba, brincadeira de criança...

Zecão bafejou na cara do coitado:

– Agora eu faço questão de saber. Qual foi a primeira frase, Josimar?

– A-a irmã do Z-Zecão ia casar hoje, e o noivo sumiu. Pronto, falei.

A princípio, Zecão não reagiu, talvez porque aquela história do casamento da sua irmã fosse verdadeira. Teve um calafrio, misto de raiva com cauda de lagartixa. Depois franziu a cara toda. Os outros esperando por sua reação. Josimar correu, e Zecão saiu furioso atrás de onze crianças.

A verdade é que a irmã de Zecão ia casar mesmo, o noivo sumiu, e ela não estava nem aí. (Mas isso já é outra história.)

Todos os onze apanharam.

Zecão, além de mais velho, era o mais forte, e o mais forte quase sempre tem mais sorte.

A Sorte e a Preguiça, displicentemente, quatro pernas balançando, penduradas na ponte. A Preguiça começou a bocejar novamente, a ponto de quase irritar a outra que, mais que depressa, exigiu uma história nova. Ainda no meio de um espreguiçamento, a Preguiça desatou a contar:

Teimoso

Não vou mentir para você. De vez em quando, mas muito de vez em quando mesmo, eu fico bamba de sono – nada pior do que ter sono e não ter lugar para se deitar! Eu andava pelo mangue. O chão coberto de garrafas de plástico refletia o sol mil vezes. Nenhuma rede ou esteira, nem mesmo um chãozinho mais ou menos reto, nada. O sapato me apertava, a cabeça rodava, e na casa dos outros é que eu não ia entrar. Acabei me sentando num barco. Então a idéia me veio: um barco, é claro! Um barco macio e sequinho, parado num monte de terra, como um berço encajado. Quando vi

já estava deitada; pequena que eu sou, coube sob medida, e dormi o sono dos justos.

Acordei no susto. Esfreguei os olhos: cadê o monte de terra? Tinha sumido. Esfreguei de novo: o barco não estava amarrado, balançava gostoso em meio à maré que subiu enquanto eu dormia. Não é preciso dizer que eu estava longe, e desesperada, à procura de um remo.

Fui remando com as mãos até alcançar um galho submerso. Me apoiava em cada obstáculo, uma raiz de mangue, um suporte de rede, outra raiz.

Ouvi uma gritaria bem atrás, e logo percebi que a coisa era comigo:

– Este barco é meu!

Na voz de um velho, que vinha numa traineira. A má notícia é que o velho tinha uma espingarda e nem um pingão de paciência. Tentei explicar que tudo não passava de um mal-entendido, mas o vento batia de lá para cá, e eu, com essa mania de falar contra o vento. Foi quando o primeiro tiro disparou, depois outro. Num instante, eu estava deitada de costas, as mãos na nuca. A correnteza me levando – adoro correnteza.

Acredita que eu dormi de novo? No meio dessa situação de risco? Dormi. Só levantei ao ouvir outros tiros bem ao longe. A salvo da espingarda, porém, com o barco à deriva. Nada mais a fazer, me recostei e peguei no sono.

Fui acordada quando alguém puxou o barco para a margem de uma ilha. Saltei fora já com as mãos para o alto, implorando perdão. Mas quem estava à minha frente não era o velho da traineira. Era um rapaz, falando pelos cotovelos:

– Preciso de ajuda!

– Calma, Piaba! (Piaba era o nome do rapaz.)

Primeiro vou amarrar este barco. Ajuda para quê?

– Para convencer um teimoso.

Uma proposta inesperada, mexia com minha imaginação. E continuou:

– Você vê aquele homem com o braço todo enfiado na lama?

– Vejo.

– Ele está ali parado há horas, dizendo que conseguiu apanhar o maior caranguejo do mundo.

– E por que não sai?

– Porque o maior caranguejo do mundo tem muita força e não se deixa apanhar.

– Se a disputa é entre ele e o caranguejo, melhor a gente não se meter.

Então Piaba me explicou que o teimoso tinha um casamento marcado, que todos estavam esperando por ele (mas isso já é outra história). Pior: que duas horas atrás, aquela ilha onde nós estávamos não era ilha coisa

nenhuma. Era um monte de lama e dali a pouco seria toda coberta pela maré. Dito isto, Piaba entrou no barco. Andei na direção do teimoso, que nem me deixou começar:

– Não saio daqui sem o caranguejo.

Fiquei calada, de cócoras.

– Não adianta insistir... Seja você quem for...

O caranguejo é pesado, mas tenho ele bem preso na mão... Pelas costas... Lá no fundo...

Não pode fugir!... Não tem jeito.

la se justificando.

Eu, pensando.

A maré enchendo.

O barco já balançava, cercado de água.

Piaba rapidamente desamarrou a corda e fez um adeus. Dei três pulos e gritei:

– Piaba, esse barco não é meu!

– Adeus!

– Esse barco não é meu!

Não é que o danado do Piaba conseguiu um remo? Acenou:

– Adeus!

– Esse barco é meu!

Isso não fui eu que disse, foi o velho na traineira.

– Esse barco é meu!

Dois tiros para o alto, de espingarda.

Piaba fugiu remando, sem entender por quê.

Nada mais a fazer, pude assistir à traineira e ao barco sumindo no horizonte. Mas a maré veio encostar no meu pé. A essas alturas, o teimoso tinha o corpo todo coberto de água, somente a cara para fora. Fiquei com um pouquinho de raiva:

– Não tem nada aí dentro, muito menos caranguejo maior do mundo.

– Tem sim.

– Vai ou não vai soltar esse caranguejo?

– Nem pensar.

Tive uma crise de nervos, um desespero, sei lá o que eu tive. Só sei que falei trezentas coisas ao mesmo tempo. Bati com o pé no chão inundado, espirrando água por todos os lados. Na confusão, o teimoso reagiu:

– Mexeu, o caranguejo se mexeu!

– O que eu posso fazer para você desistir dessa idéia fixa?

– Tem uma coisa...

– Me diga o que é.

– Eu sempre quis saber por que a maré sobe e desce.

– Isso eu sei! Pode soltar o caranguejo que eu começo a contar! Isso eu sei!

– Blub blub. Conte primeiro, blub, se eu ficar satisfeito, eu solto, blub.

Tempo para perder era o único apetrecho de que a gente não dispunha. Contei tudo. Contei por que a maré sobe e desce, em todos os pormenores. Com um pouco de pressa, mas em todos os pormenores. Uma palavra

esbarrando na outra, mas em todos os pormenores. E ainda assim, sem enfeites desnecessários ao desenvolvimento da trama.

Ao final da história, só se via a orelha do teimoso saindo da água. Ele soltou o caranguejo e foi arrastado por uma onda imensa.

Eu, que nem tinha acreditado naquela coisa de maior caranguejo do mundo, vi a lama se remexer num coice gigante. O solavanco foi tão grande, diga-se de passagem, que nos atirou correnteza adentro. O teimoso e eu só paramos bem à frente, numa barreira feita de pneus, perto daqui. Ele foi levantando apressado:

– Estou atrasado para o casamento.

Antes de sair, me disse que teve um dia cheio. Perseguindo o maior caranguejo do mundo, acabou por deixar escapar uns trinta e tantos caranguejos que pegou antes.

– Bom casamento! – gritei. – Espero que dessa vez tenha mais sorte!

A Sorte espirrou na Preguiça:

– Vira essa gripe para lá.

– Sou alérgica, não é gripe.

– Alérgica a quê, pode-se saber?

– A história malcontada. Por que raios é que a maré sobe e desce?

– Não consegue disfarçar. Isso eu tomo como um elogio, a Sorte louca de curiosidade...

Por isso a maré sobe e desce. Nem bem a Maré se casou e uma trouxa de roupa suja a esperava, atrás da porta.

Seu marido foi logo se desculpendo:

– É a roupa de uma semana de trabalho que precisa ser lavada.

Conversa manjada, isso sim, a Maré ficou tiririca. Xingou o marido disso, daquilo e sentenciou:

– Lave você a sua roupa!

– Tenho alergia a sabão.

– Então vista roupa suja! Sua roupa é que eu não lavo!

E foi para o quarto chorar.

O marido trabalhava longe e voltava sempre uma semana depois, trazendo mais roupa. A trouxa ficava cada vez maior.

Mal ele chegava, a Maré novamente desatava no choro. E por provocação, trazia suas próprias roupas sempre cheirosas, passadas a ferro, os vincos arrematados com perfeição. Foi numa dessas idas e vindas que o marido lhe trouxe uns tais pasteizinhos. O recheio era de carne bem branca e macia. A casca crocante, preparada com a mais fina farinha de que já se teve notícia. Eram pastéis diferentes, enfeitados com oito pernas, que insistiam em se mexer. A Maré não resistiu ao perfume. Abocanhou, de uma só vez, vários desses petiscos.

O marido sorriu:

– Fui eu que fiz, meu benzinho. Receita secreta.

– Muito bem, se você cozinhar eu lavo sua roupa.

– Você lava minha roupa e eu cozinho.

E até concordaram que era um trato bem justo, uma vez que a trouxa já nem tinha mais tamanho. Desde então, toda vez que a Maré põe uma parte da roupa para lavar, a água sempre transborda, inundando todos os mangues. Quando ela tira a roupa e pendura na cerca para secar, a água do manguê esvazia. Permanecendo assim durante seis horas, até o momento de enxaguar outra vez. Só por isso a Maré sobe e desce.

Mas tem uma coisa que eu quase esqueci... No espaço de tempo entre a vazante e a enchente, a Maré sempre saboreava alguns daqueles pasteizinhos com pernas que brincavam mansos por entre seus dedos. De tanto achá-los engraçadinhos, a Maré resolveu não mais comê-los.

– A partir de agora vocês vão se chamar siris.

E não tendo filhos, achou por bem zelar pelos siris, provendo-lhes de duas armas poderosas: um par de pinças afiadas, feitas com pregadores de roupas. Depois deixou os siris caírem no leito do rio, ensinando-lhes a modalidade de nado que até hoje conhecem. Siri-candeia, siri-comum, siri-patola. Os siris foram os primeiros a chegar com a enchente, mas isso já faz muito tempo. Foi depois do casamento da Maré. E eu fui dama de honra, por sorte.

A Sorte avançou na Preguiça:

– Mentira mentirosíssima. O sujeito da história anterior engoliu essa aí?

– Não só engoliu, como se encheu de lágrimas.

– Muito trouxe neste mundo! Tenho outra versão, bem melhor: antes de mais nada, a maré nunca foi de carne e osso, não se casou e siri também nunca foi pastel. Vê se esquece essa bobajada toda! A maré foi uma coisa inven-ta-da.

– Ha, ha.

– Silêncio! Foi inventada, sim, senhora. Para acabar com a tal divisão do dia em dois. Essa coisa ultrapassada de sol e lua, noite e dia. Nada disso! A partir de então, o dia se dividiria em quatro marés: maré alta – maré baixa, maré alta – maré baixa. E tem mais, quem criou a maré foi uma assembléia. Decreto-lei, assinado e registrado em cartório, a quem interessar possa, obrigado, não há de quê, ponto final.

– Essa é a sua versão.

– Agora, mudando de assunto... Quem vai trocar a água do balde dos siris?

– Aqui só estamos eu e você. E eu é que não vou.

Chega uma hora em que é preciso traçar algumas considerações sobre as manias da Sorte. De uma coisa todo mundo já sabe: a Sorte pensa que tudo se resolve com um passe de mágica. Mas ela morre de medo do sobrenatural, preferindo atribuir alguns feitos às artimanhas do Acaso. Quer ver só?

Quem acorda mais cedo e assopra a nata do leite? Quem elabora a trama dos sonhos? Quem

corta a melancia em cubos e elimina os caroços? Quem? O Acaso, ela pensa, uma vez que todas essas coisas já deviam vir prontinhas da fábrica. Se a Sorte pudesse escolher um funcionário assistente, escolheria o Acaso. Muito competente, muito bem-humorado e discreto, muito discreto, o Acaso. Ninguém repara nele, tem gente que acha até que ele não existe. Quando se vê, algo de extraordinário já aconteceu. Mas voltemos à pergunta que ficou esperando:

– Quem vai trocar a água do balde dos siris?

– Aqui só estamos eu e você. E eu é que não vou. – Isso foi a Preguiça que disse.

– Vamos tirar no palito, então.

– Nunca mais faço aposta com a Sorte.

– Medrosa. Quer saber de uma coisa?

Pegou o balde e se levantou. Pela primeira vez, a Sorte, elazinha da silva, toma a iniciativa, deixando o Acaso de molho. Depois arregaçou a barra da calça e desceu da ponte. Maré baixando, beira do rio, a Sorte com água até os tornozelos. A calça pescando siri, a água dos siris na mesma temperatura da água de fora. O balde boiando no rio, tão perto, tão longe, para desespero desses crustaceozinhos azuis.

Mas o que interessa é a Sorte, seus pés, os olhos brincando de fazer foco aqui no balde, lá adiante, lá adiante, aqui no balde...

A Preguiça reclamou da demora.

– Só mais um minuto, Preguiça, meus pés estão na água.

Como se isso servisse de justificativa. Quer saber? Que justificativa melhor do que esta? Uma gostosura de água morna em volta dos pés, desafiando a curva mais inatingível, a dobra, a linha mais inescrutável, aquela entre o dedo mindinho e o seu-vizinho. Um peixe mordiscando de vez em quando... Silêncio, por favor! Naquele lugarzinho, a Sorte sentiu um arrepio esquisito como se decifrasse um enigma indecifrável. Ali, bestamente.

A Preguiça que aguardasse mais um pouco. Quem mandou? Podiam muito bem ter esperado a hora em que a maré encostasse

novamente na ponte para trocar a água do balde, não podiam?

Mas os dedos dos pés da Sorte começaram a enrugar, culpa da mesma água morna gostosa de antes. Ou seja, hora de voltar para a ponte, hora de encher o balde, hora de levar os siris para cozinhar.

Foi só por descaso do Acaso que a Sorte e a Preguiça vieram ao mangue. Entre a cheia e a vazante, homens e mulheres se ocupam com seus afazeres. A Maré se ocupa de seis em seis horas. Meninos se ocupam com aratus, chiés, qualquer tipo de vida pequena. E todos, na falta do que fazer, se ocupam da vida dos meninos.

Depois de um punhado de histórias, a Preguiça e a Sorte deixaram o mangue famintas, debaixo da tarde de mosquitos.

Saíram ainda agora, à procura de uma lata furada e um bocado de brasas, levando dois siris para cozinhar.