



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**



PATRÍCIA DA SILVA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO**

Uberaba/MG

2021

PATRÍCIA DA SILVA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Deolinda de Jesus Freire

Uberaba/MG

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A45p	<p>Almeida, Patrícia da Silva de Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: a formação de leitores através do gênero conto / Patrícia da Silva de Almeida. -- 2021. 135 f. : il., fig., graf.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021 Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire</p> <p>1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Gêneros literários. 3. Conto. 4. In- centivo à leitura. I. Freire, Deolinda de Jesus. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 028(07)</p>
------	---

PATRÍCIA DA SILVA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba-MG, 02 de junho de 2021

Banca Examinadora:

Dr.^a Deolinda de Jesus Freire – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Helba Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul



Documento assinado eletronicamente por **DEOLINDA DE JESUS FREIRE**, Professor do Magistério Superior, em 02/06/2021, às 18:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **FANI MIRANDA TABAK**, Professor do Magistério Superior, em 07/06/2021, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helba Carvalho**, Usuário Externo, em 07/06/2021, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0538948** e o código CRC **F8F4E5F0**.

“A leitura ajuda a resistir às adversidades,
mesmo nos contextos mais terríveis.”

Michèle Petit

AGRADECIMENTOS

Ao meu noivo, Walter, por todo o apoio incondicional oferecido tanto no período das aulas presenciais do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), quando eu me deslocava para Uberaba, ao desenvolvimento dessa pesquisa e à vida. Esse suporte foi essencial principalmente nesses tempos tão difíceis de pandemia.

Ao meu irmão, Jhony, pelo apoio e incentivo oferecidos desde a ideia da inscrição no Exame de ingresso no PROFLETRAS, até a defesa da dissertação.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Deolinda de Jesus Freire por todo o conhecimento gentilmente compartilhado e por todo o apoio que acalmava em momentos de muita ansiedade.

À Prof.^a Dr.^a Fani Miranda Tabak por toda a sabedoria que enriquecia nossas tardes de estudos e nossos cafés pelos arredores da Universidade.

A todos os professores do PROFLETRAS, inclusive aos membros externos, que estavam presentes nas bancas do Seminários do Programa, por todas as caríssimas contribuições.

As minhas amigas de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Carol, Mirian e Thaísa, que além de estarem presentes no meu dia a dia, acompanharam todo o processo do Mestrado.

Às amigas construídas no decorrer do curso. Um agradecimento especial a Cryslaine, Melina, Talita e Valdeir. Nossos almoços e risadas sempre me vêm à memória com muitas saudades.

À equipe gestora e de professores da Escola Dona Mariana Grellet Seixas, sede dessa pesquisa, pelo acolhimento e compreensão.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo principal de propor atividades para contribuir com a formação de leitores de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, o gênero literário conto foi escolhido para a realização e aplicação da pesquisa. Para refletir sobre o ensino da leitura de textos literários na sala de aula, houve a necessidade de discutirmos sobre a forma com que a literatura é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Em razão de como a leitura literária é referida nessas diretrizes, mostrou-se necessária a discussão acerca da ausência do cânone na abordagem do texto literário nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi importante que se observasse qual era relação do aluno com a leitura, e, a partir disso, foi explicitada a importância da mediação da leitura literária para a formação do leitor. Ademais, discutiu-se sobre a forma como o aluno pode se implicar nesse tipo de leitura de forma ativa. No que se refere à recepção e à interação do aluno com o texto literário, três autores foram escolhidos para embasar nossa pesquisa sobre a recepção do texto literário durante o ato de ler, são eles: Umberto Eco (1991), Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996a; 1996b). Ademais, foi também preciso abordar o ensino de literatura e sua relação com a interpretação literária. Há uma discussão sobre o gênero literário conto sob o viés teórico de Alfredo Bosi (1974), Edgar Allan Poe (1999), Ricardo Piglia (2004) e Júlio Cortázar (2006). A partir dessas leituras, um caderno de atividades foi desenvolvido para ser aplicado em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém, no meio do caminho, surgiu a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov 2, o que inviabilizou a aplicação do material na sala de aula, assim, o caderno ficará disponível para adaptações e aplicações futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Gênero Conto. Práticas de leitura literária. Estudos Literários.

ABSTRACT

This lecture has been carried out to act in the literature readers' training in the Final Years of Elementary School. For this purpose, the literary genre Short Story was chosen for the realization and application of the study. In order for the inadequacy of the teaching of reading literary texts in the classroom to be presented, there has been a need to discuss the way in which literature is approached in the Parâmetros Curriculares Nacionais, in the Base Nacional Comum Curricular and in the Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Due to how literary reading is referred to in these guidelines, it's been necessary to discuss the absence of the canon in the approach to literary texts in schools. In this regard, it is important to observe the relationship of the student with the reading, and, from that point on, the importance of the mediation of the literary reading for the training of the reader was explained. In addition, it has been discussed how the student can actively engage in this type of reading. Regarding to the reception and interaction of the student with the literary text, three authors were selected to base our research on the reception of the literary text during the act of reading, they are: Umberto Eco (1991), Hans Robert Jauss (1994) and Wolfgang Iser (1996a; 1996b). It's been necessary to talk about the teaching of literature and its relation with the construction of literary interpretation. There has been a discussion about the genre Short Story, from the perspective of Alfredo Bosi (1974), Edgar Allan Poe (1999), Ricardo Piglia (2004) and Júlio Cortázar (2006). From these readings, a booklet with activities was developed to be applied in the Final Years of Elementary School, however, in the middle of the path, there was a pandemic caused by the Sars-Cov 2 virus, which made the use and application of the material unfeasible in the classroom, but it will be available for adaptations and future applications.

KEY WORDS: Literature Readers' Training. Short Story. Literary Reading Practice. Literary Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema "Lixo Luxo"	68
------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão: Quem foi a primeira pessoa a ler para você?	34
Gráfico 2 - Questão: Os livros que você lê são:	35
Gráfico 3 - Questão: Para você, para que serve a leitura?	36
Gráfico 4 - Questão: A leitura é importante para você?	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Poema: "O Bicho"	71
Quadro 2 - Orientações sobre o jogo "Passe o anel"	76
Quadro 3 - Trecho do conto "A causa secreta"	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A LITERATURA NA ESCOLA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	17
2.1 A AUSÊNCIA DO CÂNONE NA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS	29
2.2 A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA	33
2.3 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	37
3 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO	41
3.1 O ENSINO E A LEITURA DA LITERATURA	49
3.2 O GÊNERO LITERÁRIO CONTO.....	55
4 O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO EM MEIO A UMA PANDEMIA	62
4.1 PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA ..	64
4.2 DESCRIÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES	67
4.2.1 “Muribeca” — Marcelino Freire.....	67
4.2.2 “A causa secreta” — Machado de Assis	75
4.2.3 “O Poço” — Mário de Andrade.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	100
APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO	100
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....	110
ANEXOS	112
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	112
ANEXO B - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	113

ANEXO C – CONTO “MURIBECA”.....	114
ANEXO D – CONTO “A CAUSA SECRETA”	116
ANEXO E – CONTO “O POÇO”	124

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa foi construída a partir de uma experiência de atividade de leitura do texto literário na sala de aula que se mostrou um tanto infrutífera e decepcionante para o professor, realidade que afeta e se reflete na formação do leitor literário. Ao vislumbrar os desafios de se abordar a literatura no Ensino Fundamental II, percebemos, a partir de nossa experiência, a oportunidade de nos enveredarmos pela formação dos leitores de literatura.

Essa prática ineficaz no ensino da leitura literária se materializou por meio de uma experiência malsucedida, na qual acreditamos ter encontrado o maior combustível para a realização desta pesquisa. Certa vez, em que líamos o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, no sétimo ano do Ensino Fundamental, pudemos perceber que a construção de conhecimentos prévios dos alunos e a mediação da leitura literária eram de primordial importância para o desenvolvimento das práticas de leitura literária, bem como para que os alunos construíssem uma compreensão acerca do que leram. Como essas ações não fizeram parte da proposta pedagógica, ao final da leitura do referido conto, durante uma discussão acerca da narrativa naquele momento, ouvimos perguntas como: “Professora, cartomante é quem embaralha cartas?”; “Por que o narrador falou de Hamlet e Horácio neste conto? Quem são eles?”; “A Rita não deu veneno para o Camilo? Como ele ficou vivo depois? Porque no texto fala ‘Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca.’”.

Esses questionamentos levaram-nos a refletir sobre como as propostas de práticas de leitura literária estavam sendo conduzidas em nossas aulas e pudemos ver que a forma com que eram desenvolvidas não dava sentido à leitura literária, nem propiciava a compreensão do texto literário pelos alunos, uma vez que não havia a transformação das narrativas do conto em conhecimentos para auxiliar a leitura. As indagações dos alunos nos fizeram refletir sobre a efetividade da prática de leitura literária na sala de aula para além do cumprimento dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e, principalmente, levou-nos a repensar acerca da abordagem da literatura no contexto de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, com o objetivo de atuar na formação do leitor de literatura a partir do gênero conto, buscamos refletir sobre o que apresentam os documentos oficiais acerca do lugar da literatura e da leitura literária na sala de aula, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esses documentos dão as diretrizes sobre quais os conteúdos das disciplinas que devem ser abordados na Educação Básica. A partir da leitura desses textos,

percebemos que as práticas de leitura literária estão imersas em espaço vazio, tentando ser preenchidas, breve e insuficientemente, pelo que expõem os livros didáticos. Na maioria dos materiais didáticos, destacam-se práticas que não favorecem nem exigem a elaboração de reflexões por parte do aluno, além de sugestões de atividades que não estimulam questionamentos nem trazem importantes contribuições para enriquecer a experiência leitora, sem falar das práticas de leitura literária que, apesar de bem-intencionadas, mais afastam os alunos da leitura do que os atraem.

Em nossa experiência com “A cartomante”, percebemos algumas falhas quanto às práticas de leitura literária na sala de aula, à medida que estas não visam a mínima construção de conhecimentos anteriores ao ato de ler, prejudicando a compreensão do que foi lido, pois o aluno não possui nenhum, às vezes muito pouco, conhecimento prévio, pouca experiência de vida anterior à leitura e poucos horizontes de expectativa para utilizar e interagir com o texto literário, essencialmente lacunar e que necessita desse jogo interativo com o leitor para que seja compreendido.

A escolha de abordar os contos nessa pesquisa vem ao encontro das experiências anteriores que propunham a leitura literária na sala de aula, além de considerar a variedade de extensão e de temas que podemos encontrar nesse tipo de narrativa. Os contos se apresentam como narrativas que aguçam o interesse do leitor pelo efeito que podem causar, quando de sua recepção, pelas duas histórias¹ que essa narrativa manifesta, pela imersão do leitor provocada por esse tipo de texto literário, podendo se aproximar do cotidiano dele, possibilitando tanto o conhecimento do outro como o autoconhecimento, além da sensibilidade acerca das realidades criadas pela ficção.

Buscando embasar nossas ideias e percepções sobre o gênero e sobre a leitura da literatura na sala de aula, autores como Bosi (1978; 1988), Calvino (1993), Cortázar (2006), Eco (1991), Jauss (1994), Jouve (2002; 2012; 2013), Iser (1996a; 1996b; 1999; 2002; 2013), Lajolo (1984), Petit (2008; 2009), Piglia (2004), Poe (1999), Saraiva (2008), Soares (2011), Zilberman (2009), Wallon (1968), entre outros, foram fulcrais para as bases e para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

É importante explicitar o contexto em que essa pesquisa aconteceu e que influenciou diretamente em nosso projeto, nossa forma de lidar com uma nova realidade imposta e nossa nova forma de viver. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde informou que estávamos em estado de pandemia, orientando-nos sobre a forma de lidar e tentarmos combater

¹ A tese de Ricardo Piglia (2004) sobre a presença de duas histórias no conto será apresentada no tópico 3.2.

algo invisível. O vírus Sars-Cov2, causador da Covid-19, altamente transmissível e bem adaptado às células humanas, fez com que readaptássemos e readequássemos nossa vida para enfrentar o momento pelo qual passávamos. Escolas se fechavam para as atividades presenciais, serviços que eram essenciais ficaram cada vez mais nítidos de sua indispensabilidade e as desigualdades sociais e econômicas foram escancaradas. O estar presente, o toque e mesmo a fala se tornaram potencialmente mortais. Estávamos conhecendo a doença que assolava (e no momento da produção desse texto, ainda assola) a humanidade e nos adaptando às máscaras, ao álcool em gel e ao isolamento social.

Tudo o que fosse possível deveria ser feito à distância para evitar a disseminação do vírus, o colapso no sistema de saúde e no funerário, como, infelizmente aconteceu em Manaus e está se alastrando pelo país. Fomos conhecendo termos técnicos e científicos, interessando-nos por divulgações específicas sobre esse tema, ao mesmo tempo em que ouvíamos embasbacados, para usar o melhor termo, teses negacionistas e a indicação de medicamentos para o tratamento precoce da doença sem comprovação de eficácia, e até mesmo víamos estudos que mostravam a invalidez desses métodos recomendados por uns e outros.

Com a suspensão das aulas presenciais, nosso método de trabalho foi substancialmente alterado e adaptado à essa realidade que se impôs. Com isso, a escola em que a pesquisa seria aplicada, apesar das dificuldades iniciais, precisou encontrar um meio para dar sequência ao fatídico ano letivo de 2020, sem que para isso a internet fosse algo crucial, uma vez que a escola se localiza no distrito de Ituverava (SP), em uma área rural, onde a internet que chega tem o sinal muito fraco e, na maioria das vezes, não funciona. Considerando esses aspectos, a escola decidiu que as atividades deveriam ser entregues aos alunos de forma impressa. Nesse sentido, não nos sentimos confortáveis para permanecer com a ideia da aplicação do projeto de forma remota, o que culminou em um material elaborado para uso do professor, que pode recortá-lo e adaptá-lo à sua realidade escolar.

No que se refere à estrutura da dissertação, ela é composta de cinco capítulos. Após essa introdução, o segundo capítulo é intitulado “A literatura na escola e nos documentos oficiais”. Nesta parte, abordamos e explicitamos a forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio norteiam o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio, confrontando suas concepções. No mesmo capítulo, tratamos da ausência do cânone quando da abordagem do texto literário nas escolas e a forma como os textos clássicos se manifestam, quando são ensinados na sala de aula. Nesse sentido, discutimos sobre a relação do aluno com a leitura da forma como ela é proposta

nas escolas, então abordamos a importância da mediação da leitura literária para a formação do leitor, destacando, ainda, o aspecto afetivo que a leitura envolve.

No terceiro capítulo, optamos por abordar alguns aspectos sobre a recepção do texto literário. Para tanto, exploramos as teorias de Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e Umberto Eco, enfatizando, nas três teorias, o caráter ativo que o leitor precisa assumir frente à leitura da literatura. Também consideramos o ensino de literatura, valendo-nos do que apresenta Alfredo Bosi sobre a interpretação e como é elaborada a compreensão da leitura literária. Por último, discorreremos sobre algumas questões teóricas do conto, seu processo de produção e a possibilidade da presença das duas histórias nas narrativas, proposta teórica de Ricardo Piglia. Para que esses aspectos fossem discutidos, apoiamos-nos, além de Piglia, em Edgar Allan Poe, Julio Cortázar e Alfredo Bosi.

No quarto capítulo, um breve texto introduz a apresentação do material desenvolvido, seguido da descrição das atividades propostas e de considerações para o professor em cada etapa que compõe nosso caderno de atividades, elaborado para abordar a leitura literária dos contos “Muribeca”, de Marcelino Freire, “A causa secreta”, de Machado de Assis e “O poço” de Mário de Andrade na sala de aula. É importante relatar que esse material foi, inicialmente, pensado para uma turma específica do 7º ano, mas a materialização das atividades e o desenvolvimento da pesquisa mostraram ser pertinente a proposta de estender o caderno de atividades a todos os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O quinto capítulo comporta as considerações finais e gerais sobre o trabalho realizado e sua possibilidade e disponibilidade de aplicação futura. Todo esse caminho trilhado buscou algumas respostas para nossas experiências literárias na sala de aula, apesar de não se materializar em uma expectativa de resolver os problemas que se apresentam, mas de contribuir para minimizar as dificuldades enfrentadas para o ensino de leitura literária e ajudar a formar futuros leitores mais atentos com a ficção e a realidade e quem sabe, um dia, críticos.

Finalmente são apresentadas as referências bibliográficas que foram utilizadas para a produção da dissertação e para a realização do caderno de atividades. Foram colocados nos apêndices o plano de intervenção, os Termos de Assentimento e de Consentimento, o questionário aplicado na turma e o material didático desenvolvido. Nos anexos, há a autorização da escola para a realização da pesquisa, a aprovação desse trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa, além dos três contos escolhidos para a realização dessa intervenção.

2 A LITERATURA NA ESCOLA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No que se refere à presença da literatura no contexto escolar, Magda Soares (2011) apresenta alguns pontos interessantes acerca de como esta é abordada no ensino. A autora define a escolarização da literatura como sendo a forma com que as instituições escolares se apropriam desta, fazendo com que os textos literários estejam a serviço das escolas, pois servem aos seus objetivos e programação de ensino. Soares, para além de enxergar o termo “escolarização” como sendo algo negativo, aponta a pertinência da expressão a tudo o que pertence e faz parte das escolas, mas mostra que o que acontece com os textos literários nos estabelecimentos de ensino é a escolarização inadequada da leitura destes e a insuficiente atuação na formação de leitores literários. Podemos observar esses aspectos supracitados quando do uso da proposição da leitura de livros voltada para a avaliação, para responder questionários, fazer trabalhos, a proposição da leitura de fragmentos de um texto, a escolha sempre dos mesmos gêneros literários e dos mesmos autores etc.

Essa forma de escolarizar a literatura pode ser identificada nas práticas e propostas pedagógicas que, por sua vez, ancoram-se em documentos oficiais, elaborados para normatizar e/ou nortear o ensino básico. Nessa parte da dissertação, abordaremos alguns pontos sobre a presença da literatura e a formação do leitor literário, a partir de três documentos oficiais elaborados para nortear e regulamentar o Ensino de Língua Portuguesa. Os documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006).

Os PCN direcionam e apresentam as metas e objetivos a serem atingidos no Ensino Fundamental, sendo instrumento auxiliar para a elaboração e para o desenvolvimento da prática pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa, destacando os conteúdos a serem abordados nas áreas de produção e escuta de textos orais e escritos, leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A BNCC é o documento de referência para as escolas públicas brasileiras que define quais habilidades e competências devem ser alcançadas em cada ano letivo, normatizando o que deve ser ensinado ao longo do Ensino Básico. É obrigatória a utilização deste material para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas. As OCEM são documentos divididos em três volumes e direcionados aos professores, indicando alternativas didático-pedagógicas e auxiliando na estruturação do currículo no Ensino Médio, além de se apresentarem como materiais de apoio à equipe docente, ainda que não tenham a pretensão de prescrever conteúdos, metas etc.

Retomando os PCN, nos objetivos para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), observamos a ausência da indicação da formação do leitor literário como uma das metas de ensino. As práticas voltadas para a leitura literária não são especificadas nem descritas na listagem dos objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa, o que, conseqüentemente, nos leva a inferir que a leitura literária não é parte dos conteúdos indicados para serem abordados, sendo preterida e posicionada junto ao rol dos textos escritos que podem ser abordados, de forma genérica, nas práticas de leitura na sala de aula. Apesar disso, o documento discorre sobre alguns pontos interessantes quanto à uma eventual abordagem do texto literário na sala de aula, apontando o movimento inadequado das escolas em relação à literatura. O documento expõe a aproximação desta em relação ao aluno por meio da fragmentação das obras literárias, principalmente quando são abordadas no livro didático, o que simplifica, esvazia e falseia a experiência dos leitores em formação. Essa crítica se articula à observação de que a escola é um importante, senão o único local, que propicia o contato do aluno com os textos literários. Ler apenas fragmentos de textos literários acaba prejudicando a interação do aluno com a obra ficcional em sua totalidade.

Quanto às práticas de leitura de textos escritos, o documento volta a argumentar sobre como a escola deve lidar com a leitura:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 70).

Observamos que “as demandas de leitura impostas pela escola” podem aproximar os jovens do mundo da leitura ou afastá-los. As exigências da escola, nesse sentido, podem se relacionar à inadequada didatização da leitura literária de várias formas, seja transformando-a em um pretexto para que os alunos respondam questionários, ensinando gramática através dos textos literários, realizando provas para atribuir notas à leitura etc., ou seja, colocando o enfoque sobre os aspectos externos aos textos ficcionais em geral. Para a abordagem do texto literário, é interessante observar a coerência com que se deseja que as práticas de leitura se realizem, de modo que estas não se afastem de aspectos que pertencem diretamente aos textos:

[..] Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da

incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

Os debates propostos nos PCN argumentam que parte do problema na abordagem da leitura literária se materializa quando são priorizados aspectos associados à descrição do contexto histórico, normalmente atrelado à uma obra ou a um autor, ou questões externas ao campo da literatura, que pouco ou nada influenciam na leitura da obra pelos alunos. Interessa destacar que ensinar literatura descrevendo o contexto de produção de uma obra, além da biografia do autor, por vezes se efetiva na sala de aula para facilitar o ensino e a abordagem da literatura ou de determinado autor. Nessa perspectiva, não se considera o desenvolvimento de uma recepção leitora histórica que esteja relacionada ao horizonte de expectativas ou à construção de conhecimentos prévios do aluno, proposta que poderia concretizar as bases para uma atividade que o envolvesse nas práticas sociais da linguagem e não que apenas o ensinasse a dividir o que lê em eventos historicamente marcados e externos à obra, praticamente afastando-o de uma prática leitora mais subjetiva. A ampliação dos modos de ler, referida no trecho, pode se relacionar à diversificação do uso dos textos literários e gêneros a que se pode propiciar acesso nas escolas, até à leitura de obras e textos mais clássicos, justamente para evitar o estudo apenas da recriação da história por trás dos textos canônicos inseridos em um determinado momento.

O documento expõe ainda a preocupação com a importância da existência de uma biblioteca na escola com vários títulos disponíveis. Além disso, é citada a relevância da existência de atividades voltadas para promover e fortalecer as práticas leitoras no espaço escolar para promover a formação de leitores. Os PCN tecem algumas observações relacionadas às atividades de leitura que são desempenhadas com objetivos didáticos e distanciados do objetivo de formar leitores. Todavia, observamos que não é citada uma orientação para o planejamento nem para a importância da leitura literária como sendo uma prática favorável à formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados [...] é desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia [...] O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas. O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da

leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 72).

Podemos notar que, apesar da formação de leitores de literatura e as práticas de leitura literária não estarem claramente descritas e debatidas nos PCN, o documento trata da inadequada escolarização da literatura evidenciando que da forma como a leitura literária é abordada, as escolas acabam por atuar na direção oposta à formação de leitores: “as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 70). Todavia, ao nos aproximarmos dos apontamentos voltados para a atividade leitora, temos que:

[...] se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação (BRASIL, 1998, p. 71).

Apesar de irmos ao encontro da concepção que os PCN apresentam de que a leitura literária se origina de forma significativa a partir da relação interativa entre texto-autor-leitor e que desta interligação depende a elaboração da compreensão e da formação de leitores de literatura, podemos observar alguns limites no documento quando este postula que a estrutura de uma composição literária e o que a constitui pode e deve ser relacionado à descrição do contexto de produção da obra e a funcionalidade de seus elementos constitutivos, para que o aluno seja capaz de produzir e atribuir sentidos ao texto. Ao destacar e propalar esses aspectos, o documento também dá espaço, e até prioriza, a abordagem de elementos extrínsecos aos textos literários na sala de aula, quando de sua aplicação nas escolas. De forma geral, o documento não apresenta a literatura como uma disciplina ou instância de atuação capaz de contribuir significativamente para a formação de leitores.

No que se refere à BNCC, é interessante nos lembrarmos de que o documento tem como objetivo ser uma referência obrigatória para a formulação de currículos nas escolas. Afinal, esse material foi criado para regulamentar e padronizar os conteúdos a serem abordados ao longo do Ensino Básico, estabelecendo o que considera crucial e basilar para a formação do aluno como um cidadão autônomo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

O conteúdo curricular de Língua Portuguesa na BNCC está distribuído nas áreas de oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, como constatamos no trecho: “– [...] conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p. 71). O documento destaca que os estudos voltados para a teoria e metalinguagem, literatura, norma padrão e outras variedades da língua devem se efetivar, possibilitando que o aluno reflita sobre os temas estudados, propiciando o domínio da língua e da linguagem, de forma que isso se reflita no uso que ele fará da disciplina em suas práticas sociais de forma cada vez mais autônoma. Nesse sentido, nossa proposta é observar como a Base Nacional Comum Curricular aborda as práticas de leitura de literatura e a formação de leitores literários. Aliás, é importante observar a opacidade no enfoque dado à literatura pelo documento. O Eixo Leitura expõe as práticas de linguagem ligadas à interação e interpretação dos falantes, leitores, ouvintes ou espectadores:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

Apesar do documento citar a fruição estética de obras literárias, não há uma indicação clara para a abordagem da leitura literária nem da importância de sua presença para a formação de leitores de literatura ou de como se materializará sua abordagem na sala de aula. Entendemos que para fruir esteticamente os textos literários e interagir com eles é preciso mais do que apenas propiciar o contato dos alunos com esse tipo de material.

Constatamos que, no documento, à literatura não é reservado um eixo de integração específico para que sejam desenvolvidas nem as habilidades nem as competências relacionadas a esse conteúdo nos currículos escolares. É válido salientar que os currículos devem ser elaborados, utilizando a BNCC, de forma adaptada a cada Estado, tendo como base as diretrizes apresentadas pelo referido documento. Podemos observar que a leitura literária, abordada da forma como sugere o documento, associa-se a outras atividades escolares, como exercícios usados para conferir a leitura do aluno, a prática de avaliações ligadas à leitura, a realização de atividades para comprovar que o contato com os textos literários foi efetivado etc.

O “Eixo Leitura” apresenta algumas dimensões a serem realizadas através das práticas leitoras que, segundo a BNCC, devem se relacionar ao uso e reflexão da língua e da linguagem. Apesar de não citar claramente a formação do leitor literário, notamos que a

dimensão ligada à “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 72) é a que mais se aproxima de uma forma de abordagem da literatura na sala de aula. Para que essas ações ligadas às diferentes recepções leitoras e reconstruções dos textos por parte do leitor sejam efetivadas, o documento sugere que as práticas de leitura devam estar focalizadas em:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso esfera/campo em questão etc.

Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BRASIL, 2017, p. 72).

No que se refere a esses enfoques que a leitura de textos deve trazer para os currículos escolares, questionamo-nos sobre o quanto a aplicação dessa recomendação pode contribuir para a inadequada escolarização da literatura. A indicação para que se aborde os textos relacionando-os ao contexto sócio-histórico de produção, papel social do autor, época etc., pode fazer com que o estudo do texto literário se volte para a descrição de algum acontecimento histórico da época, para o estudo da vida do autor, ou seja, para aspectos externos ao texto literário. Em seguida, observamos o destaque dado à apreciação e valoração estética relacionada à leitura crítica de produtos culturais e percebemos o quanto o leque de interpretações equivocadas pode se abrir, o que pode levar a leitura literária ao extremo patamar de atividade para o divertimento e para a realização da atividade como forma de ocupar algum tempo da aula.

Percebemos com essa exposição que esse documento se choca, de certa forma, com o que expõe os PCN, apesar de, na apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, afirmar que se baseou nas concepções trazidas pelos Parâmetros de Língua Portuguesa. Notamos esse desencontro quando os PCN defendem que a leitura da literatura não deva se resumir a uma descrição histórica, quando de sua prática na sala de aula, no entanto, a BNCC, a partir do que postula a dimensão supracitada, pode fazer com que a abordagem da literatura aconteça de forma exatamente oposta. Observamos, ainda, que ao ser a referência nacional para a elaboração dos currículos e as consequentes práticas pedagógicas, a BNCC coloca o enfoque nas habilidades e competências que o aluno deve desenvolver ao longo da educação básica, o que pode provocar o enfraquecimento ou desaparecimento da literatura no ensino e o esvaziamento dos currículos.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a discussão transcorre considerando aspectos relevantes ao ensino de literatura no Ensino Médio, como, por

exemplo: a estrutura da disciplina de literatura, seus objetivos, a necessidade da permanência desta na escola, os desafios de seu ensino, a relação do leitor e do texto, a formação do leitor literário, as práticas dos professores, a escolha do material a ser utilizado. Questionamo-nos acerca da ausência dessas discussões nos documentos que servem de base para a elaboração dos currículos nos níveis de ensino anteriores. Afinal, será que se essas questões fossem abordadas também no Ensino Fundamental I e II, as indicações para as práticas de leitura literária teriam um caráter menos lacunar e seriam mais incisivas? Ou melhor, por que a questão da formação do leitor literário se manifesta de forma tão clara apenas no Ensino Médio? Em nossa leitura, é provável que essa orientação pudesse ser mais produtiva e efetiva se fosse recomendada em ordem inversa ou na mesma proporção para os níveis Fundamental e Médio, uma vez que as práticas de leitura literária devem assumir um caráter processual e permear todas as etapas de ensino.

Observamos como a BNCC tende a esvaziar um pouco mais a indicação para as práticas de leitura literária no Ensino Fundamental, quando colocamos o documento à luz das OCEM, que abordam as particularidades do discurso literário ao propor que a literatura transcende os limites da vida prática, permitindo que o aluno exercite sua liberdade leitora e seja capaz de elaborar uma compreensão própria para o que leu:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

No sentido de abarcar a liberdade e subjetividade do aluno quanto às possibilidades da língua na abordagem dos textos literários, as OCEM defendem explicitamente a presença da literatura no currículo do Ensino Médio, além de reconhecerem que a preparação do jovem simplesmente para o sofrimento cotidiano do trabalho é negar o acesso tanto à cultura quanto à educação para a construção de sua sensibilidade, que vem sendo negligenciada por causa das mudanças sociais, das relações impostas pelo mercado, do excessivo foco no indivíduo e da evolução técnica.

As OCEM apresentam, baseando-se no terceiro inciso do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN), as finalidades da Educação no Ensino Médio, destacando a pertinência do ensino de literatura nesse nível, contida nos dizeres do item: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”

(BRASIL, 1996). Visando ao cumprimento desse propósito, as OCEM salientam a forma como a literatura não deve ser abordada sob pena de não favorecer a formação do leitor de literatura:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Observamos que o documento composto pelas diretrizes que se referem à abordagem da literatura no Ensino Médio recomenda explicitamente a formação do leitor literário em seu conteúdo, e isso acontecerá à medida em que o aluno não seja um leitor de obras literárias que apenas decodifica a superfície textual, mas alguém que seja capaz de transformá-las em algo próprio de si. Nessa perspectiva, a leitura não deve se materializar no limite do domínio dos códigos da escrita. Durante a atividade leitora, o aluno deve ser capaz de atribuir novos significados à leitura, compreendendo-a e sendo capaz de fruir esteticamente a obra. É útil ponderarmos que a formação do leitor literário necessita que haja um processo comprometido com ela nos anos e níveis anteriores de ensino, ou seja, que a leitura literária esteja presente na vida escolar do aluno e que se desenvolva sequencialmente, não sendo explicitada e recomendada apenas no Ensino Médio.

No que se refere à fruição das obras, as OCEM apresentam algumas ressalvas quanto à definição desse termo, que consta em outros documentos oficiais, a exemplo dos PCN+, sobre o ato de fruir: “[...]o aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, [...] depreendendo delas seu valor estético” (PCN+, 2002, p. 67). Segundo as OCEM, o ato de fruir a literatura, não raramente, vem associado à ideia de que isso seja uma coisa simples e divertida, distanciando, para tanto, a necessidade e a possibilidade que o leitor literário tem de desfrutar do prazer estético, quando de sua efetiva experiência no processo de apropriação da literatura.

As OCEM também destacam o caráter polissêmico do texto literário, quando defendem que ele compreende mais de uma forma de leitura. Percebemos que neste documento, a característica da composição de se manifestar aberta às impressões do leitor de literatura é uma condição para diferentes formas de apropriação e fruição da leitura dos textos literários.

A questão da apropriação da leitura da literatura nos permite discutir o conceito de obra aberta proposto por Umberto Eco (1991), que consiste na possibilidade de transposição dos limites de um produto literário pelos leitores. Essa mobilidade das fronteiras dos textos

literários pode ser observada quando neles signo>significante>significado são estrangulados e transgredidos. Isso ocorre no diálogo que pode ser estabelecido durante a leitura entre o autor, o leitor e o texto. Nessa interação, estão imbricados aspectos históricos, culturais e econômicos que cada fruidor tem e dispõe no momento de leitura. A criação literária não se mostra, então, como um produto fechado em si mesmo nem como algo que contenha um significado unívoco, singular e concluído, mas como algo que está aberto e à espera do leitor para ser revivido, compreendido e finalizado por ele.

Assim, observamos o “fechamento” de uma obra quando observamos os códigos do texto literário, materializado pelos signos e limitado por eles que, por sua vez, são organizados em uma forma acabada e fechada. As inúmeras possibilidades de leituras de um produto literário levam em conta os aspectos subjetivos de cada fruidor, particularidades que podem estar presentes em cada leitura, mas que podem diferir das que são mostradas na escrita e na publicação da composição literária. A obra de arte assim reorganizada é constantemente revivida, ainda que não perca seu eixo nem sua originalidade, mostrando-se, nesse sentido, ao mesmo tempo que fechada, aberta.

Considerar uma produção literária como uma obra aberta significa colocar o fruidor em um papel de ativa construção da composição, em atividade conjunta com o autor. O leitor pode revivê-la incontáveis vezes, de acordo com sua subjetividade no momento da leitura. Apesar dessa abertura valorizar a subjetividade do fruidor, Eco observa que, ainda que o leitor esteja à vontade para ler e completar os sentidos da obra, não é totalmente livre para atribuir qualquer significado fantasioso que desejar, pois esse sentido é regulado e controlado pelos códigos dispostos pelo autor:

[...] nesse caso "abertura" não significa absolutamente "indefinição" da comunicação, "infinitas" possibilidades da forma, liberdade da fruição, há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor. (ECO, 1991, p. 43).

Nessa perspectiva, observamos que uma obra está, portanto, em contínua mutação e movimento, não havendo, assim, uma definição estática e unívoca, pois ela se mantém aberta às intervenções do leitor, suas contribuições emotivas e imaginativas que são elaboradas por sua interioridade. Transferindo esses aspectos teóricos para a sala de aula, observamos que o conceito de obra aberta é fundamental para a formação do leitor literário e para o debate sobre uma possível fruição.

Dessa forma, podemos refletir sobre como se materializa a indicação para a abordagem das práticas literárias na sala de aula em cada documento oficial, ou seja, como cada um as recomenda e as normatiza. É possível observar como essas diretrizes reverberam nos currículos,

que se basearão nestes documentos norteadores para serem elaborados, bem como as propostas pedagógicas serão guiadas pela teoria e metodologia por eles indicadas. Não se trata, portanto, de questionar sobre a normatização da leitura literária, mas sim de observar como a literatura tem (ou não) seu lugar na escola e refletir sobre como as indicações, contidas nos documentos norteadores do ensino, refletem nas práticas de leitura literária na escola.

Essas reflexões acerca dos documentos oficiais voltados para o ensino nos permitem observar que eles têm efeitos práticos na sala de aula. Podemos ponderar sobre a formação de leitores de literatura na escola, levando em conta as considerações Juracy Assman Saraiva (2008). A autora destaca o paradoxo existente entre a formação de leitores literários e as práticas escolares. A autora constata que ao mesmo tempo em que a escola parece atribuir à literatura um lugar legítimo, desvaloriza-a na ocasião em que organiza seu currículo e à medida que as práticas de ensino de literatura se mostram inadequadas e equivocadas. Saraiva critica a forma como os textos literários são abordados na escola, pois ora são voltados para a apreensão de regras gramaticais, ora para a preparação dos estudantes para exames externos etc. Nessas propostas, é irrisório o papel e protagonismo conferidos ao leitor, no que se refere à prática da leitura de textos literários na escola. Para essas atividades ligadas à leitura, ao aluno é reservado o papel de localizador de informações contidas na superfície textual, o que diminui ou deixa de lado a interação entre o texto e o leitor, a bagagem cultural que ele utilizaria para construir e reconstruir os sentidos da obra a cada leitura e a exploração dos recursos da linguagem tecidas no texto literário. Como afirma Saraiva (2008, p. 23):

O posicionamento contraditório desvela-se, sobretudo, quando a ênfase recai sobre a leitura de textos literários, evidenciando-se a lacuna entre os discursos que circulam no âmbito social, os objetivos dos cursos de formação de professores, as propostas político-pedagógicas das próprias escolas e as atividades cotidianas ministradas pelos docentes. Assim, ao mesmo tempo em que tenta legitimar a literatura por menções que remetem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela organização de feiras de livros, pela solicitação de leituras por parte dos professores, pela existência de bibliotecas, a escola demonstra sua desvalorização pela pouca importância que lhe é conferida na organização do currículo, pelo tratamento que lhe é dispensado nas atividades de ensino e pela relação de animosidade que os alunos demonstram em face do texto literário, a que se acresce seu conhecimento superficial sobre a literatura brasileira. [...] Grande parte dos professores demonstra desconhecer a especificidade do texto literário e a função formadora da literatura [...] (SARAIVA, 2008, p. 23).

Os apontamentos de Saraiva corroboram com o que presenciamos no cotidiano da prática pedagógica nas escolas. Essa lacuna da leitura literária vai ao encontro da discussão a respeito da presença da literatura nos documentos oficiais aqui abordados, sobretudo os PCN e a BNCC referentes ao Ensino Fundamental II, uma vez que os PCN mencionam o texto literário e fazem uma breve e não muito clara indicação a respeito da necessidade de sua presença no currículo escolar e a BNCC atribui à literatura um lugar semivazio. Conforme mencionado, a

ausência da proposta da literatura como uma disciplina nesses documentos pode ocasionar o esvaziamento de sua presença nos currículos escolares e ter como consequência sua inadequada escolarização, materializada quando o texto literário é abordado na sala de aula para resolução de exercícios que explorem aspectos que não sejam os literários, abrangendo questões gramaticais e a identificação de elementos da superfície textual. Essa forma de ensino também pode ser relacionada ao fato de os professores não possuírem e não adquirirem conhecimentos nem domínio satisfatórios sobre a literatura em sua formação inicial e continuada, além de disporem de recursos insuficientes para discutirem seu conteúdo e elaborarem práticas de forma significativa com os alunos.

Juliana Silva Loyola (2013) argumenta que os equívocos quanto à presença da literatura na escola básica vão desde a inadequada utilização didática dos livros de literatura até a atribuição de uma função moralizante ao texto literário, além das práticas de leitura literária estarem permeadas pela inabilidade de alguns mediadores assimilarem o que pertence ou não ao universo da literatura. Loyola também pontua que parte da falta de discernimento a respeito do que é literário e suas implicações justificam-se, em parte, em razão da formação deficitária de professores. A leitura literária é fruto de uma aprendizagem mediada e a figura do mediador é um dos pilares essenciais para o sucesso ou fracasso do futuro leitor. Para Loyola, há uma diferença substancial na formação de leitores e na formação de leitores de literatura:

Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virais sobre atualidades etc., pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. A apreensão do gesto literário supõe predisposição e movimento interno específicos, que exigem do sujeito sua imersão na complexidade e na superação de uma dificuldade inicial para compreender um discurso de exceção (LOYOLA, 2013, p. 115).

Para a construção desse leitor, a mediação do professor é fundamental, considerando que este deva ser, antes de tudo, um leitor literário, o que é pontuado por Loyola, pois ele circula com mais segurança pela literatura e sua crítica. Sobre a mediação e as práticas de leitura literária nas escolas, Regina Zilberman (2009) comenta sobre a insatisfatória relação da escola com a literatura, afirmando que as instituições escolares têm desempenhado a ação de leitura de forma equivocada, mecanizando-a, utilizando o ato de ler como um meio para resolver exercícios, provas e tarefas. Zilberman argumenta que a escola é responsável por ensinar a ler, transformando o aluno em um leitor literário, mas que também pode levar o jovem leitor a se afastar da literatura. Para evitar que se formem poucos ou nenhum leitor por causa das práticas de leitura realizadas pela escola, a instituição precisa:

Entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária.

Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício. Compreendidas de modo amplo a ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Assim, a leitura pode ser considerada como um meio para a emancipação dos sujeitos e, quando ela é associada à forma ficcional e estética de uma obra, podemos observar que exigirá esforço cognitivo do leitor para que haja compreensão do universo literário acessado. A partir da organização do que se mostrava caótico na vida factual, o texto literário virtualiza e codifica o real através das letras. Nesse sentido, Zilberman também cita que a capacidade de decodificar as regras que controlam tais códigos é a manifestação da racionalização humana e que a compreensão desta realidade é essencial para o ato da leitura. A leitura da literatura se materializa na relação que se estabelece desta com a realidade, pois o texto literário é a síntese do real, a partir da ficção. Um exemplo são as obras ficcionais que codificam a realidade criada.

Quanto às práticas de leitura literária, Zilberman salienta a necessidade de estas serem realizadas na escola, pois elas possibilitam, através da ficção, o contato com o real:

[...] a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites - até físicos, já que a escola se constrói com um espaço à parte - a que o ensino se submete (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Para Zilberman, sendo um coparticipante da obra a partir de sua individualidade e subjetividade, o aluno desfaz a rigidez de uma única resposta ou interpretação possível da obra lida, que pode resultar em uma aliança, em que podem interferir professores e alunos. A ausência de uma imposição, por parte do docente, de algum viés de interpretação da obra é o que propicia a formação do leitor de literatura, o que pode ser relacionado ao que foi exposto quando consideramos literatura como uma obra aberta, segundo Eco, pois a composição literária deve se manter tolerante e possível de ser compreendida, considerando as inúmeras formas de recepção e compreensão da leitura.

Consideramos que a escola tem o papel de tornar os alunos capazes de dispor de conhecimentos prévios que possibilitem sua participação na leitura da obra. Afinal, não é plausível querer uma mudança nas práticas de leitura literária na escola, se os alunos não estiverem munidos de conhecimentos para executá-las. Levamos em consideração que não há algo que garanta o interesse dos alunos pela leitura, mas que, como professores, temos o dever de provocá-los e incentivá-los da forma mais significativa possível. E para isso, o professor também precisa estar atento e disposto a se tornar cada vez mais capaz de ser um mediador para a leitura da obra de literatura.

Dessa forma, ao resgatarmos as críticas de Saraiva sobre a abordagem da leitura literária nas escolas, observamos a inadequação das práticas quando estas se voltam para a realização de exercícios gramaticais, exames externos ou a outros fins que sejam extrínsecos à literatura. Zilberman, ao destacar a importância da existência das práticas de leitura de literatura na sala de aula, salienta o poder emancipatório e formador desta literatura aos indivíduos. A autora ainda sublinha a importância de o aluno ser um coparticipante da produção dos textos literários, durante a leitura. Assim, vemos que o caráter aberto da obra, defendido por Eco, permite a apropriação da leitura das composições literárias, além de se apresentar como um meio para a formação de leitores de literatura.

2.1 A AUSÊNCIA DO CÂNONE NA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS

Em nossa prática cotidiana nas escolas, percebemos o enfraquecimento da literatura como disciplina e as inadequadas práticas de leitura literária. Ambas estão em um certo vazio, ou seja, sem um lugar determinado no ensino, seja por razões teórico-metodológicas, seja pela insuficiente formação docente, seja pelas indicações ou normatizações para a educação, contidas nos documentos oficiais. Se a literatura está nesse espaço um tanto incômodo, é possível de se imaginar qual o espaço que ocupa a abordagem das obras do cânone nas escolas.

Marisa Lajolo (1984), ao iniciar suas reflexões sobre os clássicos, afirma que a obra literária é um objeto que existe no intercâmbio social de produção e leitura. Interessa-nos apontar as instâncias dessa relação na sociedade: a do editor, a do distribuidor, a dos livreiros, para ficar apenas no âmbito do que deve ser pago para que os livros possam ser impressos e lidos. Sobre este aspecto, Lajolo (1984, p. 17) considera que “[...] a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas [...]”.

Apesar de o sistema capitalista permear a relação autor — leitor, para que o texto seja considerado uma composição literária, é necessária ainda a sua aprovação por setores competentes e capazes de atribuir a característica de literariedade a esse tipo de produção. Essas esferas são capazes de estabelecer o valor ou a natureza artística e literária a uma obra, mesmo que ela já seja considerada canônica por seu autor e eventuais leitores. Ou seja, para que uma obra escrita seja considerada e incluída no âmbito artístico, ela precisa ter o endosso de setores especializados: os intelectuais, a crítica, a Universidade, a Academia e a escola, sendo esta última o campo fundamental de legitimação de composições literárias. A escola se mostra como a mais eficiente avalista e fiadora da natureza e valor literário dos livros em

circulação. Para ilustrar sua influência no estabelecimento e trânsito da literatura, Lajolo aborda o aparecimento e a manutenção de algumas composições no mercado, discutindo e expondo as origens dos clássicos na produção literária em um determinado período da tradição, como, por exemplo, os autores da antiga Grécia e Roma e os modernos escritores da Europa renascentista. Para ter sua obra avaliada como clássica, o escritor precisa ser reconhecido como excelente, sem suscitar dúvidas. Segundo Lajolo, para encontrarmos a razão para o surgimento do significado que a palavra *clássico* tem adquirido ao longo dos anos, é necessário nos atentarmos a sua etimologia. A palavra deriva de *classis*, vocábulo de origem latina, que significa classe de escola. Os clássicos eram os livros julgados adequados aos estudantes e úteis para que se alcançasse os objetivos escolares. Esse é o início da escola como instituição que legitimaria a literariedade e o valor literário das obras. Dessa forma, em nosso cotidiano, percebemos que as escolas podem ser as únicas instituições em que os alunos têm acesso aos livros e que o professor é o principal sujeito que mantém o elo entre os alunos e a leitura. Assim, os clássicos também precisam ter seu lugar garantido nesse ambiente, afinal, etimologicamente, estão na origem da relação dos alunos com a leitura.

Ítalo Calvino (1991) disserta sobre alguns dos motivos para que se realize a leitura dos clássicos. Em suas primeiras propostas de definição temos:

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: "Estou relendo ... " e nunca "Estou lendo ... ".
2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (CALVINO, 1991, p. 9).

Essas duas primeiras asserções dizem respeito à forma de recepção e percepção de uma leitura em fases diferentes da vida para cada pessoa, estando relacionadas às condições de apreciação e interação com o texto clássico de cada indivíduo. A terceira proposta sobre o que seria um clássico propicia-nos fazer uma reflexão relevante: “3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 1991, p. 10-11). Nessa citação, com base na expressão “influência particular”, a leitura dos clássicos desvela-se no indivíduo de acordo com suas impressões e seus valores, mas também pode se misturar às opiniões e noções coletivas a partir de diferentes perspectivas históricas. Quanto à construção de significados durante e após a leitura de um clássico, Calvino enumera:

3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.
5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.
6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1991, p.11).

A partir dessas propostas, observamos na leitura e na releitura de um clássico duas ações que se mimetizam e se complementam ao mesmo tempo, pois um clássico sempre apresentará algo de atual a cada leitura. Os clássicos podem chegar a nós, quando de nossa leitura, munidos de pontos de vista e leituras alheias e certamente levará de nós alguma marca de leitura a outras pessoas que os apreciarão pela primeira vez.

No que se refere à leitura dos clássicos nas escolas, Calvino evidencia a seguinte reflexão acerca do ensino da literatura:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando a mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário (CALVINO, 1991, p.12).

O autor salienta a necessidade de que escolas e universidades propiciem o acesso à leitura direta das obras literárias clássicas, evitando a leitura apenas de sua crítica. Em se tratando do Ensino Básico, observamos uma tendência comum quando da abordagem de textos canônicos na sala de aula: a apresentação de resumos ou paráfrases, substituindo o texto original, seja porque este está afastado temporalmente dos alunos ou porque tenha uma linguagem mais elaborada, do ponto de vista formal. Essas práticas podem desencadear o estudo de elementos externos à obra, fazendo com que os alunos acabem sabendo falar sobre livros que nunca leram. As últimas proposições de Calvino que apresentam motivos para a leitura dos clássicos são as seguintes:

8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.
9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.
10. Chama-se de clássico um livro que se configura com o equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.
11. O "seu" clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.
12. Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia.
13. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.
14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1991, p. 9-15).

No nono motivo para ler os clássicos, deparamo-nos com uma concepção do que acreditamos ser o caminho para a formação do leitor de literatura. Este está ligado à flexibilidade que os leitores devem ter para elaborar uma compreensão a cada nova leitura. Nessa perspectiva, os cânones se revelam como obras sempre novas e com significados não cristalizados, possibilitando que o leitor os ressignifique, o que propicia a apropriação da leitura das obras clássicas.

Tornar a leitura da literatura algo próprio e intrínseco ao leitor envolve uma volta à subjetividade deste. Apesar do intérprete ter suas impressões restritas pelos limites que o texto e autor oferecem, ele é ativo no processo de construção dos significados da obra. Em nossa proposta, consideramos as obras canônicas como fechadas e abertas ao mesmo tempo. Segundo Eco, considerar uma obra apesar de fechada e acabada como uma composição aberta, significa colocar o fruidor em um papel de ativa construção da obra, em atividade conjunta com o autor, reconstruindo o texto literário durante a leitura, ainda que este esteja diante de um produto já finalizado pelo autor. Afinal, o fruidor pode reorganizar a obra incontáveis vezes, de acordo com sua subjetividade. Apesar da abertura da obra para as impressões do fruidor, Eco observa que ainda que o leitor esteja livre para completar os sentidos da obra, ele não é totalmente independente para atribuir qualquer significado a ela, mas é contido pelos códigos dispostos pelo autor na produção.

O fato de essas obras serem abertas e permitirem a participação do leitor ativo em sua construção é primordial, pois esta abertura se mostra como a condição de existência para a formação de leitores para as diferentes possibilidades de fruição da obra, cujo nível e intensidade dependem das possibilidades e da capacidade de atuação do leitor.

As obras abertas se mostram como nascentes inacabadas de experiências e apresentam a universalidade como parte da experiência estética proporcionada através de sua leitura, fazendo com que não exista o aspecto de univocidade nos textos literários e assim eles permanecem sempre abertos a mutáveis interpretações. No que se refere à percepção do fruidor e à significação atribuídas para a obra quando ela é experienciada esteticamente, Eco tece algumas considerações acerca das condições para fruir uma obra:

Ora, a condição para que uma obra possa resultar expressiva a quem a percebe é dada "pela existência de significados e valores extraídos de precedentes experiências e enraizados de tal modo que se fundem com as qualidades apresentadas diretamente na obra de arte". O material de outras experiências do observador deve misturar-se com as qualidades da poesia ou da pintura para que estas não se reduzam a objetos estranhos. Portanto, "a expressividade do objeto artístico deve-se ao fato de oferecer uma perfeita e plena compenetração dos materiais da fase passiva e ativa, incluindo nesta última uma completa reorganização do material herdado por nós da experiência passada... A expressividade do objeto e o sinal e a celebração da fusão completa que

experimentamos e do que nossa atividade de atenta percepção acresce ao que recebemos através dos sentidos" (ECO, 1991, p. 71-72).

Eco argumenta sobre a importância que as experiências anteriores do leitor podem ter para a construção da expressividade da obra. Transportar as experiências prévias para a leitura que se faz é importante, pois assim a obra não se reduz a algo estranho a quem a lê, mas é conectada e compenetrada ao fruidor ativo, que a relaciona às experiências anteriores no momento leitura.

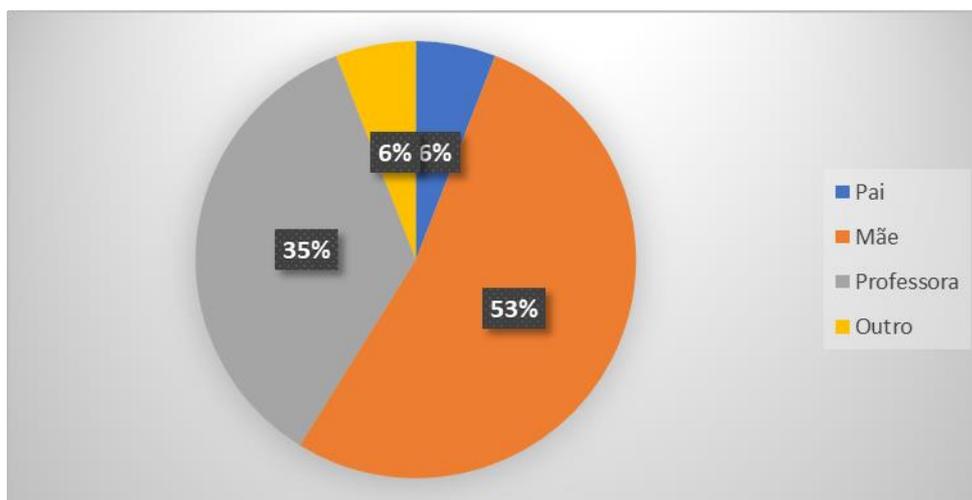
Acreditamos ser nas aulas de literatura o momento propício para que a experiência leitora dos alunos seja enriquecida e construída de forma a ser possível que eles se tornem capazes de ler, apropriando-se da leitura literária, construindo e reconstruindo os sentidos do texto, sem que haja a fixação prévia, por parte do professor, de limites ou vieses de interpretação da obra. Dessa forma, o aluno será capaz de vivenciar uma experiência literária e fruir esteticamente um texto literário, o que proporcionará e ratificará sua formação como leitor de literatura.

2.2 A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA

Em fevereiro de 2020, antes da pandemia da Covid-19 paralisar parte das atividades presenciais, aplicamos um questionário nos alunos do 7º ano—a sala em que aplicaríamos as atividades de intervenção—com o objetivo de compreender como era a relação deles com a leitura e de que forma essa interação permeava o processo de formação deles como leitores. Ademais, foi questionado como acontece essa leitura atualmente e como a mediação da leitura esteve presente na vida dos 17 alunos que responderam às perguntas.

Na primeira questão, perguntamos quem foi a primeira pessoa a ler com os alunos e descobrimos, conforme o gráfico, que para 53% deles foi a mãe que se apresentou como primeira mediadora da leitura, para 35% foi a professora. O pai, como mediador, ficou com 6% e a mesma porcentagem indicou que outra pessoa os auxiliou, sendo que a avó e a tia foram as mais mencionadas. Percebemos, portanto, a incidência das figuras femininas na mediação da primeira leitura em ambientes extraescolares. Esses dados nos fazem refletir sobre a forma com que a mãe, ou outra figura familiar, realizou essa primeira mediação. Considerados esses aspectos, é necessário expormos o que Michèle Petit (2009) aborda sobre esse momento: “Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias” (PETIT, 2009, p. 24-25).

Gráfico 1 - Questão: Quem foi a primeira pessoa a ler para você?



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir das respostas, consideramos que exista uma relação de afeto envolvendo essa iniciação da criança ao universo leitor. Com o objetivo de estabelecer o elo entre esse primeiro contato com os livros e a influência que isso tem na formação do leitor de literatura, tomamos como base a teoria de Henri Wallon (1968). O autor postula que a dimensão motora, afetiva e cognitiva da criança são aspectos indissociáveis no desenvolvimento psicológico e no processo de aprendizagem. É necessário considerar que esse desenvolvimento ocorre a partir da interação com o outro. Além disso, é proveitoso observarmos a possibilidade do contágio da emoção de um sujeito a outro em uma determinada ação. Para Wallon (1968):

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contacto estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afectivos. É assim que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um facto comprovado variadíssimas vezes. Depende do seu poder expressivo, no qual se basearam as primeiras cooperações de tipo gregário que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos colectivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional. (WALLON, 1968, p. 149).²

No que se refere ao primeiro contato da criança com a leitura em um ambiente fora da escola, sem ser, portanto, sistematizado ou planejado, consideramos efetiva a troca de emoções entre os sujeitos envolvidos nessas fortes manifestações subjetivas vividas por eles. Ao mesmo tempo em que há a leitura feita pelo adulto, há a apropriação do que está sendo lido pela criança. Isso resultará em uma atitude emocional de gosto ou de afastamento da leitura pelo jovem. Sabendo que esta emoção acompanhará o leitor ao longo de sua vida, alguns aspectos extrínsecos à leitura influenciarão na relação que a criança estabelecerá com a atividade. Esses

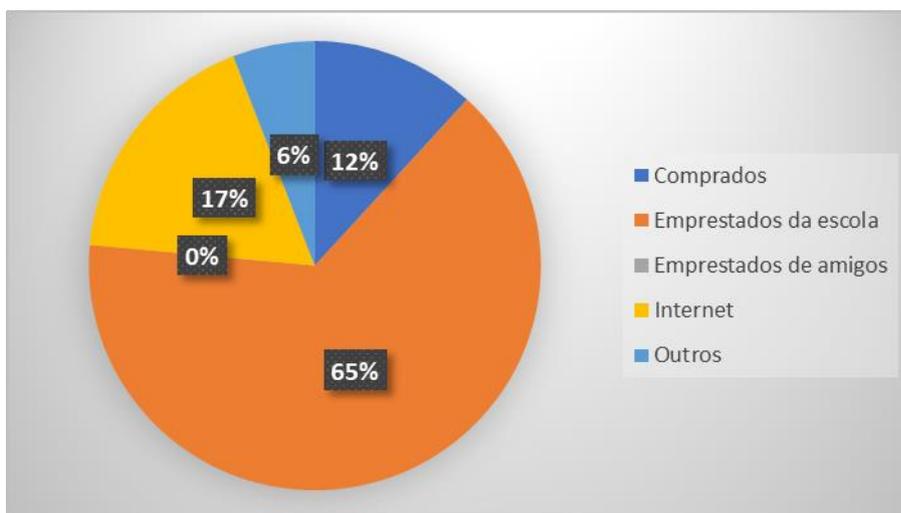
² Mantivemos a grafia da edição portuguesa.

momentos podem impactar na apropriação de elementos externos ao ato de ler, sejam as reações do adulto em relação à leitura, os comentários feitos por ele, suas expressões faciais, o gosto que este demonstra pela leitura etc. e interferir na formação do jovem leitor.

Na segunda questão, os alunos responderam acerca da procedência dos livros com os quais eles têm contato, pois apesar de, na primeira questão, abordarmos a questão das famílias que leem e realizam essa primeira leitura, entendemos que, apesar de o acesso aos livros ter se expandido, este contato acontece, em muitas realidades, unicamente através da escola ou bibliotecas públicas. Em nosso bairro, a única biblioteca disponível pertence à escola. O ambiente conta com um pequeno acervo para atender a população local.

Conforme as respostas obtidas, 65% dos alunos entrevistados têm acesso aos livros apenas na escola. O que nos faz pensar que as práticas pedagógicas e concepções de leitura tenham grande impacto nesses sujeitos que da escola dependem para desenvolverem sua formação como leitor literário.

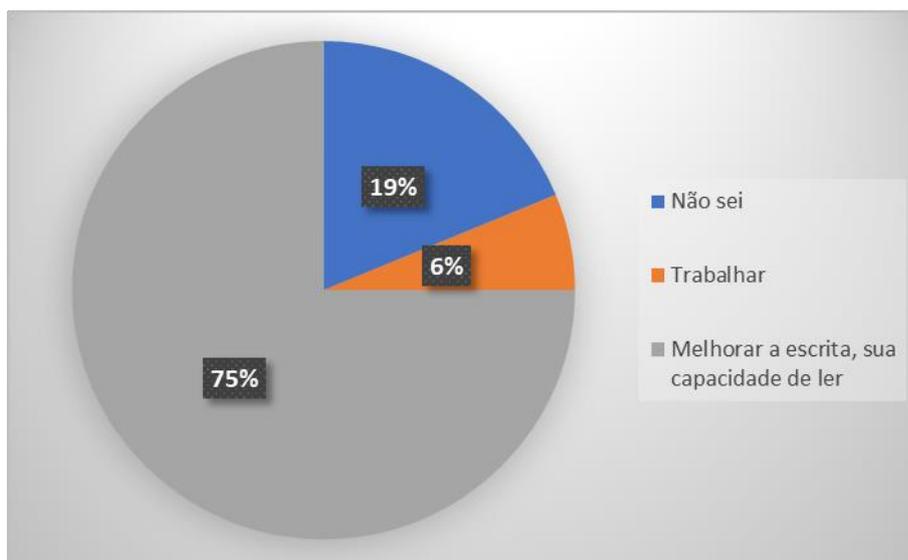
Gráfico 2 - Questão: Os livros que você lê são:



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Outra questão abordada tinha como objetivo entender a forma como os alunos encaravam a leitura e, a partir das experiências que eles tiveram com o ato de ler na sala de aula, saber se eles pensavam ser esta uma atividade importante. Grande parte dos alunos não sabia para que liam. Podemos associar essa questão à dificuldade deles de se apropriarem da leitura, serem capazes de compreendê-la e atribuírem-lhe sentido, para além de apenas decodificarem a linguagem.

Gráfico 3 - Questão: Para você, para que serve a leitura?

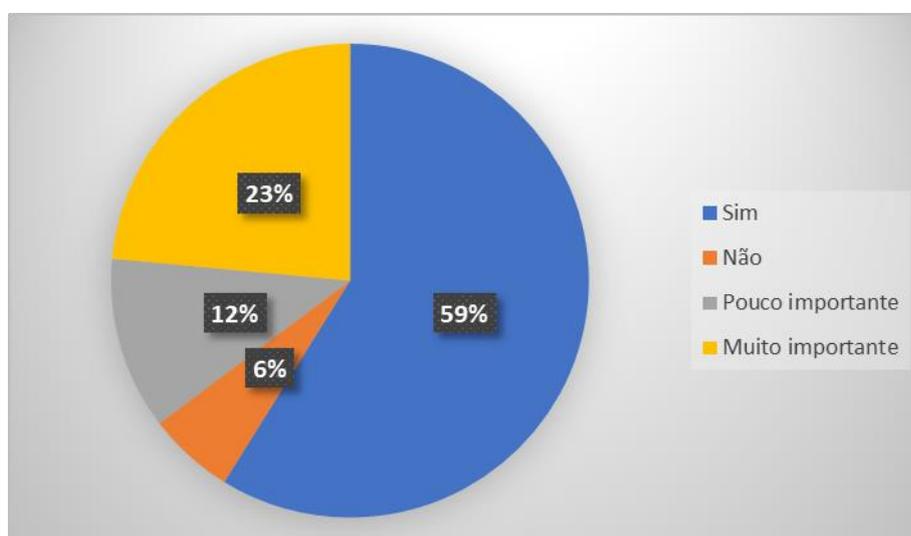


Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

É importante observar que para 75% dos alunos, a leitura realizada na escola tem utilidade, porque percebem que ela os ajuda a escrever melhor e a identificar algum aspecto textual. Para 6%, a leitura e a escola, de forma geral, estão associadas à vida prática, ao trabalho e às oportunidades de crescimento profissional. Essas questões nos fazem retornar à discussão inicial acerca dos documentos oficiais que guiam a elaboração dos currículos, pois ao relacionar a leitura a questões relacionadas ao utilitarismo, esses documentos influenciam as práticas pedagógicas e a postura da escola acerca da leitura literária.

Nas respostas para a última questão, podemos ver que para 94% dos alunos a leitura é importante, conforme exposto no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Questão: A leitura é importante para você?



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Essa questão mostra que os alunos têm ciência da importância da leitura para suas vidas. Nas escolas, a mediação da leitura literária pode dar sentido a esta atividade, além de atuar na formação de leitores, favorecendo as práticas leitoras. Considerando a escola como espaço primordial para a efetivação dessa mediação e materialização da leitura sistematizada, tendo em conta o planejamento realizado pelo docente, direcionado a um objetivo, em um tempo e espaço específicos, é imprescindível nos voltarmos para nossa ação na sala de aula. Enquanto mediadores e propiciadores da formação de leitores de literatura, devemos observar e transformar a forma como realizamos essa abordagem para fortalecer a formação de leitores de literatura.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Michèle Petit (2008), ao abordar a importância e os reflexos da mediação da leitura para a formação do leitor, indica a existência do mediador para a ação leitora como algo essencial para a leitura, pois ela é a porta de entrada para a formação do jovem leitor que será influenciado e incentivado a adentrar e, talvez, permanecer no mundo da leitura. A importância da mediação reside no fato de que um leitor mais experiente, com uma gama maior de conhecimentos prévios e uma ampla prática de leitura, pode estimular um jovem a caminhar e permanecer no mundo da leitura, implicar-se nele e se apropriar dele.

Através do mediador ou da iniciação para a leitura, o jovem leitor pode se sentir motivado, influenciado e autorizado a ler algo que antes o assustava e intimidava. Ao realizar e compartilhar sua leitura com o mediador, ambos dividem o interesse, o entusiasmo pela leitura, além de compartilharem a construção de significados da obra. Assim, o leitor em formação pode sentir seus pensamentos acolhidos e valorizados, como ressalta a antropóloga:

[...] o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. (PETIT, 2008, p. 178).

Percebemos que a autora considera duas fortes emoções ligadas à mediação e ao ato de ler: medo e desejo. Como pudemos observar anteriormente, o ato de ler não abrange apenas aspectos cognitivos. Neste caso, a interação entre duas pessoas causa uma troca e, segundo Wallon, um contágio de emoções. O mediador guia o aluno pela linha que ultrapassa o medo dos livros, revelando, talvez, uma vontade que o jovem tinha de ser levado às novas páginas.

Petit ainda defende que, na relação entre sujeitos, a leitura e os livros podem adquirir significados diversos e se tornarem objetos dotados de sensibilidade, que “ouçam” o leitor,

traduzam seus sentimentos e desejos. Sendo assim, a mediação da leitura, para além dos aspectos cognitivos, deve ser considerada como algo que contenha afetividade em sua prática, assim, quem desperta ou deseja despertar o fascínio do leitor pelos textos literários, deve ter em mente o vínculo afetivo do qual não é capaz de prescindir nessa empreitada.

Percebemos que além do conhecimento teórico envolvido no planejamento e na organização necessária para a mediação da leitura literária em ambientes escolares ou não, é necessário o envolvimento pessoal e dos sentimentos que surgem na relação entre o mediador e o futuro leitor. Para Solange Souza, Paulo Silva e Nilo Souza (2019), o mediador tem o papel de cupido no processo de formação do leitor literário, uma vez que pode afetar o aluno com sua experiência de leitura, gostos pessoais, impressões, despertando-lhe o gosto por ela. Atuando, pois, nas potencialidades dos jovens leitores, suscitando o interesse destes pela leitura e passando a ser um referencial positivo.

Segundo Petit, o fato de haver uma leitura imposta na escola ou em qualquer lugar, por qualquer razão, seja para atribuir respostas a algumas tarefas, seja para algo simplesmente prático, tem pouca ou nenhuma importância para a experiência leitora. A atividade que se preocupa com a formação leitora deve propiciar uma leitura significativa, principalmente quando tem alguém como mediador, esse iniciador da leitura deve ser acolhedor, e não alguém que entranhe um caráter autoritário na leitura. Afinal, se apresentado dessa forma, o livro pode parecer tedioso, intimidador e algo desestimulante:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, p. 21).

Assim, na escola, a forma com que o professor mediador atua implica na relação que o jovem leitor estabelecerá com o ato de ler ao longo de sua vida, ou seja, a qualidade da mediação influencia e determina, em grande parte, a qualidade da relação entre o sujeito e a leitura. Nesse sentido, podemos afirmar que uma mediação, cuja afetividade seja positiva, pode aproximar o aluno da leitura, enquanto, se a mediação for negativa, o estudante pode se afastar dela.

Transpondo os muros escolares, Petit reflete sobre a sensibilidade de que esse mediador deve dispor, seja ele o professor, o bibliotecário, um educador social etc., a fim de que a boa relação dele com o leitor em formação possa transcender uma conversa ou a convivência e reverberar na formação do leitor como um sujeito que, durante a apropriação da leitura, busque ser “ouvido” pelos livros, ter suas sensações traduzidas por palavras, através de narrativas que atribuam sentido e deem voz à sua pouca experiência de vida.

Nesse sentido, a autora afirma que o que fica na memória do leitor é a sensação de acolhimento que ele tem ao receber indicações de livros do mediador, ser ouvido por uma pessoa que vive experiências diferentes das suas, tudo isso propicia uma troca proveitosa entre os sujeitos, cada um com sua subjetividade. Petit destaca a importância da troca de informação e do compartilhamento de experiências como sendo constituinte dos indivíduos. A partir dessa relação entre os sujeitos, o leitor adquire as bases para se formar, pois necessita que o mundo da leitura lhe seja apresentado, intermediado por alguém que tenha alguma experiência com esse universo. As subjetividades vão se construindo simultaneamente a partir desta troca:

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. (PETIT, 2009, p. 23).

Na escola, apesar de a interação e a troca de experiências serem constantes, não há uma garantia, uma fórmula, um passo a passo, um cronograma ou uma receita que garantam que os alunos de fato lerão a partir da realização de um trabalho de mediação. Apesar disso, as marcas afetivas, emotivas e sensoriais deixadas pelos livros, são marcas permanentes: “Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva” (PETIT, 2009, p. 24-25).

Tal reflexão nos leva para o dia a dia na sala de aula, principalmente quando pesquisamos algum tópico para elaborarmos um planejamento “perfeito” para uma aula de leitura. Podemos até produzir um bom trabalho dentro e fora da aula, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a incapacidade que temos de garantir a qualquer um que o trabalho para a formação do leitor esteja pronto e efetivado. Muitas vezes, tentamos racionalizar essa impossibilidade e, junto com os livros didáticos e paradidáticos, transformar a experiência de leitura em algo quantificável, procurando dar à leitura uma forma, um símbolo numérico, deixando de lado as emoções, as possíveis sensações, subjetividades e individualidades dos nossos alunos e o que mais pode envolvê-los no momento da leitura.

Vincent Jouve (2002) considera que a leitura seja um atividade que se desenvolve em cinco dimensões: neurofisiológica, pois envolve o aparelho visual e o funcionamento do cérebro; cognitiva, em razão do entendimento que o leitor deve ter a respeito dos signos linguísticos; argumentativa, representada pela intenção de convencimento e a possibilidade de ser analisável que cada narrativa traz; simbólica, considerando que o sentido apreendido por cada leitura, interage com o contexto com o qual o leitor se relaciona, por último podemos

observar também o processo afetivo em que a leitura está inserida, uma vez que a forma com que esta passa pela recepção também se liga a aspectos subjetivos e emocionais do leitor.

Nesse sentido, as emoções são basilares para a identificação do leitor com aquilo que se lê, principalmente a leitura ficcional, pois ela pode provocar em nós admiração, medo, piedade, tensão ou a simpatia por algum personagem. Para Jouve, o papel que as emoções desempenham durante o ato de ler é fácil de ser entendido: quando nos prendemos a um personagem, interessamo-nos pelos acontecimentos com ele. Assim, durante a mediação da leitura, o aspecto emocional e a identificação do leitor não podem ser apartados da experiência estética que se quer proporcionar, sob pena de fracassar no decorrer da ação mediadora.

Os documentos oficiais, discutidos no início deste capítulo, direcionam as práticas de leitura literária nas escolas e as propostas pedagógicas, principalmente observando que eles acabam por incentivar a inadequada escolarização da literatura que se perpetua nas aulas de Língua Portuguesa. A abordagem escolarizada da literatura na sala de aula reverbera também na formação de leitores literários.

Observamos, ao analisar o questionário aplicado, que as respostas dos alunos encontram eco nas teorias de Petit e Jouve, pois, para que se efetive a mediação da leitura literária, a interação entre professor (ou o leitor mais experiente) e aluno (ou o jovem leitor) é indispensável, principalmente em razão da troca de subjetividades que ela propicia. Notamos isso quando, apesar de os alunos considerarem a leitura uma atividade importante, eles a relacionam a uma concepção utilitarista. Esse ângulo pelo qual encaram a atividade leitora pode encontrar suas raízes na forma como a mediação da leitura é realizada no ambiente escolar, podendo suscitar afetos negativos nos alunos em relação à leitura. Conforme observamos, o processo afetivo em que a leitura está inserida se relaciona ao reflexivo no momento da recepção do texto literário, o que é substancial para a assimilação do leitor ou ouvinte no momento da interação com a linguagem. No próximo capítulo, essas reflexões sobre o leitor, a literatura, bem como seu ensino e a mediação serão estendidas à discussão sobre a recepção do texto literário e sobre o gênero conto, que foi adotado em nosso trabalho para que fossem propostas atividades voltadas para as práticas de leitura literária.

3 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Conforme exposto no capítulo anterior, no que se refere à mediação da leitura literária, consideramos que o aspecto afetivo, bem como o plano das emoções e dos sentimentos, não pode ser negligenciado ou expulso do ato de ler. Ademais, a recepção do texto literário é um aspecto fundamental em nossa pesquisa para a formação do leitor, quando, de fato, ele é implicado na atividade leitora. Assim, é pertinente apresentar considerações acerca do ato da leitura e do papel do leitor, a partir das teorias de Wolfgang Iser (1996a e 1996b), Hans Robert Jauss (1994) e Umberto Eco (1991), que expõem como acontece a interação da tríade texto, autor e leitor.

Iser (1996b) considera a leitura como uma atividade em que o leitor participa ativamente, pois ele atua na constituição do texto a partir de suas ações e é afetado por esses atos e pelo texto, o que evidencia a reciprocidade e a essência interacional dessa operação. É importante destacarmos sob quais condições a leitura acontece. Iser apresenta as categorias de “contingência” como constituintes da interação humana. Destacamos que a contingência, ou seja, a imprevisibilidade e as inúmeras possibilidades de leitura são “a condição constitutiva e diferencial para a relação interativa dos parceiros envolvidos” (ISER, 1996b, p. 98). Sobre a forma como a contingência se mostra produtiva na interação, o autor salienta:

A interação submete os "planos de conduta" dos parceiros a várias provas, assinalando-se em seguida uma série de deficiências; estas são contingentes por evidenciar em que medida os "planos de conduta" podem ser controlados. Mas essas deficiências tendem em princípio a ser produtivas. Elas são capazes de reorientar estratégias de conduta ou imprimir modificações nos "planos de conduta" (ISER, 1996b, p. 99).

Esses “planos de conduta”, portanto, dizem respeito à forma de recepção, à resposta e à postura do leitor e permitem verificar, pois, a inteligibilidade da leitura e oportunizam constatar se o receptor conta com um horizonte de referências, informações e conhecimentos prévios que tornem a leitura uma atividade possível. Assim, notadas essas carências, suscitadas pela interação, percebe-se que elas tendem a estimular a modificação dos “planos de conduta” do leitor, o que pode resultar na construção da representação daquilo que é lido. Podemos pensar, então, que essa contingência, inerente à interação, leva-nos a agir frente ao texto literário, fechando, preenchendo ou não sendo capazes de completar as lacunas deixadas por ele, durante o ato da leitura, com nossa interpretação.

Ao abordar a relação que é estabelecida entre o texto literário e o leitor, Iser salienta a não adaptabilidade do texto ao público, destacando, assim, a impossibilidade de determinação de uma forma de leitura correta e regulável pelos códigos trazidos pelo próprio texto. Ao

contrário, por vezes, e, no melhor dos cenários, essa adaptação de um ao outro depende de que o leitor possa se apoiar nas informações prévias que possui e que estas sejam suficientes para elaborar um outro código que ajuste a sua relação com o texto. A respeito da carência que provoca esse desajuste, Iser destaca:

Mas é justamente essa carência que impulsiona uma relação; nesse ponto, a relação de texto e leitor e a interação diádica têm algo em comum. Os modelos descritos de interação no mundo social surgem da contingência— planos de conduta não coincidem ou é impossível experienciar as experiências dos outros—, mas não de uma situação em comum ou de convenções que valem para os parceiros da interação. A situação em comum e as convenções se limitam a regular o preenchimento das lacunas, lacunas estas que se formam em face da falta de controle ou de experimentabilidade sendo condições básicas para qualquer interação. A essas lacunas corresponde a assimetria básica de texto e leitor, caracterizada pela falta de uma situação e de um padrão de referências comuns. Aqui como ali, a carência é estimuladora, ou seja, os graus de indeterminação implicados na assimetria de texto e leitor compartilham uma função com a contingência e o *nothing* da interação interpessoal, a saber, a função de constituir comunicação. Em consequência, os graus de indeterminação da assimetria, da contingência e do *nothing* são apenas diferentes formas de um vazio constitutivo subjacente à toda inter-relação (ISER, 1996b, p. 103).

Os espaços vazios do texto literário se mostram, portanto, basilares e partes essenciais do que Iser denomina “assimetria entre texto e o leitor”, além de serem as condições básicas para a interação durante a leitura. Estando a contingência ligada ao desequilíbrio entre texto e público leitor na interação diádica e sendo ela responsável por formar as lacunas do texto literário durante a leitura, essa imprevisibilidade implica o leitor no texto, uma vez que este o completa e o cria. Segundo Iser, a interação fracassa quando o leitor não preenche essas lacunas com suas próprias projeções, uma vez que elas são também afetadas e simultaneamente reajustadas pelo texto e que, por sua vez, formam um novo horizonte de referências que atuarão nas próximas leituras que serão realizadas. Quanto às possibilidades que o leitor tem para o preenchimento dessas lacunas, Iser destaca:

Por outro lado, a assimetria de texto e leitor possui em princípio menor grau de determinação, e é essa falta de determinação que amplia as possibilidades de comunicação. Para que essas possibilidades se realizem e a comunicação entre texto e leitor seja bem-sucedida, é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto (ISER, 1996b, p. 104).

Apesar de o leitor estar frente a um texto essencialmente lacunar e, como vimos, essas lacunas privilegiem a comunicação entre um e outro, a atividade do indivíduo não é absolutamente livre, ou seja, o texto literário não permite que ele traga qualquer sentido que desejar para a obra, mas ela o controla através de sua forma de construção e das próprias lacunas que apresenta. O sentido construído “difícilmente poderá ser equiparado com referências já existentes, sendo, portanto, capaz de questionar o significado de estruturas existentes de sentido e modificar experiências anteriormente feitas” (ISER, 1996b, p.104). O autor salienta que

aquilo que não é dito no texto literário impulsiona o leitor a imaginar e projetar um significado que ocupe este espaço vazio:

Quando o que é ocultado ganha vida na representação do leitor, — o dito emerge diante um pano de fundo que o faz aparecer — como acredita Virginia Woolf — mais importante do que se supunha. Assim, cenas triviais podem expressar uma surpreendente e profunda capacidade de viver (*enduring form of life*). E isto não se manifesta verbalmente no texto senão provém do enlace de texto e leitor. Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e de ocultar. O não dito o estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se referia (ISER, 1996b, p. 106).

O texto literário, ao implicar o leitor nele, trazendo-o para a ação de cocriar seus significados, também o controla, pois, apesar da essência interacional da leitura, da necessidade da atuação do leitor, das inúmeras possibilidades de construção de uma representação do que é lido, aquele que realiza a leitura é limitado pelo que é exposto na superfície textual, pois somente observando aquilo que é dito, o leitor é capaz de fazer emergir um significado para as lacunas deixadas pelo texto literário.

Outro importante representante da teoria da recepção é Hans Robert Jauss (1994) que, unindo os aspectos estéticos aos históricos, observa, a partir de uma metodologia composta por sete teses, que procuraremos elucidar, aspectos ligados ao papel do leitor na recepção do texto literário, observando principalmente a importância da historicidade literária. Jauss defende que a recepção de uma obra deve ser articulada tanto ao momento de sua escrita e marca de enunciação como também ao longo dos anos transcorridos desde sua publicação, podendo ser relacionada, inclusive, à experiência de vida do leitor.

Em sua primeira tese, Jauss destaca o aspecto dialógico da literatura, rejeitando uma concepção positivista a respeito da historicidade da literatura, que dissocia a obra literária da época contemporânea ao leitor, de forma que esta acabe por se mostrar imbuída de atemporalidade. Para o crítico, a obra deve ter o poder de se renovar a cada leitura, em épocas diferentes, o que de fato lhe confere atualidade. Assim, a historicidade da literatura faz-se presente nesse “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

A segunda tese de Jauss afasta a ideia de que a análise da experiência literária do leitor recairia no psicologismo, ou seja, que a recepção e o efeito de uma obra dependeriam e estariam condicionados apenas às expectativas desse leitor. O que o autor defende é que, do ponto de vista da recepção, as leituras estariam condicionadas ao horizonte de expectativas do leitor, ou seja, que podem estar relacionados aos seus saberes prévios, como por exemplo os literários,

ou saberes adquiridos ao longo de sua vida. Como destaca Jauss, essa experiência literária não se apresenta no vazio, como uma novidade absoluta:

Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode, então — e não antes disso — colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Essa reflexão de Jauss acerca da suscitação da subjetividade do leitor para que seja atribuído significado à experiência literária, chama atenção para o fato de que antes que aspectos ligados ao que é intrínseco a cada leitor resultem em uma interpretação e que esta seja elaborada segundo os gostos e aspectos subjetivos deste, a leitura literária desperta primeiro as lembranças de leituras anteriores, além de um horizonte de informações e conhecimentos. Somente depois disso, os aspectos emocionais e subjetivos emergem do leitor para que seja elaborada uma compreensão do texto literário.

A terceira tese de Jauss discorre acerca do caráter artístico de uma obra, que pode ser considerado maior quanto mais se afastar do horizonte de expectativas do leitor. Esse afastamento do texto literário faz com que o leitor transforme e enriqueça seu próprio horizonte, que será melhorado e aumentado para as leituras posteriores. Para o autor, a qualidade estética da obra reside, portanto, na relação entre o texto e o leitor.

A quarta tese apresenta a constante reconstrução do horizonte de expectativas como sendo algo crucial, pois, a partir dessa ação própria da leitura, é possível conhecer a história da recepção da obra, colocando em questão a aparente obviedade de uma obra, que até então poderia se mostrar atemporal, bem como tendo “seu significado objetivo, cunhado de forma definitiva, eterna e imediatamente acessível ao intérprete.” (JAUSS, 1994, p. 35). Essa reestruturação é basilar para a construção de sentido da obra, pois o leitor não ficará incumbido, portanto, de descortinar o sentido único da obra, uma vez que ele está inserido em um determinado contexto histórico, que influenciará em sua leitura.

A quinta tese de Jauss evidencia a recepção ativa do texto literário, em que o leitor cria, juntamente ao autor, uma nova obra a partir de sua reapropriação e constante atualização. Nesse processo diacrônico da atribuição de sentido e canonização, estão as infinitas possíveis leituras, que renascem a cada recepção e se atualizam. De acordo com Jauss (1992, p. 44):

Exemplos de como uma nova forma literária pode reabrir o acesso a obras já esquecidas podem ser dados em profusão; encaixam-se aí os assim chamados “renascimentos” - “assim chamados” porque o significado do termo pode dar a impressão de um retorno por força própria, freqüentemente encobrendo o fato de que a tradição literária não é capaz de transmitir-se por si mesma e de que, portanto, um passado literário só logra retornar quando uma nova recepção o traz de volta ao presente, seja porque, num retorno intencional, uma postura estética modificada se reapropria de coisas passadas, seja porque o novo momento da evolução literária lança

uma luz inesperada sobre uma literatura esquecida, luz esta que lhe permite encontrar nela o que anteriormente não era possível buscar ali.

Nesse sentido, o leitor se mostra ativo a cada recepção do texto literário, mesmo em relação às que se mostrem mais distantes temporalmente dele. Essas obras literárias localizadas no passado são constantemente atualizadas, pois cada reapropriação as traz de volta ao tempo presente, conferindo-lhes novas representações de leitura e atuais impressões subjetivas, que buscam em seu tempo as luzes para o que antes não se podia ver nessas obras.

Na sexta proposição, Jauss argumenta que a história literária não deve considerar a obra somente em relação à recepção no momento de produção, mas a partir de suas sucessivas recepções. Depreendemos dessa tese que, para uma melhor compreensão da historicidade da obra, deve-se considerar a confluência dos aspectos sincrônico e diacrônico da história da leitura literária.

A sétima tese indica o efeito prático da literatura na vida do leitor, observando que a arte da palavra pode atribuir sentido a novas experiências individuais, pois é capaz de romper com o automatismo da vida, através do surgimento e da construção de um novo horizonte de expectativas. A literatura pode auxiliar na tomada de consciência do leitor acerca de sua própria vida. Ademais, para Jauss, os aspectos práticos da literatura se desvelam de várias formas:

A relação entre a literatura e o leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida.

Através deste excerto, podemos constatar, portanto, que a relação entre o leitor e a literatura, propicia, além das e percepções estéticas, reflexos na vida prática do leitor, que acaba por assimilar a sua experiência de leitura literária aos aspectos práticos de sua própria vida. Nesse sentido, a literatura tem uma função constitutiva da sociedade, não se apresentando, portanto, com um significado alheio à realidade que o homem vive, nem espera ser desvendada de forma desconectada da evolução e do conhecimento histórico.

Em **Obra aberta**, de Umberto Eco (1991), o leitor tem a atribuição de atuar na construção de uma obra e está em uma relação dialógica com o autor de determinada criação literária. Eco faz uma importante consideração quando diz que a literatura faz com que os limites de signo > significante > significado sejam estrangulados e transgredidos. Isso pode ser observado durante a leitura, pois no diálogo entre texto e leitor, estão imbricados aspectos históricos, culturais e econômicos que cada fruidor traz à luz quando da leitura de uma obra. A criação não se mostra, então, como um produto constituído de um significado unívoco,

singular e concluído, mas está “aberta” às ações do leitor para ser revivida, compreendida e finalizada por ele.

É importante observarmos como Eco conceitua a “obra aberta” e entendermos como, ao mesmo tempo ela se manifesta aberta e fechada para o leitor:

[...] uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. Nesse sentido, o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. [...] Neste sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, e também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes [...] (ECO, 1991, p. 40).

Assim, segundo Eco, observamos o encerramento de uma obra a partir de seus códigos, que são organizados em uma forma acabada e fechada na composição literária, ao mesmo tempo em que esta é passível de muitas leituras diferentes a cada fruição, ao considerarmos os aspectos pessoais de cada fruidor, ou seja, suas experiências de vida, seus gostos, seus preconceitos e toda a sua concepção individual. A obra de arte, assim organizada, é constantemente revivida ainda que não perca seu eixo nem sua singularidade, mostrando-se, nesse sentido, um organismo fechado, mas também aberto em razão das múltiplas possibilidades das experiências do fruidor que influencia sua leitura da obra.

Considerando o aspecto de que o leitor é ativo na produção de sentido das obras, Eco discorre sobre como a poética da obra aberta influencia na recepção das obras:

A poética da obra "aberta" tende, como diz Pousseur, a promover no intérprete "atos de liberdade consciente", pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída; mas poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor (ECO, 1991, p. 41).

Considerar uma obra, apesar de fechada e acabada, como aberta significa colocar o fruidor em um papel de ativa construção da obra, em atividade conjunta e intencional com o autor. O leitor pode atualizá-la e atribuir novos sentidos a ela incontáveis vezes durante a leitura, de acordo com sua subjetividade. Nessa perspectiva, Eco considera que o leitor elabore inúmeras relações entre a experiência pessoal dele e as experiências que são propostas pela forma literária, sem que haja um limite preestabelecido para tanto ou para construção da

interpretação do que se lê. Assim, Eco considera que a compreensão plena de uma obra só se materialize a partir da parceria na criação literária entre autor e leitor.

Apesar da abertura da obra para as subjetividades do fruidor, Eco observa que ainda que o leitor esteja livre para completar os sentidos da obra junto ao autor, o intérprete não pode atribuir qualquer significado fantasioso ou conveniente a si para a obra, mas esta elaboração da representação é regulada e controlada pelos códigos dispostos pelo autor:

Mas nesse caso "abertura" não significa absolutamente "indefinição" da comunicação, "infinitas" possibilidades da forma, liberdade da fruição, há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor. (ECO, 1991, p. 43).

Nesse sentido, observamos que uma obra está, portanto, em contínua mutação e movimento, não havendo, assim, uma finalização estática e unívoca de sua leitura. Ao contrário de ter um sentido fechado, o texto literário está aberto às intervenções do intérprete, às suas contribuições emotivas e imaginativas que são elaboradas por sua interioridade. Eco observa ainda que a literatura contemporânea se baseia no uso do símbolo para comunicar-se indefinidamente, estando sempre aberta a novas compreensões. O autor observa em Franz Kafka os vários sentidos que se sobrepõem em suas obras. Nelas, a univocidade é nula, e, apesar de várias interpretações possíveis e cabíveis, os leitores não esgotam as possibilidades nessas narrativas, que permanecem abertas e que não se esgotam em seus sentidos, portanto têm uma reserva indefinida de significados.

Além da abertura presente nas obras de arte, Eco apresenta o que denomina de *obras em movimento*, associando esse aspecto às artes plásticas, pois estas são capazes de assumir diversas estruturas fisicamente irrealizadas, ou seja, manifestam-se para o fruidor como algo eternamente novo, ajustando-se aos olhos e às diversas subjetividades. Mas assim como as obras abertas, as obras em movimento são de alguma forma reguladas pelo autor:

Regulando a seu critério a lente giratória, fruidor colabora efetivamente para uma criação do objeto estético, pelo menos no âmbito do campo de possibilidades que lhe permitem a existência de uma gama de cores e a predisposição física dos dispositivos (ECO, 1991, p. 51-52).

No campo literário, conseguimos encontrar a mesma dinâmica que é defendida por Eco para as artes plásticas, pois o fruidor pode encontrar palavras e frases que sugiram outras palavras e frases, tornando possível uma movimentação interna da obra causada pelo leitor, formando novas relações e novos horizontes de significados. Essa permutabilidade de elementos na obra, a torna aberta e em movimento, pois a leitura da obra pode renová-la continuamente.

A respeito da construção da interpretação de uma obra, justamente por sua abertura e possibilidade de movimentação de seus aspectos internos, ela preconiza que o leitor formule

várias concepções e tenha inúmeras perspectivas a respeito da leitura. A composição literária associa sua natureza complexa à do intérprete, com seus infinitos pontos de vista. Essas complexidades se encontram, completam-se, esclarecem-se e se movimentam e segundo Eco:

Pode-se afirmar, portanto, que "todas as interpretações são definitivas, no sentido de que cada uma delas é, para o intérprete, a própria obra, e provisórias, no sentido de que cada intérprete sabe da necessidade de aprofundar continuamente a própria interpretação. Enquanto definitivas, as interpretações são paralelas, de modo que uma exclui as outras, sem, contudo, negá-las. Isso porém não significa que a existência de obras "abertas" e de *obras em movimento* não acrescentem absolutamente nada à nossa experiência, pois tudo já estava presente no todo, desde o tempo dos tempos[...] A estética, validando uma exigência particularmente viva em nossa época, descobre as possibilidades de um certo tipo de experiência em todo produto da arte, independentemente dos critérios operativos que presidiram as suas produções poéticas (e a prática) das *obras em movimento* sentem essa possibilidade como vocação específica e, ligando-se mais aberta e conscientemente a convicções e tendências da ciência contemporânea, levam a atualidade programática, a evidência tangível o que a estética reconhece como sendo a condição geral da interpretação. Essas poéticas, portanto, sentem a "abertura" como a possibilidade fundamental do fruidor e do artista contemporâneo (ECO, 1991, p. 64-65).

Assim, o leitor ativo vê-se diante de um leque de possibilidades na obra que concordam, esclarecem e se encontram com a sua subjetividade. Vários intérpretes podem, portanto, ancorar-se a diferentes interpretações e essas, por sua vez, coexistirem com outras interpretações paralelas e móveis. A experiência literária que essas obras possibilitam são efetivas e estão em movimento, pois, tornam a interpretação algo dinâmico e mutável a cada forma de ler, portanto, as diversas formas de fruir esteticamente um texto literário são muitas e ainda assim, válidas. O fato de essas obras serem abertas e permitirem a participação do leitor ativo em sua construção é primordial, pois esta *abertura* se mostra como condição de existência para a fruição estética. Fruição e abertura são dois aspectos constituintes das obras, ainda que sejam reguladas pelo autor. A intensidade da fruição dependerá, portanto, das possibilidades e da capacidade de atuação do leitor.

Para Eco, o conceito de universalidade de uma obra faz parte da experiência estética proporcionada por ela, do fenômeno de a obra estar sempre aberta a mutáveis interpretações e não reduzida a uma definição fixa e acabada. No que se refere à percepção do fruidor, à significação atribuída por ele à obra quando ela é experienciada esteticamente, Eco tece importantes considerações em relação à forma de cada um experienciar uma obra:

Ora, a condição para que uma obra possa resultar expressiva a quem a percebe é dada "pela existência de significados e valores extraídos de precedentes experiências e enraizados de tal modo que se fundem com as qualidades apresentadas diretamente na obra de arte". O material de outras experiências do observador deve misturar-se com as qualidades da poesia ou da pintura para que estas não se reduzam a objetos estranhos. Portanto, "a expressividade do objeto artístico deve-se ao fato de oferecer uma perfeita e plena compenetração dos materiais da fase passiva e ativa, incluindo nesta última uma completa reorganização do material herdado por nós da experiência passada [...]" (ECO, 1991, p. 71-72).

Eco discorre sobre a importância que as experiências precedentes do fruidor têm para a percepção e a construção da expressividade da obra, quando esta entra em contato com a subjetividade do leitor. Fazer uso dessas experiências prévias é primordial para a leitura literária, pois assim a obra não se reduz a algo estranho e externo ao universo do leitor, mas conectado e compenetrado ao fruidor ativo que faz fundir a obra e as suas experiências passadas.

Nos três autores abordados neste capítulo, observamos as conexões entre as teorias expostas em suas obras. Percebemos que os conhecimentos prévios são fundamentais para que a relação interacional entre o texto e o leitor possa acontecer. Para que o leitor entre em ação e consiga preencher os espaços vazios de um texto literário, alterar seus horizontes de expectativas e fruir uma obra essencialmente aberta, ele necessita que suas experiências prévias existam e sejam validadas no momento da leitura de uma obra. Sabemos ainda que nossos alunos do Ensino Fundamental são muito carentes desse saber prévio à leitura e que para que seja minimamente possível que o ato de ler se realize, é importante reiterar a necessidade da mediação, pois o mediador, além de abrir as portas para a leitura literária, pode tornar os saberes e os conteúdos constantes nas obras acessíveis aos alunos, oferecendo subsídios a eles para que a leitura literária seja inteligível.

3.1 O ENSINO E A LEITURA DA LITERATURA

Para a elaboração das atividades de leitura, é fundamental que o professor ou mediador invista no aprimoramento dos conhecimentos prévios dos alunos para que as práticas leitoras tenham algum sentido para eles. De acordo com Carla Vianna Coscarelli (2020), os conhecimentos prévios são “os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos”. Esses conhecimentos anteriores à leitura podem evidenciar a importância do papel do mediador, pois é ele quem auxiliará o leitor na construção dos saberes, que serão úteis e facilitarão a interação entre ele e os textos lidos e, durante a leitura, podem ser discutidos “alguns conceitos, pressupostos, dados, fatos, que precisam ser conhecidos pelo leitor e que serão necessários para que ele construa significados para o texto ou faça inferências que vão possibilitar sua compreensão” (COSCARELLI, 2020, s/p.).

Em Iser (2002) observamos esses conhecimentos prévios de forma prática, em uma ação intencional, em que o leitor é levado a imaginar e interpretar esse mundo identificável do texto, que sofre repetidas modificações:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo

existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações (ISER, 2002, p. 107).

Aqui vemos a imersão em um mundo possível criado pelo texto literário, que deve ser imaginado e interpretado pelo leitor, que pode modificá-lo e fazer parte do texto, completando seu sentido. O ato da leitura inclui a cumplicidade e a interação entre o autor, o texto e o leitor e este último vai preenchendo os espaços vazios do texto com os seus conhecimentos prévios, sua imaginação e sua fantasia. Nesse sentido, para Iser, a leitura e o leitor são as instâncias concretizadoras de uma obra. Para o autor, a realização de um texto literário só se efetiva quando há a interação entre este e o leitor, assim como a existência do sentido de uma obra advém dessa relação e dos sentidos que lhe forem atribuídos. Sobre essa interação, Iser afirma:

Em obras literárias, porém, sucede uma interação, na qual leitor “recebe” o sentido do texto ao constituir-lo. Em lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra. [...] é ela (a estrutura de um texto ficcional) a estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto (ISER, 1996a, p. 51).

Iser e Eco apresentam concepções complementares quando argumentam que o leitor não está absolutamente livre para atribuir qualquer sentido para uma obra, a despeito de seu caráter aberto, uma vez que essa arbitrariedade encontra limite e direcionamento no aspecto verbal e na forma que ela apresenta. Essa complexidade da obra literária faz com que ela ganhe mais opacidade, principalmente no processo de produção de sentidos pelo leitor, pois, apesar de seu caráter aberto, o texto literário vai se chocar com a complexidade da subjetividade de cada indivíduo, o que encontra eco na teoria de Alfredo Bosi (1988), quanto à interpretação da obra literária.

Para o autor, as palavras do texto literário não se manifestam de forma transparente, nem apresentam claramente seu sentido, pois se assim fosse, não teria a necessidade da *interpretação*. Nesse sentido, Bosi afirma que: “Ainda quando (as palavras) se mostrem miméticas ou fortemente expressivas, elas são densas até o limite da opacidade [...]” (BOSI, 1988, p. 274). Compreendemos, portanto, que ainda que as palavras possam emitir algum aparente real e óbvio significado, elas não carregam nenhuma nitidez, considerando, ainda, o fato de que elas necessitam que lhes seja atribuída significação pelo intérprete. Assim, os leitores acabam por interagir com essas palavras de sentido fosco e com o que não foi dito pela obra literária, preenchendo as lacunas do texto literário com seus aspectos subjetivos.

Bosi, ao discorrer sobre a densidade e sobre a opacidade das palavras no texto literário, argumenta que os motivos para isso residem no processo de criação e formulação da escrita, que é composta por pulsões vitais: desejo e medo, princípio do prazer e princípio de morte, além de correntes culturais que perpassam os valores ideológicos, padrões de gosto e modelos de textos anteriormente produzidos. A cultura, segundo o autor, constitui processo de construção da vida, transforma as percepções humanas, conservando os impulsos que levariam à erupção de afetos. Nesse sentido, o autor indaga sobre como a criação do texto literário poderia dar às palavras clareza. Bosi (1998, p. 275) compara o processo de leitura e a interpretação de uma obra à colheita: “Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é elegeer”. Assim, ao interpretarmos, há a escolha do melhor e mais conveniente sentido das palavras para a leitura que se deseja realizar, de forma que essa seleção se direcione para uma possível descoberta a respeito do que o texto quer dizer.

O “querer dizer” da linguagem se apresenta de forma opaca e distanciada do leitor, separando-se e unindo o evento aberto e sua forma, às palavras, que se mostram enigmáticas. Podemos entender como evento algo que acontece, é vivido pelo sujeito e que pode motivar as criações textuais, que são compostas de temporalidade e subjetividade. Para Bosi, os signos e símbolos, por mais opacos que sejam, materializam esses eventos, que por sua vez são experimentados subjetivamente:

O evento, aquilo que me sobrevêm, a mim e em mim, constitui-se como uma experiência significativa do sujeito, vivência aberta e múltipla, e que a forma só aparentemente encerra nos seus signos e símbolos. A forma estaria para o evento assim como o nome-identidade de um homem está para a existência, plural e fluida, sua vida pessoal. A forma do poema e o nome do sujeito: claro enigma, ambos; ambos aparência e problema (BOSI, 1988, p. 276-277).

Assim, a temporalidade das experiências e subjetividades—os eventos experienciados pelo autor— mostram-se quando o acontecimento se situa no aqui e agora do sujeito que o materializa através da escrita e que o concebe sob um ponto de vista, dentro de uma tonalidade afetiva. A subjetividade e a temporalidade do evento o tornam uma experiência para o sujeito que o apresenta através da forma literária, manifestando-se como um enigma. Ao leitor cabe decifrar a relação misteriosa que a palavra escrita tem ao entrar em contato com o não-escrito. O leitor é, portanto, um mediador dessa relação, que busca o querer-dizer do texto literário, desejando elaborar uma forma de compreensão, propõe a uma comunidade de leitores (ou a si mesmo) um sentido inteligível que dê universalidade ao teor de um texto, resgatando um evento complexo, subjetivo e histórico, formalizado pelo poeta. A interpretação busca recompor um movimento, resgatando o sentido do que foi lido.

A mediação da leitura do texto literário e do que está formalizado nele não deve ter ambição de explicar a escrita, pois isso acabaria reduzindo as conotações e associações possíveis por causa da invenção literária e transformaria uma obra aberta em uma obra fechada para atualizações de seus sentidos e diferentes leituras. O leitor deve respeitar este caráter incerto da linguagem literária, que é essencialmente polivalente e indeterminada, ao invés de tentar criar uma forma única de leitura, correndo o risco de que sua interpretação seja mais opaca que o próprio texto-fonte. Quanto mais tortuosa a obra, menos determinada a interpretação deve ser, fazendo jus às regularidades, às fraturas e contradições da criação literária.

A perspectiva de escrita do autor e o tom carregado pelo texto são conceitos mediadores da própria mediação do intérprete. Essas duas concepções tornam a leitura algo compreensível e impedem que o texto se torne algo fechado e transparente. Ambos impedem e fazem as explicações causalistas se diversificarem e se dissiparem. Segundo Bosi (1988, p. 279):

A perspectiva [...] nos dá o inteligível cultural da mensagem artística. Sim, porque o sujeito para o qual se abre o evento significativo, o sujeito que sente, pensa e escreve, não é um *eu* abstrato, posto fora ou acima da história concreta dos seus semelhantes. Ele percebe e julga as situações e os objetos através de um prisma que foi construído e lapidado ao longo de anos e anos de experiência social, com todas as constantes e surpresas que esse processo veio manifestando.

A perspectiva do texto literário tornará nossa leitura menos arbitrária, ao desejarmos extrair o querer-dizer do texto. A perspectiva do texto seja aristocrática, burguesa ou popular; leiga ou religiosa; determinista ou indeterminista, mostra a qualificação social e cultural presente na escrita. O tom diz respeito às modalidades afetivas da expressão. Para Bosi (1988, p. 279), as classificações dos gêneros e subgêneros literários trazem em si uma base tonal: “Tom patético, tom elegíaco, tom satírico, tom fúnebre, tom festivo, tom idílico, tom heroico, tom épico, tom grave, tom burlesco, tom sapiencial, tom irônico etc.”. Através do tom dado ao texto, o mediador faz ou não uma interpretação que esteja afinada ao espírito deste.

Podemos perceber que para elaborar uma compreensão da leitura, para além do que está materializado na superfície do texto literário, muitas questões que pertencem ao universo do próprio leitor vêm à tona para que uma representação seja possível de ser construída e não apenas indagações sejam elaboradas concernentes ao que está formalizado em um texto, pois se assim for feito, a interpretação corre o risco de fechar uma obra de sentido plural e aberto. No que se refere à forma de como as práticas de leitura literária, voltadas para a elaboração da interpretação, tem se manifestado nas escolas, Bosi aponta que a operação analítica tem se ocupado da forma literária para servir a exames e aferir resultados objetivos. As variadas modalidades de análise consideram que haja uma realidade palpável e possível de descrever de forma singular e exata. A estrutura dos significantes seria o lugar em que se moveria esse

trabalho de análise, ou seja, isso seria a coisa verbal feita de coisas físicas. Mas sabemos que coisas são contadas e medidas, já expressões são interpretadas.

Bosi destaca que o processo de análise pode ser observado nas aulas quando os alunos dividem os elementos textuais para descrevê-los e explicá-los. Se realizada a análise dessa forma, o significado construído para o texto pode oscilar e pender para o arbítrio de quem está analisando, isolando e hipertrofiando as partes, o que pode fazer o texto dizer o que não diz e extrapolá-lo, desrespeitando-o. Bosi ainda ressalta que dessa forma o sentido não é apreendido do texto. Tal equívoco pode ser desfeito através de um ir-e-vir do todo às partes e das partes ao todo: “Uma prática intelectual que solda na mesma operação as tarefas do analista e do intérprete [...] A afinação do tom e a busca da perspectiva exata iluminam os dados particulares” (BOSI, 1988, p. 281-283).

No que se refere à compreensão do texto literário, Bosi argumenta que a explicação das causas contidas no texto acaba por ser redutora e monolítica ao não tolerar outras leituras e causas fundamentais, pois uma elucidação acaba excluindo a outra. Essas elucidações têm um caráter fechado, manifestam as explicações últimas de alguma leitura, de forma que um outro ângulo de leitura se mostre inadmissível. Por outro lado, temos que “*Compreender um fenômeno* seria conhecer a estrutura dos seus significados e a dinâmica dos seus valores, graças a operações subjetivas” (BOSI, 1988, p. 283). Assim, a compreensão postula que a forma verbal do signo é aparente, mas não transparente, considera que o símbolo exprime e supõe, revela e oculta, explicita, ao passo que traz processos subjetivos e históricos implícitos. O ato de compreender algo está ligado a conhecer as muitas e múltiplas possibilidades do texto literário. Deve-se ter em mente que ao conhecer essas variadas leituras, podemos lidar com ângulos e concepções, por vezes, opostas. A esse respeito, Bosi argumenta:

É preciso, portanto, descrever a aparência de um texto, a sua forma literária, tendo em vista o sentido, a intencionalidade que o significante alcança trabalhar linguisticamente. A compreensão não impõe critérios explicativos absolutos e excludentes (BOSI, 1988, p. 284-285).

Consideramos, no processo de compreensão, uma análise-interpretação sempre plural, pois há eventos e relações que se articulam na escrita. Assim, o leitor precisa se manter atento, captando perspectiva e tom da obra, apreendendo as diversificadas nuances em que a obra se forma e aceitando outras possibilidades de leitura. No ir-e-vir da construção da interpretação, o leitor se movimenta de sua subjetividade para o texto alheio, criando-o juntamente ao autor. Apesar dos movimentos do leitor, Bosi salienta que:

A ambivalência parece ser estrutural e inerente ao estilo do intérprete, que transita do texto alheio para seu próprio. Ele não irá duplicar poema, porque um mediador não repete o original; mas o seu projeto de transformar o mesmo em um outro código,

obriga-o a manter em estado de alerta as antenas para captar as vibrações e o tom da obra. Este é o primeiro passo, e não há interprete de garra que não o tenha dado. Depois, um olhar intenso, um olhar demorado, que procure discernir, dentro e no meio das frases e das palavras, a luta expressiva, isto é, aqueles momentos diversos, mas coexistentes, de motivação pessoal e convenção suprapessoal que fundam o texto como polissenso (BOSI, 1988, p. 286).

Dessa forma, o mediador conserva o tom e a perspectiva que a escrita lhe comunicou, ao mesmo tempo que se distancia da leitura para questioná-la, ainda que seja atraído pelas figuras da escrita artística que tenta possuí-lo e turvar sua consciência. Este dilema rodeia a leitura e a elaboração da compreensão. Por fim, a exigência mais rigorosa da interpretação é refazer a experiência simbólica do outro, procurando-a na origem de um pensamento ou de alguma concepção e ideia prévia.

Consideramos o mediador como um leitor ativo, ou seja, um sujeito que traz suas experiências, perspectivas e expectativas para sua leitura e que reconstrói o texto literário a cada momento em que lê, atribui-se sentido à prática de leitura literária, propiciando o diálogo entre obra e leitor. No que se refere às construções de representação do leitor, durante a leitura, observamos, segundo Vincent Jouve (2013), o quanto é necessária a implicação do sujeito no ato de ler para a sua formação como leitor literário, uma vez que as imagens mentais que este produz acontecem em função das próprias lacunas e incompletudes do texto literário e têm origem nas experiências prévias trazidas pelo leitor e que podem ser enriquecidas. Essas experiências dão origem às lembranças que são revisitadas no momento da leitura e se mostram amplamente afetivas, pois as palavras, frases e histórias têm um valor particular do passado de cada um.

Dessa forma, segundo Marlène Lebrun (2013), o ato de interpretar se apoia na representação de mundo do leitor, colocando-o em papel ativo de apropriação das leituras, tendo ele a capacidade de atribuir sentido a elas, transformando-o em um intérprete autônomo. A autora preocupa-se em ressaltar que a compreensão e a interpretação são fortemente ligadas, de forma que não seja possível hierarquizá-las e atribuir maior ou menor complexidade a uma e outra operação.

Jouve (2012), no capítulo “Ensinar literatura?”, questiona acerca da necessidade do ensino de literatura nas escolas, esclarecendo que o necessário é nos centrarmos nos questionamentos acerca do porquê de as obras literárias serem estudadas e em como a intenção desse ensino se mostra proveitoso à coletividade e às práticas sociais. O autor observa que, para além de critérios que remetam ao prazer estético, uma vez que ensiná-lo de forma normativa é impossível e discutível, as obras literárias “são também objetos de linguagem que—pelo fato

de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo—merecem que nos interesseemos por elas” JOUVE (2012, p.135).

Uma indagação do autor corrobora com a angústia de alguns professores. A concepção de Jouve vai ao encontro à dos docentes quando ele considera que, quando do ensino da literatura, alguns aspectos devem ser observados ao levarmos um texto literário para a sala de aula, bem como salienta que há a necessidade de pensarmos no que deve ser ensinado a partir dele. Acerca disso, Jouve relaciona os aspectos do que deve compor o ensino de literatura aos objetivos pretendidos. Se o ensino preconiza o domínio de saberes, o ensino de literatura deve ter como propósito conceitualizar o que pode ter se tornado opaco, quando a leitura foi realizada pelo aluno. Assim, segundo o autor, o professor deve ser centrar em tornar acessíveis, as informações contidas nas obras, pois, segundo Jouve não existe nada que não seja possível descrever ou dizer de uma obra, há apenas conteúdos nelas a espera de elucidação. A respeito desse processo de construção de saberes que o professor faz, a partir das informações veiculadas pelo texto, Jouve salienta que:

[...]o leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência (JOUVE, 2012, p. 137).

Percebemos, então, que o professor mediador da leitura traz à luz as informações apresentadas pelo texto e os saberes que constrói, quando as identifica. A partir disso, pode torná-las acessíveis e inteligíveis aos alunos. Com essa mediação, os discentes podem transformar os dados que a leitura literária apresenta em conhecimentos, que só se materializam se os alunos reapropriarem da leitura no processo de elaboração da compreensão do texto literário.

Considerando os aspectos relacionados à presença da leitura literária nas salas de aula, à recepção dos textos literários, aos desafios e à importância da mediação da leitura para a formação de leitores, dentre outros aqui abordados, o gênero conto foi escolhido para materializar a intervenção de nossa pesquisa, cujo objetivo principal é atuar na formação do leitor de literatura.

3.2 O GÊNERO LITERÁRIO CONTO

Ao analisar alguns aspectos da narrativa na modernidade, Walter Benjamin (1987) salienta que ela tem origem e advém da experiência do narrador. Para o autor, a faculdade de narrar algo se mostra cada vez mais comprometida no contexto histórico de sua enunciação,

que é o início do século XX, em função da dificuldade de se trocar experiências, uma vez que as ações que as originariam estão cada vez mais escassas, além disso, o autor atribui essa decadência à urgência do tempo e da evolução impostos pela modernidade.

Benjamin reflete sobre a deterioração das narrativas argumentando que isso acontece desde o surgimento do romance, afinal, para que o romancista componha, ele necessita de uma gama enorme de experiências, tanto das que vive quanto das que lhe são relatadas. Para que a obra seja escrita, o romancista se afasta, portanto, da oralidade, mas leva aos últimos limites da exatidão a descrição do que está sendo narrado.

Para Benjamin, a narrativa foi se abreviando e perdendo suas camadas de descrição, o acúmulo de detalhes que, para o autor, resultariam na perfeição da composição. Assim, ela foi se tornando cada vez mais afunilada e apressada até resultar nas *short story*. As histórias curtas são independentes da oralidade e, para essas narrativas, “não é necessária essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (BENJAMIN, 1987, p. 206). Os detalhes construídos no romance, a sobreposição de narrativas contidas nele e as descrições foram abreviadas, tornando o ato de narrar mais encurtado e mais simples. Portanto, o surgimento do conto como gênero literário, a *short story*, pode também ser compreendido à luz das reflexões benjaminianas sobre a modernidade e o distanciamento das experiências entre os narradores.

Edgar Allan Poe (1999), considerado o mestre das narrativas curtas, no ensaio intitulado “A filosofia da composição”, apresenta o passo a passo de sua produção literária, dissecando seu processo de construção artística. O autor inicia esse ensaio deixando claro que sente que há um equívoco na forma que habitualmente é descrita a criação da narração, como: o autor tem uma forte inspiração, iluminação divina, experiência, um acaso ou, no melhor dos casos, ele se empenha para produzir a base das narrativas e depois enchê-las de personagens e fatos impressionantes. Ao contrário dessa enumeração sobre a criação do autor, para Poe, suas criações são frutos de um intenso processo racional de produção “com a precisão e a seqüência rígida de um problema matemático” (POE, 1999, p. 2).

O autor considera inicialmente que a importância da pequena extensão de uma narrativa é uma concepção chave para a composição de suas obras literárias. Poe argumenta que uma criação não deve ser tão longa a ponto de que possíveis acontecimentos externos ao ato de ler interfiram naquilo que é apresentado pelo texto literário nem na unidade de impressão que o autor deseja causar em seu público. Assim, “a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito pretendido, e isto com uma condição, a de certo grau de duração é exigido,

absolutamente para a produção de qualquer efeito” (POE, 1999, p. 2). Nesse sentido, toda a extensão da narrativa deve convergir para a concretização do efeito pretendido pelo autor, que, a partir desse intento, desenvolve o tema escolhido para sua criação.

Sua próxima observação recai sobre o belo, observando que este poderia ser contemplado quando os leitores, por meio de poucas palavras, conseguissem ter acesso a essa beleza artística e, assim, alcançariam uma pura elevação da alma. O belo seria, portanto, um efeito alcançado no leitor e não uma característica da obra. Logo em seguida, o tom veiculado pela composição, para Poe, deveria ser escolhido. Para o autor, a melancolia seria a mais pura atmosfera para as suas criações. Observadas a extensão, a beleza e o tom, Poe destaca que a criação deva girar em torno do efeito pretendido pelo autor “o efeito artístico agudo [...] algum eixo sobre o qual toda a estrutura deveria girar” (POE, 1999, p.3). Poe segue expondo todo o seu cálculo e processo de construção do poema “O corvo”, considerado pelo autor, sua produção literária mais popular.

Julio Cortázar (2006) tece algumas considerações a respeito da teoria da produção de contos de Poe. Uma das observações de Cortázar é que apesar de, no ensaio já referido aqui, o autor analisado apresentar o trabalho estético dispensado para a realização da composição do poema “O corvo”, a técnica de criação de seus contos seguia essa mesma doutrina de criação poética. Assim, segundo Cortázar, Poe compreendeu que o acontecimento em um conto deveria ser descrito de forma objetiva, sem diálogos, sem muitas descrições e que cada coisa narrada, cada detalhe citado, deveria confluir para a obtenção do efeito desejado pelo autor. Portanto, todos os elementos da composição dos contos, inclusive o tom e os incidentes da narrativa, deveriam corroborar para a construção desse efeito e partirem da intenção deste.

Para Cortázar, a brevidade, a confluência dos fatos para o efeito que deveria ser causado no leitor, perseguidas por Poe, resultariam na intensidade da narrativa, no conto como acontecimento puro. Segundo o autor argentino, Poe descobriu a forma de construir um conto, diferenciando-o de um capítulo de romance. Segundo Cortázar, Edgar Allan Poe:

Compreendeu que a eficácia de um conto depende da sua *intensidade como acontecimento puro*, isto é, que todo comentário ao acontecimento em si (e que em forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações *a posteriori* alimentam o corpo de um romance e de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido. Cada palavra deve confluir, concorrer para o acontecimento, para *a coisa que ocorre* e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] ou pretexto para generalizações psicológicas, éticas ou didáticas (CORTÁZAR, 2006, p. 122).

Observamos aqui que Poe não considera apenas a pouca extensão como sendo característica única das narrativas curtas, mas que a intensidade do conto é construída pelo próprio mecanismo narrativo utilizado, que suprime e faz desaparecer as alegorias, pretextos,

sobras, descrições e diálogos marginais. Cada palavra no conto, deve ser canalizada para os acontecimentos da narrativa, convergindo para causar um efeito no leitor.

Ainda sobre aspectos ligados à construção do conto, Alfredo Bosi (1974) indica que a existência e manifestação desse “efeito único” no leitor depende também de um movimento interno de produção do conto por parte do contista. O autor encara uma luta intensa durante a composição, devendo esta seguir uma lógica de intensidade na invenção e no desenrolar das situações do conto, uma sintaxe compositiva e uma elocução. Aquilo que for narrado nos contos deve se manifestar de forma que esteja repleto de intensidade e objetividade confluindo para a obtenção de tal efeito e se manifestar sem rodeios desnecessários.

No que se refere aos assuntos que podem ser dotados de importância a tal ponto de que se tornem temas de um conto, Bosi considera que o contista seja um “pescador de momentos singulares e cheios de significação”, pois diante de uma grande massa de acontecimentos a sua volta, que se manifestam pelo mundo e pela História, o escritor deve ser capaz de escolher apenas um instante que lhe atraia por algum motivo para construir sua narrativa. Então, segundo Bosi, no processo de busca temática e invenção, entram em embate o narrador e o fluxo de sua experiência, resultando na matéria narrável. Essa proposição encontra eco em uma das considerações de Cortázar, pois ao tratar da focalização do contista, quando da escolha de um único momento para que se efetive a produção do conto, o autor faz uma relação do trabalho do contista ao do fotógrafo, pois ambos devem escolher e limitar toda uma gama de acontecimentos a um único momento significativo e que valha por si mesmo, atuando no espectador ou leitor “como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vá muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 151-152).

Todavia, Cortázar, ao abordar sobre o momento singular que o escritor considere significativo o suficiente para se tornar tema de um conto, apresenta a ressalva de que o contista não é capaz nem pode separar o que é absolutamente significativo do que é insignificante e depositar em caixas separadas de forma que simplesmente opte por uma delas durante o ato de escrever, pois, como salienta Cortázar:

[...] não há cenas absolutamente significativas ou absolutamente insignificantes. O que há é uma aliança misteriosa e complexa entre certos escritores de certo tema no momento dado, assim como a mesma aliança poderá logo entre certos contos e certos leitores (CORTÁZAR, 2006, p. 155).

Na aliança citada por Cortázar, podemos ver, portanto, o contista com uma carga pessoal de valores humanos e literários inclinado a escrever sobre determinado tema e o

tratamento literário que lhe atribui, assim como observamos o leitor se ligando a essas composições e lhes atribuindo significado.

O autor também faz uma analogia esportiva com o boxe para expressar o efeito do conto no leitor: “nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por *knock-out*” (CORTÁZAR, 2006, p. 152). Assim, Cortázar salienta que no conto não há, portanto, elementos decorativos e sem utilidade, não há a acumulação de efeitos progressivos no leitor, pois sua narrativa é pungente desde a primeira linha e de um golpe certo deve derrubar e surpreender o leitor, causando o efeito único defendido por Poe. Sobre o trabalho do contista, Cortázar ainda expõe:

O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar, em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário. E isto que assim expresso parece uma metáfora, exprime, contudo, o essencial do método. O tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa “abertura” a que me referia antes. (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

O autor reitera, portanto, a necessidade da brevidade do conto, já explanada por Poe, pois, para ele, o espaço, o tempo e o que é narrado necessitam dessa intensidade, que deve se manifestar de forma condensada para que o “efeito único” ou “*knock-out*” façam parte da leitura. Reiteramos também à defesa de Cortázar em relação às aberturas que o conto provoca nas possibilidades de fruição do leitor. Essa “abertura”, a que o autor se refere, consiste na fenda que o conto provoca no leitor em razão de sua construção e que é capaz de projetá-lo para que enxergue o que está além do que é literariamente apresentado na narrativa. Já Ricardo Piglia (2004) destaca a forma com que o efeito ou *knock-out* podem se manifestar junto ao leitor e apresenta, de forma mais pormenorizada, o que pode ser compreendido além do que se apresenta na superfície do conto.

Em **Formas breves**, Piglia expõe algumas teses sobre o conto. Na primeira, afirma que “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 2004, p. 89-90). Assim, o contista deve trazer, por meio de códigos do texto, uma segunda história de forma que ela esteja cifrada nas entrelinhas da primeira. A partir dessa proposição, observamos que um “relato visível” deve esconder um “relato secreto”. Nesse sentido, segundo o autor, duas lógicas narrativas permeiam os mesmos acontecimentos narrados em um só conto e “o efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície” (PIGLIA, 2004, p. 89). Nesse sentido, para Piglia, as duas histórias são contadas de modo distinto e, ao contá-las, o escritor enfrenta duas causas com acontecimentos diferentes, mas simultâneos. Dessa forma, os pontos narrativos em que as duas histórias se chocam são o fundamento da construção do conto.

Na segunda tese, Piglia defende que “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes” e afirma que no conto “o mais importante nunca se conta” (PIGLIA, 2004, p. 91), ou seja, a narrativa aparente deve ser elíptica o suficiente para que seja capaz de dissimular a existência de elementos que fazem parte e que resguardam a existência de uma história secreta. Ao argumentar que o conto apresenta em sua superfície já opaca algo ainda mais oculto, Piglia salienta que “O conto apresenta sob a superfície [...] uma verdade secreta (PIGLIA, 2004, p. 94).

Assim, pela forma de existência e técnica de composição dos contos, Cortázar corrobora a ideia de Piglia quando afirma que: “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (2006, p. 122-123). Esse entusiasmo que o gênero pode causar no leitor, manifesta-se por várias razões: por causa da provocação ao leitor, considerando os temas abordados; por conta do efeito artístico; por sua eficácia, quando se manifesta de forma intensa sem descrições ou narrações desnecessárias; por sua inerente objetividade; porque apresenta aberturas que podem funcionar como um fermento para a busca do leitor por uma segunda história possível.

Considerando a construção dos contos e as questões que dela advém, como o efeito causado no leitor e a segunda história contida nas narrativas, elencamos três contos para elaborarmos nossas propostas de práticas de leitura baseadas nessas breves reflexões teóricas: “Muribeca”, de Marcelino Freire, “A causa secreta”, de Machado de Assis e “O poço”, de Mário de Andrade.

Ao iniciarmos as propostas de leitura no caderno de atividades do conto “Muribeca”, apresentaremos aos alunos uma narrativa cuja extensão curtíssima se mostrará mais próxima deles tanto temporalmente quanto linguisticamente. A leitura progressiva de narrativas mais curtas para as mais extensas possibilita que o aluno consiga estabelecer vínculos entre um conto e outro, entre si mesmo e os textos, incorporando elementos que enriqueçam seu horizonte de expectativas e seu conhecimento prévio e assim interaja de forma mais intensa com as próximas leituras. As atividades sugeridas para esse momento leitura tem como proposta propiciar à leitura do aluno o alcance de uma das segundas histórias possíveis. A história cifrada, buscada e incentivada pelas atividades propostas, apresenta-se a partir de aspectos sociais impactantes desnudados pela narradora que precisa do lixão e do que encontra nele para sobreviver. Essa narradora, com uma voz que se faz coletiva, é contrária à interferência do Governo em proibir o funcionamento do lixão, pois é apenas nesse ambiente de extrema marginalização social que consegue viver e possibilitar um pouco de dignidade para sua família.

O conto “A causa secreta” de Machado de Assis, é uma narrativa curta, em que o autor apresenta uma produção literária permeada por ironias sutis que tornam opacas as mazelas

sociais abordadas pelo conto. Essa forma de escrita torna quase imperceptível a narrativa cifrada, o que, para uma realidade de sala de aula, traduz-se em extrema necessidade de mediação da leitura literária. A história secreta que apontamos e propomos decodificar com as atividades elaboradas no caderno de atividades focalizam a crueldade humana, escondida pelo que se mostra aparente, agradável e aceito pela sociedade.

O último conto do nosso caderno de atividades, “O poço”, de Mário de Andrade, vai na contramão do que Poe observa para a composição literária em “A filosofia da composição”, em relação à extensão da narrativa. Ao contrário de “Muribeca”, o conto possui longas dezessete páginas, ou seja, apresenta muitas camadas de descrições e explicações permeando o efeito único pretendido pela narrativa, que, a despeito de sua extensão, também guarda uma história cifrada em sua superfície. Em uma das segundas histórias, podemos ler as relações de poder escancaradas entre empregados e patrão. A questão da exploração do homem pelo homem aparece nos interstícios das passagens do conto, em que a maioria dos operários se submetem à autoridade cruel do patrão, descobrindo-se impotentes diante da situação de exploração.

Os dois últimos contos abordados pertencem a autores do cânone literário brasileiro. A proposição dessas leituras no caderno de atividades vai de encontro às três tendências salientadas pelas OCEM, que apontam que a dificuldade de se abordar textos clássicos na sala de aula se traduz em práticas que efetivam a substituição da Literatura considerada mais difícil por uma Literatura considerada mais apreensível, que o ensino de leitura literária se materializa baseando-se em informações externas aos textos literários e que há a substituição dos textos originais por resumos ou paráfrases. Isso acontece em razão da distância temporal, linguística e formal dos alunos em relação aos textos literários, além da falta de conhecimentos prévios para realizarem a leitura.

Por fim, o que une esses três contos elencados para nossa pesquisa são, entre outras questões, os temas universais que os encerram. As narrativas são tematicamente próximas, uma vez que são constituídas por situações prosaicas em que se delineiam as relações humanas que são narradas e escancaradas com uma sutil ironia, que explora e mostra as máculas sociais. Os acontecimentos corriqueiros são tratados literariamente, tornando-se centrais para a composição dos contos e, por serem comuns, podem se aproximar do universo dos alunos. Assim, os aspectos teóricos supracitados se materializarão nas atividades que propusemos para que a leitura literária possa ser realizada.

4 O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO EM MEIO A UMA PANDEMIA

Neste capítulo, nossa proposta inicial era descrever o desenvolvimento das atividades e relatar sua aplicação. No entanto, no ano de 2020, deparamo-nos com uma pandemia causada pelo vírus Sars-Cov2, causador da Covid-19, o que nos obrigou a adaptarmos e readequarmos nossa forma de trabalho e de vida em razão da situação mundial. Na escola escolhida para desenvolver o projeto norteador do trabalho de dissertação, a forma possível de dar continuidade às aulas se modelou de acordo com a realidade escolar. No final do mês de abril de 2020, no primeiro conselho de classe, os professores e a gestão escolar discutiram sobre qual seria a melhor forma de dar sequência ao trabalho escolar do ano letivo, considerando que estávamos atuando em uma área rural, uma região de difícil acesso às tecnologias, principalmente a internet.

Avaliamos, na ocasião, a possibilidade de continuarmos com as atividades escolares, sem precisarmos depender substancialmente da *internet*, uma vez que, na região em que estamos, esse serviço é insuficiente para o distrito ou não funciona, inclusive na escola, por muitos dias. Dessa forma, foi deliberado que as atividades escolares teriam o seguinte formato: em um dia determinado pela gestão escolar, os professores deveriam enviar por *e-mail* as atividades planejadas para que fossem impressas pela escola. Os alunos seriam comunicados sobre o dia em que poderiam retirá-las e teriam um prazo para resolver as atividades propostas e devolvê-las.

Como essa metodologia foi adotada pela escola, consideramos que as atividades desenvolvidas e idealizadas para realizarmos o projeto de intervenção não seriam possíveis de serem aplicadas na modalidade remota, uma vez que foram pensadas para o ensino presencial, considerando a comunidade escolar em que estávamos inseridas e o perfil de alunos para o qual o projeto foi inicialmente pensado. A solução encontrada foi continuar com o desenvolvimento do caderno de atividades direcionando-o como uma proposta a ser adaptada pelos professores do Ensino Fundamental II de acordo com seu planejamento didático, condições de trabalho e turmas. No final da pesquisa, apesar de, inicialmente, o projeto de intervenção ser destinado especificamente para um grupo do 7º ano, identificada pelo único questionário aplicado, observamos que as atividades podem ser estendidas também para as turmas do 6º aos 9º anos em razão de sua estrutura, descrita a seguir.

O caderno de atividades para as práticas de leitura dos contos começou a ser desenvolvido no final do ano de 2019, após um longo período de estudos, seleção e leitura das narrativas a serem abordadas. Esse processo entre seleção e análise dos contos foi extenso,

ademais a busca pessoal por cada possível segunda história contida nas entrelinhas das narrativas também necessitou de mediação para que fosse efetivada. Embora o processo de mediação da leitura literária voltado para desenvolver um projeto de intervenção seja diferente daquele realizado na sala de aula do Ensino Fundamental, ambos processos atuam de forma a fornecer as bases e as informações necessárias para que o leitor em formação possa se apropriar daquilo que leu e transformar a leitura em conhecimento. Como vimos com Michèle Petit (2008), no processo de mediação, o mediador acaba por legitimar o desejo do leitor em formação por determinada leitura, de forma que a torna possível, retirando ou diminuindo o medo e a eventual desautorização que este último possa ter.

Considerada a importância da mediação para o desenvolvimento das práticas de leitura literária e o gênero literário escolhido — o conto —, nossa atuação se estenderá desde a construção de conhecimentos prévios para que os alunos possam acompanhar a leitura até o desenvolvimento da compreensão do que leem já na fase final das atividades propostas.

A importância do processo de construção de conhecimentos prévios para a leitura consiste em propiciar que o aluno saiba o necessário para conseguir transformar o que se apresenta no texto literário para que possa compreendê-lo. Consideramos que os conhecimentos prévios favorecem a prática de leitura que acontecerá, a compreensão da leitura dos contos e a construção de uma possível segunda história nas entrelinhas das narrativas. O processo de desenvolvimento de compreensão dependerá, em grande parte, dos conhecimentos prévios que o leitor possui e da motivação que tem para realizar a leitura. A bagagem que o aluno possui é o que lhe permite saber sobre o que o texto aborda, fazer previsões sobre o que lê, indagar-se e colocar suas suposições em xeque. A motivação que o aluno tem para a leitura influenciará em sua compreensão, pois, ao ser motivado a ler, é instigado a resolver os problemas ou a preencher as lacunas que a leitura literária apresenta. Os conhecimentos prévios e o horizonte de expectativas construídos pelos alunos possibilitarão que eles atuem frente a um texto que necessita da interação com o leitor para que tenha sentido.

No que diz respeito à compreensão do texto literário no momento pós-leitura, essa última ocasião possibilita a organização e a verificação daquilo que foi lido, tanto da história aparente quanto da narrativa cifrada. Consideramos, para tanto, o fechamento da obra no que se refere aos limites colocados na superfície textual e materializado pelos códigos presentes no texto literário e não que a narrativa tenha um significado único e nem que a compreensão elaborada pelo aluno seja legítima somente a partir de apenas um sentido possível e pré-determinado.

Dessa forma, para que a produção do projeto de intervenção, relacionado às práticas de leitura literária, se materializasse para além de uma receita que fornecesse o passo-a passo para a realização das atividades e para a formação do leitor, consideramos como processo para pensarmos as atividades de leitura literária os principais teóricos abordados em nossa pesquisa, como Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Umberto Eco, Edgard Allan Poe, Julio Cortázar, Alfredo Bosi, e Ricardo Piglia.

4.1 PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Para a elaboração do nosso caderno de atividades, selecionamos três contos já referidos nessa dissertação: “Muribeca”, de Marcelino Freire, “A causa secreta”, de Machado de Assis e “O poço”, de Mário de Andrade. Como observado, no capítulo 2, as indicações para a abordagem do texto literário na sala de aula sinalizadas pelos PCN e pela BNCC, diferenciam-se substancialmente do que é proposto aqui, uma vez que esses documentos tangenciam a normatização para a abordagem da leitura da literatura na sala de aula, indicando e preconizando atividades que a torna inadequadamente escolarizada, voltada a objetivos escolares, tais como a obtenção de notas, a realização de provas etc. Já as OCEM reforçam a importância da implicação do sujeito leitor no texto literário para sua formação leitora, além de considerar o texto literário uma obra aberta, em que a possibilidade de fruição vai além de uma gama pré-determinada de reflexões fixamente estruturadas.

Assim, como as reflexões que fizemos acerca desses documentos demonstram, eles fomentam práticas insuficientes de leitura da literatura na sala de aula, o que pode resultar em um esvaziamento dos currículos e na intensificação da abordagem inadequada das práticas de leitura, quando de sua aplicação nas escolas. Nessa perspectiva, a escolha de livros e autores nas salas de aula é permeada por alguns impasses, que podem fazer com que os contos pertencentes a autores clássicos sejam preteridos, quando de sua abordagem, conforme as OCEM (2004, p. 63-64):

É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. Esses impasses podem resumir-se a três tendências predominantes, que se confirmam nas práticas escolares de leitura da Literatura como deslocamentos ou fuga do contato direto do leitor com o texto literário:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

O documento constata a dificuldade em abordar textos canônicos na sala de aula no ensino médio e cita três tendências que se desenrolam a partir dessa constatação. Para os alunos dessa etapa de ensino, esses textos se mostram mais difíceis, pois se afastam dos discentes historicamente, tanto pela sua construção formal como pela linguagem. Por outro lado, acreditamos que, justamente por essa dificuldade, a apropriação dos textos literários pelos alunos deva acontecer antes da etapa do Ensino Médio, bem como a adequação da abordagem das práticas de leitura literária nas escolas, de forma que o professor possa tornar os textos mais acessíveis aos alunos. Como essa mudança, é provável que as três tendências supracitadas tenderiam a não se materializar. Notamos que há uma ligação tão profunda entre essas tendências que elas acabam por se tornar interligadas. Utilizar o termo “literatura mais digerível” evidencia o pressuposto de que alguns textos literários podem se mostrar infáveis ou inexprimíveis aos alunos e, assim, acabam sendo ensinados aspectos externos a eles, bem como estudos do autor, época, sociedade, enquanto a leitura acontece por meio de releituras da obra, resumos como uma forma de oportunizar e tornar “ensinável” obras e autores considerados canônicos.

Atentando-nos aos destaques feitos pelas OCEM, para construirmos as práticas de leitura literária nas escolas, consideramos que os conhecimentos prévios e experiências anteriores são essenciais para a efetivação da leitura. Nesse sentido, resgatamos em Iser que o leitor é ativo no processo de constituição da obra literária, uma vez que com esta interage e a ela atribui significados. Nessa interação, as carências, ou seja, os conhecimentos de que o leitor não dispõe, são suscitadas no ato da leitura e são elas que impulsionarão a relação entre texto e leitor. A partir desse processo interacional, o leitor começa a preencher os espaços vazios contidos no texto literário. A característica lacunar das obras é o que faz com que o leitor esteja envolto nelas e que faça parte da construção desses textos. Para Iser, não há a efetiva interação na leitura quando o leitor não consegue preencher essas lacunas com suas elaborações de representação. Quando suas projeções durante leitura da obra interagem com o texto, elas também são afetadas e se forma um novo horizonte de referências para o leitor, que atuará em suas futuras recepções. Constatamos, assim, que a historicidade está ligada diretamente à construção dos significados da leitura literária.

Nessa perspectiva, a partir das considerações de Jauss, a recepção de uma obra pelo leitor se articula às suas experiências de vida, em razão da relação dialógica do texto literário com o leitor. O encadeamento dessas experiências e horizontes de expectativas adquiridos pelo leitor influenciariam em cada recepção de leitura, não permitindo, portanto, que a leitura de uma obra seja considerada a partir de um sentido único a ser descortinado. Jauss considera,

ainda, os efeitos práticos da literatura na vida dos leitores tanto no presente quanto nas experiências que ainda virão. Observamos, portanto, que o que é inerente à subjetividade do leitor faz parte da leitura literária, de forma que a composição permaneça aberta às concepções do leitor.

Essas concepções são complementadas pelas reflexões permitidas pela **Obra Aberta**, de Umberto Eco, que atribui ao leitor papel ativo na construção da obra literária. O texto literário deve se apresentar para esse receptor como uma composição aberta às mais diversas formas de leitura que podem ser construídas. A obra, portanto, não se mostra fechada, transparente e unívoca para que o leitor descubra o único significado que ela pode veicular, mas aberta às variadas formas de o leitor atribuir sentido ao que leu.

Considerando esses aspectos relacionados à recepção do texto literário e ao papel que o leitor desempenha no ato da leitura, ao abordarmos o gênero conto, observamos aspectos próprios dessas narrativas. Poe, no ensaio “Filosofia da composição”, descreve sua técnica de criação do conto. Para ele, toda a estrutura da narrativa deve seguir o efeito pretendido pelo autor no final da leitura, o que seria privilegiado pela pouca extensão do gênero, aspecto fundamental de sua composição.

Ao analisar a composição dos contos, Alfredo Bosi considera que essa narrativa é criada para expressar um momento singular que cause impacto ao leitor. Bosi nomeia a repercussão da leitura do conto no leitor de efeito único, pois o enredo, a construção da narrativa e as personagens devem confluir para causar tal efeito. Nesse sentido, Cortázar afirma que esse efeito provocado pelo conto seria uma espécie de nocaute no leitor, uma vez que, no gênero, não observamos descrições nem elementos sem utilidade, justamente para que a narrativa vá direto ao ponto e acabe surpreendendo o leitor ao final. Piglia, ao discutir algumas teses sobre a narrativa curta, argumenta que um conto sempre conta duas histórias, estando a segunda versada nas entrelinhas da primeira, exposta na superfície textual. O autor explicita que, muitas vezes, o mais importante da narrativa não é contado e que esta omissão é a chave da leitura dos contos.

Observando esse aporte teórico, nosso caderno de atividades foi construído para que as práticas de leitura literária fossem materializadas ao longo da leitura dos contos selecionados pelos alunos. Nossa proposta é atuar na formação de leitores dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir da compreensão construída pelo aluno durante o processo de leitura. As atividades foram elaboradas de forma que os alunos consigam chegar nas entrelinhas de uma das segundas histórias possíveis em cada leitura de forma que atuem tanto na construção de

conhecimentos prévios como na elaboração de significados para que sejam capazes de compreender o que leem além da superfície dos códigos linguísticos e elementos extraliterários.

4.2 DESCRIÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES

Considerando todo o percurso realizado até aqui, iniciaremos a descrição do caderno de atividades para uso do professor na sala de aula. Apesar de o caderno estar configurado em sequência de etapas a serem seguidas, a programação de ensino pode ser alterada, de acordo com o planejamento pedagógico do professor, observadas as condições e possibilidades da turma. As práticas de leitura literária propostas podem não ser aplicadas na ordem em que estão apresentadas, nem exigem ser executadas na íntegra.

4.2.1 “Muribeca” — Marcelino Freire

Antes das atividades, no material desenvolvido, há uma breve biografia do autor seguida de um resumo do conto para conhecimento do professor, caso não os conheça. Para esse conto, treze etapas foram elaboradas de modo a auxiliar o aluno a construir e desenvolver desde seus conhecimentos prévios, que propiciaria acesso à maior quantidade de informações para leitura do texto literário, até a construção de uma segunda história possível nas entrelinhas da primeira, que está na superfície do conto, segundo Piglia.

1ª ETAPA:

Descrição da atividade: As atividades serão iniciadas primeiramente com a exibição do vídeo “Lixo e Desperdício”, que de uma forma simplificada, exibirá e ilustrará a relação entre o luxo, o desperdício e o lixo. Após a exibição, uma reflexão envolvendo a sala toda será instigada, essa partilha de ideias será norteadas pelas questões:

1. O que é desperdício?
2. Na sua opinião, por que há tanto lixo acumulado?
3. Por que as pessoas desperdiçam?
4. O que você entende por “luxo”?
5. Na sua opinião, o que forma o lixo?
6. Por que você acha que algumas pessoas têm acesso ao luxo e outras não?

Após o debate, será distribuída para os alunos uma cópia do poema “Lixo Luxo”. Os alunos partirão da palavra formada pelo poema e serão suscitadas reflexões a respeito do antagonismo visualmente apresentado.

Figura 1 - Poema "Lixo Luxo"

LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXOXO	LUXO	LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO
LUXO	LUXO	LUXOXO	LUXO	LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO

Fonte: Augusto de Campos, 1965.

As questões abaixo deverão nortear a reflexão acerca do poema:

1. O que forma a palavra “lixo”?
2. Qual a hipótese que você pode formular para que isso aconteça?

A partir das respostas dadas anteriormente e da possível relação que os alunos estabeleceram entre o vídeo e os poemas exibidos, o professor pedirá que eles façam um comentário sobre o que puderam concluir a respeito da temática dos materiais. Esse comentário poderá ser feito apenas de forma oral ou registrado no caderno.

Considerações para o professor: Propusemos uma reflexão sobre o desperdício, por meio de um vídeo animado e ilustrativo, para que o aluno consiga ir elaborando concepções sobre a temática. Com a ideia de oportunizar o contato dos alunos com diferentes gêneros literários, há a apresentação de um poema concreto, com o mesmo tópico abordado no vídeo. Acreditamos que o efeito e a mensagem visual que esse poema traz, auxiliem na observação da ideia antagônica existente na composição literária, o que auxiliará o aluno a construir conhecimentos a respeito do conto que será lido.

2ª ETAPA:

Descrição da atividade: O título da narrativa deverá ser trabalhado com os alunos para que eles possam construir, aos poucos, os conhecimentos necessários para compreender a construção e o universo do conto. Para que isso seja possível, será feito um jogo de correspondências com o objetivo de que os alunos relacionem as palavras a espaços públicos. Os alunos devem relacionar imagens de locais conhecidos aos seus respectivos nomes, de forma que reste apenas

a imagem do lixão para ser ligada à palavra “Muribeca”. As imagens apresentadas pertencem a espaços públicos e privados, como: usina, ilha, prefeitura, shopping, escola, campo, centro urbano, casa, loja, lixão, hospital, praça, igreja e supermercado.

Considerações para o professor: Esperamos que com essa atividade o aluno seja motivado a ler o texto literário, pois as imagens dispostas pertencem a locais públicos e que pertencem ao universo do aluno, o que possibilita que ele realize a tarefa de estabelecer correspondência entre as imagens e as palavras com menos deslizes e dificuldades possíveis e que já se coloque no universo do conto. A palavra “Muribeca” dificilmente será encontrada como um verbete no dicionário por se tratar do nome de uma cidade, mas a atividade proposta permitirá abordar e mostrar a que se refere o título. Esse exercício poderá suscitar uma discussão sobre a cidade, sobre o porquê de terem pessoas catando e mexendo no lixo na imagem. Essa discussão pode implicar muitas outras questões, o que contribuirá para a construção de conhecimentos prévios a respeito do tema do conto e o professor deve conhecer as informações para que possa fornecê-las aos alunos e auxiliá-los a construir a compreensão ao longo da leitura da narrativa.

3ª ETAPA:

Descrição da atividade: Os alunos deverão ser encaminhados para a sala de informática a fim de que investiguem sobre os antigos lixões do Brasil de forma que suas pesquisas abordem as questões que serão expostas ou projetadas na lousa:

1. O que é um lixão?
2. Lixões ainda existem?
3. Os lixões normalmente têm nome?
4. As pessoas podem viver em um lixão?

Após a pesquisa, o professor deve promover um debate sobre o que foi encontrado e pedir aos alunos que desenhem um local cujo nome seja “Ilha das Flores”.

Considerações para o professor: Esta etapa antecederá a leitura do conto e tem como proposta provocar reflexões e causar desequilíbrio nos conhecimentos que o aluno já possui, uma vez que ao pesquisar sobre as quatro questões supracitadas terá acesso a muitas informações. Os dados da pesquisa realizada não se relacionarão de imediato à atividade da próxima etapa, momento em que terão de desenhar um local cujo nome seja “Ilha das flores”, mas podem aguçar a curiosidade dos alunos e a tentativa de eles estabelecerem uma relação entre a pesquisa o desenho.

4ª ETAPA:

Descrição da atividade: O docente deverá apresentar aos alunos o documentário “Ilha das Flores”. Após a exibição, os alunos serão convidados a responder o questionário abaixo sobre alguns aspectos expostos no vídeo:

1. O desenho feito por você na atividade anterior tem relação com o que foi exibido no documentário? Por quê?
2. O que é lixo para você?
3. O que é a “Ilha das Flores”?
4. O nome “Ilha das Flores” é justificado pelo que mostra o documentário?
5. Por que tinham pessoas pegando lixo que não serviam para os porcos na “Ilha das Flores”?
6. Como essas pessoas são representadas fisicamente?
7. Você acha que as pessoas queriam ou precisavam ir até à Ilha das Flores?
8. O lugar mostrado parece ser bom para viver? Como você imagina a vida nesse lugar?

Após a elaboração das respostas, deverá ser promovida uma roda de conversa para a debate sobre os apontamentos dos alunos.

Considerações para o professor: Podemos observar que essa atividade, acontecendo após a exibição do vídeo, deve levar os alunos a comprovar ou a rejeitar as hipóteses de compreensão que possam ter sido formuladas na etapa anterior. As questões não têm o objetivo apenas de medir o que o aluno lembra ou de quantificar o que ele sabe sobre o documentário, mas sim elabora respostas de cunho subjetivo e ligadas à observação do que assistiram, o que pode auxiliar na construção de conhecimentos prévios a serem utilizados na leitura do texto literário.

5ª ETAPA:

Descrição da atividade: Nesta etapa, será lido com os alunos o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, mas, antes, serão entregues dominós com palavras e imagens para abordar previamente o vocabulário, bem como a temática social. Em seguida, deverá ser realizada a leitura do poema “O bicho”. Após leitura em voz alta, será proposta uma discussão sobre os significados que a linguagem assume. Depois disso, dois alunos escolhidos aleatoriamente farão uma leitura dramatizada do poema.

Quadro 1 - Poema: "O Bicho"

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem

Fonte: BANDEIRA, Manuel. O bicho. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/4828/obicho>>. Acesso em: 20 out. 2019.

Considerações para o professor: Ao chegarmos nesta etapa, o aluno já teve contato com alguns conhecimentos prévios com a temática do lixo e sua relação de sobrevivência com uma parte da sociedade, mas, com o poema, ele terá a oportunidade de experienciar um gênero literário de uma estrutura diferente da que lerá posteriormente. Antes da leitura, o aluno conhecerá o vocabulário a partir de um jogo de dominó. Ao realizar a atividade, o aluno já possuirá alguma bagagem para preencher as lacunas desse poema, assim como terá seu horizonte de expectativas enriquecido para as próximas atividades e leituras.

6ª ETAPA:

Descrição da atividade: Ao apresentar a atividade, o professor deverá informar que essa etapa será útil para conhecimento do vocabulário do conto que será lido, para executá-la cada aluno receberá um caça palavras. Na atividade, os alunos deverão encontrar, na grade de letras, palavras que sejam sinônimos dos termos indicados na folha.

Considerações para o professor: Pensamos nessa atividade como forma de iluminar certa opacidade das palavras no texto literário, como defende Alfredo Bosi. Por mais transparentes e miméticas que possam parecer, mesmo após muito buscar seus significados, elas esbarram em aspectos subjetivos de quem as está lendo e de quem as escreveu. Com todos os esforços empreendidos para construirmos os conhecimentos prévios dos alunos, eles também poderão eleger por si mesmos significados para as palavras, assim como Bosi antevê, para a construção

de uma representação do que foi lido. Processo esse que transforma a leitura em uma experiência significativa para o sujeito.

7ª ETAPA:

Descrição da atividade: Neste momento, faremos a primeira leitura do conto de forma compartilhada. Para iniciar as discussões, mostraremos a imagem de um lixão em uma folha de papel sulfite afixada em uma cartolina ou papel color set, em outra folha a palavra TUDO e em outra, a palavra NADA. Será provocada uma reflexão acerca da fala da personagem: “Lixo serve pra tudo.” Assim, haverá um momento para reflexão a respeito dessa fala da personagem. Nesse sentido, deverão ser sugeridos os seguintes questionamentos:

1. O que significa a palavra “nada”?
2. E a palavra “tudo”?
3. O que vocês imaginam ser esse “tudo” de que a personagem do conto fala?
4. A partir da imagem que foi mostrada, o que você imagina que seria encontrado no lixo?

Considerações para o professor: Nesta etapa podemos realizar a leitura por grupo de alunos, de modo que cada grupo leia um parágrafo, em razão da curtíssima extensão do conto. O professor poderá iniciar suas reflexões após essa primeira leitura, e os alunos podem levantar e expor suas hipóteses acerca dela. Como o aluno já possui alguns conhecimentos prévios sobre o tema, à medida que lê, pode elaborar aos poucos sua compreensão a respeito da narrativa.

8ª ETAPA:

Descrição da atividade: Na oitava etapa, será distribuída uma lista de objetos que são encontrados no lixão pela personagem narradora. A partir disso, os alunos classificarão esses itens, de forma que especifiquem quais as necessidades serão satisfeitas com o que pode ser encontrado naquele ambiente da Muribeca.

Considerações para o professor: Essa etapa pode acontecer durante a leitura, pois assim o professor é capaz de avaliar a leitura da turma durante o processo, de acordo com as respostas das atividades que for obtendo. Por exemplo, é possível observar como o aluno atribuirá significado à dependência dos moradores em relação ao lixão. Nessa ocasião, o professor pode verificar como os conhecimentos prévios serão utilizados e se o aluno já apresenta um maior repertório de conhecimentos sobre o tema abordado pelo conto.

9ª ETAPA:

Descrição da atividade: Nesse momento, os alunos serão convidados a se tornarem os “detetives literários” do conto. Assim, devem procurar pistas no texto que os levem a encontrar indícios que lhes permitam inferir quem é esse narrador e com quem ele está falando. As pistas encontradas serão registradas no material que será reservado para este fim.

Considerações para o professor: Essa é outra atividade que pode ser realizada durante ou após a leitura – ou ainda em uma segunda leitura –, dependendo da proposta pedagógica do professor e das possibilidades mostradas pelos alunos. A turma deve ser instigada a argumentar sobre suas hipóteses. Essa atividade pode propiciar a interação dos grupos de alunos e pode ser um dos momentos em que eles compartilhem suas percepções acerca da postura e da importância do narrador para o conto.

10ª ETAPA:

Descrição da atividade: Como detetives, os alunos terão a missão de participar de um jogo de tabuleiro. As cartas dispostas têm o objetivo de abordar o problema relatado pela personagem, suas causas, possíveis soluções, além de questões sociais que o conto aborda.

Considerações para o professor: Essa atividade pode motivar a elaboração da compreensão do conto, auxiliando nas discussões e reflexões acerca da leitura realizada, colaborando para o desenvolvimento de uma leitura ativa, em que o aluno esteja implicado.

11ª ETAPA:

Descrição da atividade: Em uma folha de sulfite, o professor pedirá aos alunos para desenharem o que imaginam ser um paraíso. Finalizados os desenhos, o professor deve iniciar uma discussão questionando sobre a imagem que os alunos apresentaram e se eles lembraram de algo ao fazer os desenhos. É importante questionar o que deve acontecer ou onde devem estar para se sentir como se estivessem no paraíso. Dando continuidade, o professor pede aos alunos que voltem ao conto e que procurem reler a seguinte frase: “Eles nunca vão conseguir tirar a gente deste paraíso”. Após a leitura, será apresentada a imagem do lixo.

Em seguida, o professor pode indagar os alunos sobre como foi possível que a personagem do conto associasse a realidade em que estava à noção de paraíso. Espera-se que os discentes percebam que a personagem se contradiz em relação ao que a imagem mostra, o que nos faz ver que o inferno de alguns é o paraíso de outros e que para quem não tem nada, o lixo é algo necessário. É importante indicar que, na frase, o tom da personagem está carregado de ironia, levando em consideração que a percepção dos alunos em relação a este aspecto da linguagem

do conto, o levará a enxergar a segunda história construída nas entrelinhas do relato visível. Para tanto, aos alunos, será solicitado que procurem no conto fragmentos que comprovem a história secreta que encontraram para que se realize uma discussão a partir do que apresentarem.

Considerações para o professor: Esta etapa está permeada pela tese de Piglia, uma vez que contribui para a realização de uma leitura que leve o aluno a uma das segundas histórias possíveis de ser encontrada na leitura do conto. Nesta fase, verificaremos a possibilidade de os alunos terem assimilado que o que o narrador do conto diz, a respeito do paraíso, é o oposto dos lugares comumente tidos como paradisíacos, configurando-se como ironia que permeia o conto. Esta parte pode abrir uma discussão a respeito da extensão do conto e compará-la a tudo que pode ser discutido e extraído dele, a despeito de seu tamanho, bem como pode trazer a observação de algum efeito dessa leitura nos alunos, como as sensações e sentimentos suscitados.

12ª ETAPA:

Descrição da atividade: Para que possam registrar a memória das atividades, o professor pode solicitar que os alunos produzam e decorem uma pasta com material reciclado. Para tanto, o docente deve orientar previamente que, na data programada, cada educando traga de casa caixas de papelão, jornais, tampinhas de garrafa, pedaços de bijuteria, elásticos, retalhos de pano ou o que mais desejarem para a produção de uma pasta personalizada.

Considerações para o professor: Nesta atividade, vamos abordar a reutilização do lixo, principalmente a ideia de que ele possa se transformar em algo funcional na vida dos alunos, fazendo com que eles fiquem mais próximos dos fatos trazidos pela ficção. Embora os alunos não tenham a possibilidade de visitar um lixão, poderão experienciar a situação de precisar de objetos descartados para produzir algo de que precisem.

13ª ETAPA:

Descrição da atividade: Para finalizar as atividades, os alunos serão levados até a praça da cidade para que possam realizar uma leitura dramatizada do conto. Como se trata de um conto bem curto, o professor pode pedir para que cada aluno dramatize um parágrafo. Assim, a voz da personagem se torna coletiva e todos passam a ser aquela personagem que vive no lixão. Ademais, os alunos exercitam a empatia, colocando-se no lugar do outro. Nesta oportunidade, cada aluno poderá dividir as experiências que a leitura deste conto possa ter trazido para o grupo. Após esses momentos finais, será feito um piquenique com todos os que participaram da atividade.

Considerações para o professor: Neste momento poderemos propor uma nova leitura da obra e verificar como cada aluno atribuiu significado ao conto de forma compartilhada. Nesse

momento, observaremos a interação de saberes entre os alunos, assim como abriremos espaço para que os alunos manifestem eventuais dúvidas que possam ter ficado acerca de sua própria compreensão da leitura do texto literário.

4.2.2 “A causa secreta” — Machado de Assis

Para as práticas de leitura literária desse conto, elaboramos 13 atividades. No início, antes das atividades para a leitura, no material, há também uma breve biografia do autor seguida de um resumo da narrativa para conhecimento do professor, caso ele não conheça a narrativa.

1ª ETAPA:

Descrição da atividade: Nesse primeiro momento da atividade, será apresentado o vídeo “Por que ratos são cobaias?”, que explica o porquê de os ratos serem tão utilizados em pesquisas científicas. No vídeo, há uma breve explicação sobre as características biológicas dos roedores, o ciclo de vida deles, a reprodução e como são realizadas as investigações com esses animais. Após os alunos terem assistido ao vídeo, as seguintes perguntas serão propostas:

1. Qual a importância das experiências com ratos?
2. Quem são as pessoas que fazem as experiências com ratos?
3. Qual a sua opinião sobre as experiências que são feitas com ratos?

O vídeo se encontra no link: <https://www.youtube.com/watch?v=nFEeug-RDHw>

Considerações para o professor: O objetivo é motivar os alunos a ler o conto. A realização dessa atividade vai auxiliar a construir os conhecimentos prévios e se mostrar informativa para a elaboração da compreensão do conto.

2ª ETAPA:

Descrição da atividade: Na segunda etapa, serão formados grupos de, no máximo, cinco integrantes a fim de que os alunos possam ir ao posto de saúde local para que tenham um contato mais próximo com as vivências dos (as) médicos (as) e enfermeiros (as). Elaboramos um questionário para que os alunos entrevistem os profissionais que encontrarem lá e que estiverem dispostos a recebê-los.

1. Como é trabalhar na área da saúde?
2. Por que você escolheu esse emprego?
3. Já pensou em deixar de trabalhar na área da saúde? Por quê?

4. Segundo o Estadão, para o ingresso no curso de Medicina no ano de 2020, na Universidade de São Paulo, havia 115 candidatos na disputa para cada vaga disponível. Quais você pensa que possam ser os motivos de se ter tantos candidatos para esse curso?
5. Você acredita que para trabalhar na área da saúde deve-se ter um dom?
6. O que você considera que seja um dia difícil no posto de saúde?
7. Como você se sente ao chegar ao final de um dia difícil de trabalho?

Considerações para o professor: Esta etapa, assim como a anterior, tem o intuito de motivar o aluno se preparar para a leitura de forma a dar-lhe autoconfiança e informações necessárias para que realize as práticas de leitura. Essas atividades vão auxiliar a interação do aluno com o conto lido e propiciar que ele preencha os espaços deixados pelo texto literário propiciando sua compreensão.

3ª ETAPA:

Descrição da atividade: Espera-se, na terceira etapa, promover uma reflexão sobre o porquê de se guardar um segredo. Para tanto, adaptaremos um jogo conhecido, o “Passe o anel”, no intento de que seja possível fazer uma reflexão que envolva uma visão pessoal sobre esse tema. Antes do início da atividade, os alunos serão orientados sobre a dinâmica do jogo:

Quadro 2 - Orientações sobre o jogo “Passe o anel”

Um dos participantes será escolhido para passar o anel, mas levará nas mãos dois objetos. As carteiras ficarão dispostas em círculos e o restante dos alunos ficará com as mãos unidas e entreabertas, como uma concha fechada.

O participante escolhido também posicionará as mãos em formato de concha, mas com o anel e o outro item dentro. Ele passará as mãos dele por dentro das mãos de cada participante. Em um determinado momento, ele escolherá um dos jogadores e deixará o anel cair nas mãos dele, sem que o resto dos alunos perceba. Depois ele passará pelos alunos novamente e deixará cair o outro item. Depois disso, ele escolherá outro aluno que não esteja com o anel e este adivinhará onde o objeto está. Se acertar, será a vez dele de passar o anel, mas se errar, será eliminado do jogo.

Vence quem permanecer na disputa até o final.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após o jogo, serão propostas reflexões norteadas pelas seguintes questões:

1. Para você, é importante ter segredos? Por quê?
2. Por que você acha que existem coisas secretas?
3. Por que as pessoas deixam coisas em segredo?
4. Você já precisou esconder algo?
5. Por que você esconderia alguma coisa?

Considerações para o professor: Esta etapa é importante, pois prepara o aluno para que ele possa enxergar uma segunda história possível do conto. Esta narrativa, assim como “Muribeca”, por sua pouca extensão, permite-nos elaborar e propor várias atividades para que os contos se manifestem de forma que os alunos consigam chegar a compreender o efeito único das narrativas ou serem nocauteados pelos textos literários a partir da elaboração de uma compreensão acerca do texto literário.

4ª ETAPA:

Descrição da atividade: Para a quarta etapa, foram produzidas cruzadinhas para que pudéssemos abordar o vocabulário do conto, pois muitas palavras podem ser desconhecidas pelos alunos. As palavras foram divididas em cinco jogos. Os alunos participarão desta etapa em duplas na sala de informática para que possam buscar respaldo em *sites* de pesquisa.

Considerações para o professor: Por se tratar de um texto clássico, ele pode apresentar o obstáculo de se distanciar dos alunos por sua construção escrita, como indica as OCEM. Para que possamos oportunizar a leitura desse texto, montamos essa atividade para esclarecer um pouco o vocabulário da narrativa. Essa etapa pode ser adaptada para que aconteça integralmente *online*. Essa flexibilização depende de alguns fatores: acesso à internet, computadores, disponibilidade e domínio das tecnologias pelo professor etc. No entanto, tendo em vista que os alunos daquela região apresentam poucas condições de acesso à *internet* em suas casas, preferimos realizar a atividade com as cruzadinhas impressas, utilizando como apoio os computadores da sala de informática da escola, para possibilitar que eles pesquisassem as palavras e possíveis imagens.

5ª ETAPA:

Descrição da atividade: Serão apresentados fragmentos do conto contendo as descrições de Fortunato, de Garcia, de Maria Luiza, e da cena de tortura do rato. Após a leitura compartilhada dos trechos e de uma discussão do que foi apresentado, será proposto que os alunos façam uma narrativa de três parágrafos a partir desses fragmentos. Após a produção, o professor deverá recolher os textos e dar continuidade às atividades.

FORTUNATO:

“Médico e subdelegado vieram daí a pouco; fez-se o curativo, e tomaram-se as informações. O desconhecido declarou chamar-se Fortunato Gomes da Silveira, ser capitalista, solteiro, morador em Catumbi. A ferida foi reconhecida grave. Durante o curativo

ajudado pelo estudante, Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar nada, olhando friamente para o ferido, que gemia muito. No fim, entendeu-se particularmente com o médico, acompanhou-o até o patamar da escada, e reiterou ao subdelegado a declaração de estar pronto a auxiliar as pesquisas da polícia. Os dois saíram, ele e o estudante ficaram no quarto.

Garcia estava atônito. Olhou para ele, viu-o sentar-se tranquilamente, estirar as pernas, meter as mãos nas algibeiras das calças, e fitar os olhos no ferido. Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpera a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos. De quando em quando, voltava-se para o estudante, e perguntava alguma coisa acerca do ferido; mas tornava logo a olhar para ele, enquanto o rapaz lhe dava a resposta. A sensação que o estudante recebia era de repulsa ao mesmo tempo que de curiosidade; não podia negar que estava assistindo a um ato de rara dedicação, e se era desinteressado como parecia, não havia mais que aceitar o coração humano como um poço de mistérios.”

GARCIA:

“Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em gérmen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo. Picado de curiosidade, lembrou-se de ir ter com o homem de Catumbi, mas advertiu que nem recebera dele o oferecimento formal da casa.

Quando menos, era-lhe preciso um pretexto, e não achou nenhum. Tempos depois, estando já formado e morando na rua de Matacavalos, perto da do Conde, encontrou Fortunato em uma gôndola, encontrou-o ainda outras vezes, e a frequência trouxe a familiaridade. Um dia Fortunato convidou-o a ir visitá-lo ali perto, em Catumbi.”

MARIA LUÍSA:

“Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor.”

O RATO:

“Garcia lembrou-se que na véspera ouvira ao Fortunado queixar-se de um rato, que lhe levava um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

— Mate-o logo! disse-lhe.

— Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem. Nem raiva, nem ódio; tão-somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética.

Pareceu-lhe, e era verdade, que Fortunato havia-o inteiramente esquecido. Isto posto, não estaria fingindo, e devia ser aquilo mesmo. A chama ia morrendo, o rato podia ser que tivesse ainda um resíduo de vida, sombra de sombra; Fortunato aproveitou-o para cortar-lhe o focinho e pela última vez chegar a carne ao fogo. Afinal deixou cair o cadáver no prato, e arredou de si toda essa mistura de chamusco e sangue. Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.”

Considerações para o professor: Esta etapa, que antecede a leitura integral do conto, permite que os alunos elaborem hipóteses a respeito do que estão por ler. Ainda que suas produções sejam muito gerais, deverão ser justificadas com base nos trechos apresentados. Os alunos lerão

o texto literário mais motivados para saber se acertarão ou não o enredo da narrativa, podendo comprovar suas impressões posteriormente.

6ª ETAPA:

Descrição da atividade: Os alunos se sentarão em duplas com cópias do conto. Cada dupla ficará responsável por ler três parágrafos do conto. É interessante que todos os alunos participem desse momento. A leitura será feita em voz alta.

Considerações para o professor: Assim como nos outros contos, a leitura deste será uma tarefa realizada de forma coletiva e compartilhada. Conforme cada dupla realiza a leitura, a atividade pode ser paralisada para que sejam esclarecidas eventuais dúvidas relacionadas à compreensão dos alunos. É importante, neste momento, instigarmos questionamentos e fazer os alunos observarem sua própria leitura para que possa elaborar uma compreensão pertinente ao texto literário.

7ª ETAPA:

Descrição da atividade: Serão devolvidos os textos produzidos pelos alunos na quinta etapa, compartilhadas e discutidas as narrativas produzidas a partir dos fragmentos apresentados, confrontando as aproximações e distanciamentos que conseguiram fazer em relação ao enredo do conto. Deverá ser observado se, na discussão, os alunos chegaram ao tema da crueldade e do sentimento de prazer com o sofrimento alheio.

Considerações para o professor: Nesta fase, os alunos compartilharão suas narrativas e discutirão sobre quais eram suas expectativas antes da leitura integral do conto. Pode-se fazer um momento de discussão entre os alunos, questionando suas perspectivas anteriores e elaborando hipóteses e constatações sobre o porquê elas se confirmaram ou não.

8ª ETAPA:

Descrição da atividade: Os alunos deverão ser conduzidos à sala de informática para que pesquisem sobre a temática discutida na fase anterior, ou seja, o prazer que algumas pessoas sentem ao ver o sofrimento do outro e será observado se os alunos chegam a um nome para isso. Após a pesquisa e o registro das informações no caderno, discutiremos a opinião que eles conseguiram formular sobre o assunto e teceremos aproximações extraídas da pesquisa com o que foi lido no conto. As semelhanças que forem encontradas deverão ser comprovadas com trechos da narrativa.

Considerações para o professor: Assim como a maioria das atividades elaboradas para os dois primeiros contos, esse exercício tem o objetivo de fornecer informações a respeito do que está contido na narrativa, para que, assim como postula Iser, os alunos possam ter saberes que lhe possibilitem preencher as lacunas do texto literário e atribuir significado à leitura.

9ª ETAPA:

Descrição da atividade: Nesta etapa, os alunos serão levados a observar o seguinte trecho da narrativa:

Quadro 3 - Trecho do conto “A causa secreta”

“Castiga sem raiva”, pensou o médico, “pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem”.

Fortunato encareceu a importância do papel, a perda que lhe trazia, perda de tempo, é certo, mas o tempo agora era-lhe preciosíssimo. Garcia ouvia só, sem dizer nada, nem lhe dar crédito. Relembra os atos dele, graves e leves, achava a mesma explicação para todos. Era a mesma troca das teclas da sensibilidade, um diletantismo sui generis, uma redução de Calígula”.

Fonte: ASSIS, Machado de. Medo imortal. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

Na sala de informática, os alunos deverão pesquisar sobre quem foi Calígula, tentando identificar porque essa figura foi referenciada no conto e associada a Fortunato. Os alunos formularão o motivo para o narrador ter feito essa aproximação, comprovando a resposta dada com trechos da narrativa.

Considerações para o professor: O objetivo dessa atividade é levar o aluno a construir uma referência para apreender o porquê dessa citação no conto. Assim ele poderá compreender por que o narrador se referiu a essa figura histórica para falar de Fortunato.

10ª ETAPA:

Descrição da atividade: Na última etapa realizada, um aspecto do comportamento de Fortunato foi evidenciado, conforme a pesquisa realizada e a comprovação dos alunos acerca das reações da personagem com base no próprio conto. A seguir, apresentaremos três trechos que narram algumas ações de Fortunato ao vivenciar a doença ou o sofrimento de uma pessoa ou animal. O primeiro narra a ajuda que a personagem dá a um homem que foi atingido por facadas na rua; o segundo mostra a devoção com que Fortunato cuida de sua mulher doente; e o terceiro mostra a calma e frieza com que ele tortura um rato. Os alunos deverão observar os fragmentos:

1º - “Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar em nada [...]”

2º - “Não poupou esforços, médicos, remédios, ares, todos os recursos e todos os paliativos”.

3º - “No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado. — Mate-o logo! disse-lhe. — Já vai. E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas[...]”.

Observando esses fragmentos, vemos que há descrições diferentes de Fortunato diante do sofrimento alheio. A partir destes trechos e do que foi estudado até aqui, os alunos deverão responder como eles seriam capazes de descrever o caráter de Fortunato, comparar com o que produziram na 5ª etapa e explicar as possíveis mudanças ocorridas nas descrições.

Considerações para o professor: Esta etapa aproxima-se das reflexões que se deve promover nos alunos acerca de suas próprias hipóteses e compreensões da leitura. Essa atividade deve levá-los à comparação da compreensão que ocorreu antes, durante e depois da leitura do conto e realização das atividades. Assim, o professor poderá ter acesso à nova formulação do horizonte de expectativas construído pelos alunos através das informações possibilitadas.

11ª ETAPA:

Descrição da atividade: Com o propósito de analisar a ironia presente no conto, o poema “Moça linda bem tratada”, de Mário de Andrade, será apresentado aos alunos. Em seguida, será proposto um dominó de palavras em que conste o vocabulário do poema para ser jogado em duplas. Por ser pequeno, poucas palavras serão abordadas nesse jogo. Portanto, aproveitou-se a oportunidade e, assim, foram incluídas palavras que constam no universo do conto.

Considerações para o professor: Nesta etapa, há a proposição de outro gênero literário para a leitura. Consideramos a variedade de gêneros literários importante nas práticas de leitura literária, pois isso permite o contato efetivo do aluno com diferentes formas de composição, diferentes tipos de linguagem, além de ser exigida uma leitura diferente para cada gênero por causa das diferentes formas de uso das palavras, das diferentes formas estéticas e da estrutura de cada narrativa.

12ª ETAPA:

Descrição da atividade: Após a leitura do poema, cada aluno receberá algumas perguntas impressas para que a reflexão e registro das respostas sejam feitos.

1. Na primeira estrofe, o verso “Moça linda bem tratada”, aparentemente, trará qual tipo de descrição da moça? Você acha que será positiva ou negativa?
2. Ao final da primeira estrofe, foi representado o que você esperava e/ou respondeu na questão 1?
3. O que significa a expressão “burra como uma porta”? Você esperava por essa frase na primeira estrofe? A moça foi descrita desta forma e logo em seguida como “um amor”. Levante hipóteses para isso ter acontecido.
4. Tente traçar uma relação entre a descrição feita sobre a “Moça bonita” no poema e a descrição que você produziu a respeito do caráter de Fortunato na 10ª etapa. Será que a explicação dada sobre a descrição que você produziu se aproxima de uma possível justificativa sobre a que aparece na primeira estrofe do poema?

Considerações para o professor: O que se pretende nesse momento é que o aluno relacione e veja que uma leitura possível é que tanto o conto quanto o poema são irônicos, à medida que, em ambos os textos, a aparência das pessoas é oposta à essência dos personagens principais. Se for necessário e produtivo, sugerimos uma visita à sala de informática para que, depois da construção do conceito de ironia pelos alunos, esse tema seja alvo de pesquisa a ser orientada e discutida.

13ª ETAPA:

Descrição da atividade: Para finalizar esta sequência, será proposto aos alunos que auxiliem na produção de quatro envelopes. Esses itens devem ser feitos para armazenar algumas informações que favoreçam e auxiliem a produção de um texto. Um dos envelopes armazenará nomes de lugares; o outro, personagens principais; o terceiro, um amigo do personagem principal; e o quarto, o ponto de partida da história. A partir dos elementos retirados dos envelopes, os alunos produzirão sua narrativa.

Considerações para o professor: Esperamos que nessa produção o aluno organize as concepções acerca de sua experiência como leitor, exponha suas hipóteses e impressões e que, a partir da elaboração de sua compreensão, faça uma nova narrativa, utilizando o material e as informações fornecidas nos envelopes. Essa atividade levará o aluno a organizar o que compreendeu, traçar e materializar as hipóteses que elaborar, demonstrar afeto por algum

aspecto da narrativa, evidenciando as emoções que ela possa ter produzido nele, além de criar um outro universo ficcional.

4.2.3 “O Poço” — Mário de Andrade

No caderno de atividades, para esse conto, também inserimos a biografia do autor e um resumo da narrativa para que o professor possa se preparar para a realização da leitura com os alunos. Por este conto ser mais longo, a forma para realizar a leitura deve ser adaptada ao planejamento do professor.

1ª ETAPA

Descrição da atividade: Este primeiro momento terá a finalidade de provocar uma discussão que dirija a compreensão do título do conto. Com esta atividade, pretende-se dar aos alunos as condições para construírem o repertório e possam compreender o que é um poço, para o que ele pode servir e o que pode ser encontrado nele. Será exibido um episódio do **Sítio do Pica-Pau Amarelo** intitulado “O poço do Visconde”. Serão propostas as seguintes indagações de forma oral:

1. O que é um poço?
2. Existe apenas um tipo de poço?
3. Para que um poço pode servir?

Considerações para o professor: Essa atividade objetiva a motivação do discente para a leitura, pois, assistindo ao vídeo, o aluno terá condições para responder às questões de forma que não sinta que possa ter uma experiência desastrosa com a leitura do conto. Além disso, a atividade permite a construção de conhecimentos prévios para que o aluno seja capaz de ir preenchendo as lacunas provocadas pelo texto literário.

2ª ETAPA

Descrição da atividade: Espera-se promover uma reflexão acerca da semelhança entre o que será ficcionalmente abordado e uma situação factual que aborde o assunto do conto. Para auxiliar a inserção deles no universo da narrativa, os alunos lerão a reportagem intitulada “Quatro trabalhadores morrem ao fazer limpeza de poço, no Cariri da PB”. Logo após a leitura, os discentes serão instigados a tecer hipóteses sobre as aproximações e os distanciamentos possíveis de se fazer em relação à narrativa por meio das perguntas a seguir, que devem ser respondidas individualmente.

1. Qual o objetivo da reportagem?
2. O que as vítimas estavam fazendo nos poços?
3. Quais são os riscos de se escavar um poço?

Para finalizar esta etapa, os alunos serão convidados a assistir ao vídeo “Limpeza de cisterna no Sítio Recanto do Sossego - 25-07-15”, no link <https://www.youtube.com/watch?v=HE2gfVLnfgA>, para que possam conhecer como é feita a limpeza de um poço artesiano.

Considerações para o professor: Essa atividade, além de prepará-los para a leitura do conto, permite aproximá-los de algumas ações e fatos presentes na ficção. Essa etapa pode ser realizada de forma compartilhada, podendo ser aplicada antes ou durante a leitura, suscitando reflexões e hipóteses pelo aluno.

3ª ETAPA:

Descrição da atividade: Na terceira etapa, é proposto um glossário para facilitar a primeira leitura do conto. Para isso, os alunos participarão de um jogo em que deverão fazer a correspondência entre a imagem e seu significado. Esta etapa, provavelmente, será realizada com a consulta a um dicionário.

Considerações para o professor: Nesta atividade, há um jogo de correspondências entre imagens e palavras para que o vocabulário do conto seja abordado. Este momento poderá ser longo, pois, devido à extensão do conto e época em que foi escrito e publicado, muitas palavras se mostram pouco usadas e presentes no universo dos alunos.

4ª ETAPA:

Descrição da atividade: O professor iniciará um levantamento de dados sobre o que os alunos esperam que aconteça na narrativa a partir do título do conto. Nesta etapa, será aplicado um questionário intitulado “Questionário de previsões”. As questões que nortearão as possibilidades são:

1. O título deste conto te faz lembrar alguma coisa? O que?
2. O título cria expectativas sobre o tema? O que poderíamos falar antecipadamente sobre um conto intitulado “O poço”?
3. O título traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual é o assunto que será tratado nesse conto? Justifique a sua resposta elaborando hipóteses.

Considerações para o professor: Ao chegar nesse momento de ação, o significado do título do conto já não é desconhecido nem novo para os alunos, visto que, por três atividades, ele foi abordado de diferentes maneiras. Neste momento das atividades, o aluno já deve conseguir traçar algumas hipóteses e fazer previsões sobre a narrativa.

5ª ETAPA:

Descrição da atividade: A aula será iniciada com a leitura do conto e cada aluno receberá um pedaço de papel sulfite contendo um fragmento com sete parágrafos para que a primeira leitura seja feita de forma compartilhada. Os papéis destinados a esse fim estarão numerados para que cada um possa ler e dar continuidade à narrativa.

Considerações para o professor: Nesta etapa, daremos início à leitura do conto, que pode ser realizada em alguma área externa da sala de aula ou da própria escola. Durante a leitura, que será extensa, pausas poderão ser feitas para que sejam esclarecidas eventuais dúvidas, a depender da necessidade de cada turma.

6ª ETAPA:

Descrição da atividade: Depois do momento da primeira leitura, os alunos serão convidados a produzir dois “poços” com caixas de papelão e E.V.A ou latões grandes e encapados. Em um deles, serão colocados pedaços de papel sulfite contendo perguntas sobre a narrativa. No outro, serão depositadas as respostas. Esta atividade poderá ser realizada em duplas, assim eles discutirão sobre a própria leitura e chegarão a um consenso para elaborar as suas resoluções.

As perguntas serão as seguintes:

1. Onde se passa a história do conto?
2. Quem são as personagens do conto?
3. Caracterize o personagem Joaquim Prestes.
4. Como Joaquim Prestes se comporta com seus empregados?
5. Por que Joaquim Prestes mandou perfurar um poço em vez de usar a água encanada para beber?
6. Quem está contando a história?
7. Qual foi o conflito mostrado no conto?
8. Por que estava difícil para cavar o poço?
9. Caracterize o empregado Albino.
10. Por que José não queria que o irmão descesse no poço?

11. Por que Albino desceu no poço, mesmo doente, com frio e com risco de que aquilo desabasse?
12. Por que você acha que a visita perguntava pelo poceiro da cidade?
13. Por que o magruço se despediu do serviço?
14. Em qual época do ano se passa a história?
15. Por que Joaquim Prestes queria que os empregados abrissem o poço?
16. A visita que estava com Joaquim Prestes era igual a ele? Justifique sua resposta?
17. Por que Joaquim Prestes não contratava um poceiro para fazer a escavação?
18. Você acha que Joaquim Prestes se arrependeu do que fez com os empregados? Por quê?
19. O que você sentiu ao ler que Joaquim Prestes jogou a caneta-tinteiro que tinha sido recuperada no lixo?
20. O que você pensa que possa ter motivado a insistência de Joaquim Prestes para que os empregados continuassem a escavação?
21. Você esperava um desfecho diferente para o conto? Por quê?
22. Qual a semelhança deste conto com a reportagem que lemos no início das atividades?

Considerações para o professor: Essas perguntas são fundamentais para que os alunos se questionem a respeito de sua própria leitura do texto e completem mais lacunas apresentadas pela narrativa, elaborando sua compreensão do conto. As perguntas foram elaboradas na quantidade exata de alunos para a sala, mas estão abertas para adaptação.

7ª ETAPA:

Descrição da atividade: Para a sétima etapa, foram elaboradas algumas questões que privilegiam a percepção de alguns aspectos acerca da construção da narrativa e que deverão ser respondidas pelos discentes em seus cadernos. As reflexões propostas auxiliarão os alunos a chegar ou tangenciar a segunda história proposta pela leitura do conto.

1. No terceiro parágrafo do conto, o narrador caracteriza Joaquim Prestes: “Caprichosíssimo, mais cioso de mando que de justiça, tinha a idolatria da autoridade”. Nesta frase, há características psicológicas de Joaquim Prestes. Conforme você pesquisou na segunda atividade, “cioso” é uma característica de quem tem ciúmes, idolatria, ou seja, admiração por alguma coisa.

Lembrando do significado dessas palavras, como se pode dizer que era o modo de ser, pensar e agir de Joaquim Prestes?

2. Como vimos, o conflito inicial foi a busca pela caneta, o frio e a umidade terrível daquele mês, o que impossibilitava a escavação. No pior dia de frio, os empregados não conseguiram trabalhar no poço que Joaquim Prestes mandou cavar e os empregados sugeriram ajudar no acabamento da casa:

Sem censura aparente, perguntou aos camaradas se ainda não tinham ido trabalhar. Os camaradas responderam que já tinham sim, mas que com aquele tempo quem aguentava permanecer dentro do poço continuando a perfuração! Tinham ido fazer outra coisa, dando uma mão no acabamento da casa.
— Não trouxe vocês aqui pra fazer casa. (ANDRADE, 1997, p. 74).

Qual o sentido da frase de Joaquim Prestes? Ele concorda ou discorda dos empregados?

Explique a opinião do dono da fazenda.

3. O patrão queria que os empregados cavassem o poço, apesar do frio e da umidade. Enquanto todos estavam quietos, José e o irmão acabaram sugerindo que havia dois palmos de água minando no poço. Joaquim Prestes, a partir dessa informação, soube que dali a poucos dias de trabalho poderia beber água do reservatório. Observe a reação do patrão:

Mas ficou muito mudo, na reflexão. Percebia-se que ele estava lá dentro consigo, decidindo uma lei. Depois meio que largou de pensar, dando todo o cuidado lento em fazer o cigarro de palha com perfeição. Os camaradas esperavam, naquele silêncio que os desprezava, era insuportável quase. (ANDRADE, 1997, p. 75-76).

Como você compreende que o silêncio do patrão poderia desprezar os empregados? O que se pode supor que Joaquim Prestes estava decidindo?

4. Albino se sente culpado e aceita descer no poço, apesar de sua doença, do frio, da umidade e da lama que tinha no poço. Como vimos, Albino era “fraco do peito” e acabou tossindo perto do patrão, momento em que o dono da fazenda pergunta do remédio que lhe compra todos os meses:

— Você acabou o remédio?

— Inda tem um poucadinho, sim sinhô.

Joaquim Prestes mesmo comprava o remédio do Albino e dava, sem descontar no ordenado. (ANDRADE, 1997, p. 76-77).

Apesar de nos mostrar que Joaquim Prestes comprava o remédio de Albino, o narrador logo nos apresenta outra informação:

“Uma vidraça que o rapaz quebrara, o fazendeiro descontou os três mil e quinhentos do custo. Porém montava na marmon, dava um pulo até a cidade só pra comprar aquele fortificante estrangeiro, “um dinheirão!” resmungava”. E eram mesmo dezoito mil-réis.” (ANDRADE, 1997, p. 76-77).

Por que Joaquim Prestes pergunta a Albino sobre o remédio? Por que o patrão se preocupava com pequenos valores para descontar do salário de Albino, mas para comprar o remédio, que ele achava caro, ia rápido?

5. Por fim, Joaquim Prestes decide que Albino deve acompanhá-lo até a escavação. Chegando lá deixa sua caneta-tinteiro cair dentro do poço e, caprichosíssimo como é, decide que a quer de volta a qualquer custo e faz o empregado chamar a todos para cavarem o poço e lhe devolverem o objeto:

Albino foi correndo. Os camaradas vieram imediatamente, solícitos, ninguém sequer lembrava mais de fazer corpo mole nem nada. Pra eles era evidente que a caneta-tinteiro do dono não podia ficar lá dentro. Albino já tirava os sapatos e a roupa. Ficou num átimo da cintura pra cima, arregaçou a calça. E tudo, num átimo, estava pronto, a corda com o nó grosso pro rapaz firmar os pés, afundando na escuridão do buraco. José mais outro, firmes, seguravam o cambito. Albino com rapidez pegou na corda, se agarrou nela, balanceando no ar. (ANDRADE, 1997, p. 79).

Para você, antes do episódio da caneta, os camaradas estavam fazendo “corpo mole”? O que significa a expressão?

6. Observe atentamente o fragmento que aborda a descida de Albino ao poço:

José e o companheiro viraram o cambito, Albino desapareceu no poço. O sarilho gemeu, e à medida que a corda se desenrolava o gemido foi aumentando, aumentando, até que se tornou num uivo lancinante. Todos estavam atentos, até que se escutou o grito de aviso do Albino, chegado apenas uma queixa até o grupo. José parou o manejo e fincou o busto no cambito. (ANDRADE, 1997, p. 79).

- Explique o que seriam o gemido e o uivo do sarilho?
 - Qual o sentido do verbo gemer? E do verbo uivar?
 - Escreva frases com esses verbos.
 - Identifique alguma frase ou palavra no fragmento que traz a descrição das sensações de Albino.
7. Mediante o esforço de Albino, Joaquim Prestes diz a seguinte fala: “— Grite pro Albino que pise na lama, mas que pise num lugar só.” Como Prestes encara a dificuldade de Albino para descer no poço? Qual a preocupação dele?
8. No seguinte trecho, vemos uma das descidas e subidas de Albino à superfície do poço:

Só quando Albino surgiu na boca do poço o sarilho parou de gemer. O rapaz estava que era um monstro de lama. Pulou na terra firme e tropeçou três passos, meio tonto. Baixou muito a cabeça sacudida com estertor purrr! agitava as mãos, os braços, pernas, num halo de lama pesada que caía aos ploques no chão. Deu aquele disfarce pra não desapontar [...] Foi vestindo, sujo mesmo, com ânsia, a camisa, o pulôver esburacado, o paletó. José foi buscar o seu próprio paletó, o botou silencioso na

costinha do irmão. Albino o olhou, deu um sorriso quase alvar de gratidão [...] Joaquim Prestes estava numa exasperação terrível, isso via-se. [...] O magruço lembrou buscarem na cidade um poceiro de profissão. Joaquim Prestes estrilou. Não estava pra pagar poceiro por causa duma coisa à toa! que eles estavam com má vontade de trabalhar! esgotar poço de pouca água não era nenhuma África. (ANDRADE, 1997, p. 81).

- a) Como Albino retorna do poço?
 b) O trecho “José foi buscar o seu próprio paletó, o botou silencioso na costinha do irmão.” mostra como José reagiu à ação do irmão. O que nos permite fazer essa afirmação?

9. Em meio à briga do patrão com um dos funcionários que acaba se demitindo, Albino continua subindo e descendo do poço, apesar da umidade, do frio e de sua doença. Leia o trecho e responda às questões:

[...]E Albino, aquela mansidão doentia de fraco, pra evitar briga maior, fizera questão de descer outra vez, sem mesmo recobrar fôlego. Os outros dois, com o fantasma próximo de qualquer coisa mais terrível, se acovardaram. Albino estava no fundo do poço. (ANDRADE, 1997, p. 85).

- a) Faça uma pesquisa na internet para encontrar os possíveis sentidos da expressão “estar no fundo do poço”.
 b) Qual o sentido desta expressão na narrativa? Há mais de um sentido que possa ser atribuído à expressão no trecho?

10. Durante os acontecimentos do conto, há descrições de Joaquim Prestes. Observe-as atentamente e diga como Joaquim Prestes é descrito no trecho.

[...] A expressão do rosto dele se mudara de repente, não era cólera mais, boca escancarada, olhos brancos, metálicos, sustentando olhar puro, tão calmo, do mulato. Ficaram assim. Batia agora uma primeira escuridão do entardecer. José, o corpo dele oscilou milímetros, o esforço moral foi excessivo. Que o irmão não descia estava decidido, mas tudo mais era uma tristeza em José, uma desolação vazia, uma semiconsciência de culpa lavrada pelos séculos. Os olhos de Joaquim Prestes reassumiam uma vibração humana. Afinal baixaram, fixando o chão. Depois foi a cabeça que baixou, de súbito, refletindo. Os ombros dele também foram descendo aos poucos. Joaquim Prestes ficou sem perfil mais. Ficou sórdido. (ANDRADE, 1997, p. 87).

11. As palavras abaixo são de Joaquim Prestes. O que ele disse vai ao encontro da descrição analisada no fragmento anterior? Por quê?

“...não sou nenhum desalmado...”

12. Observe o trecho da narrativa que destaca a devolução da caneta a Joaquim Prestes e responda as questões na sequência:

Dois dias depois o camarada desapeou da besta com a caneta-tinteiro. Foram levá-la a Joaquim Prestes que, sentado à escrivaninha, punha em dia a escrita da fazenda, um brinco. Joaquim Prestes abriu o embrulho devagar. A caneta vinha muito limpa, toda arranhada. Se via que os homens tinham tratado com carinho aquele objeto, meio místico, servindo pra escrever sozinho. Joaquim Prestes experimentou, mas a caneta não escrevia. Ainda a abriu, examinou tudo, havia areia em qualquer frincha. Afinal descobriu a rachadura.

— Pisaram na minha caneta! brutos...

Jogou tudo no lixo. Tirou da gaveta de baixo uma caixinha que abriu. Havia nela várias lapiseiras e três canetas-tinteiro. Uma era de ouro. (ANDRADE, 1997, p. 88).

- a) Se Joaquim Prestes tinha outras canetas, inclusive uma de ouro, por que fizera a exigência de reaver aquela caneta, especificamente, em um dia tão difícil para os empregados entrarem no poço?
- b) Essa caneta-tinteiro funcionou para Joaquim Prestes como muito mais do que um simples objeto a ser recuperado. O que você pensa que a caneta pode simbolizar?
- c) Você esperava um final diferente para esse conto?

Considerações para o professor: Apesar da configuração aparentemente tradicional das questões, elas necessitam da interação do leitor com o texto, pois o aluno precisa reagir e se posicionar sobre o que está lendo para que possa respondê-las. O leitor ativo se desenvolve à medida que vai atribuindo significados às lacunas presentes no texto e expõe como fez para atribuir significados e elaborar as imagens mentais de compreensão e interpretação diante dos não-ditos no texto literário. Assim, observamos que a elaboração dessas respostas permite que o aluno elabore e organize sua leitura do texto literário de forma que recomponha o movimento daquilo que foi escrito e lido. Através das respostas dos alunos, teremos acesso à compreensão que eles tiveram, inclusive, das modalidades afetivas de expressão, ou seja, o tom que identificaram e sentiram permear a narrativa: trágico, cômico, irônico etc.

8ª ETAPA:

Descrição da atividade: Após as atividades, haverá uma discussão sobre os aspectos que os alunos consideraram fundamentais para a construção do conto. As questões a seguir nortearão esta etapa:

- a) Como a forma como o narrador conta a história contribui para o clima de tensão da narrativa?
- b) Como a caracterização dos personagens e o conflito do conto contribuem para o acontecimento final da narrativa?
- c) Qual o momento do conto que mais te chamou a atenção?

- d) Com qual (is) personagem (ens) você mais se identificou? Se não se identificou com nenhum, diga o porquê.

A partir das respostas, serão discutidas as duas histórias, a primeira em que é apresentado o conflito que é caracterizado pela perda de uma caneta tinteiro na escavação de um poço, e uma segunda que denuncia as relações entre empregados e patrão. Serão apresentados e debatidos fragmentos que comprovem as duas histórias.

Considerações para o professor: Essa etapa poderá suscitar e solucionar dúvidas que ainda restarem nos alunos. Nas questões, o leitor deve estar implicado no texto para que consiga elaborar respostas e testar hipóteses. Essa atividade pode ser realizada de forma que os alunos consigam trocar impressões, opiniões, elencar o que para ele foi primordial para a compreensão do conto etc.

9ª ETAPA:

Descrição da atividade: Este último momento contará com uma produção de texto escrito. Solicitaremos que o aluno produza um texto a partir da seguinte proposta: A partir da leitura e estudo do conto “O poço”, de Mário de Andrade, produza um novo final para a narrativa.

Considerações para o professor: Nessa atividade, poderão se materializar as diversas leituras elaboradas pelos alunos, assim como a compreensão que construíram a partir da leitura do conto. Para que o aluno elabore um novo final para o que leu, ele deve ter compreendido a narrativa e a partir disso, saberá expressar o que desejou que acontecesse durante a leitura do conto.

Após descrevermos as atividades de práticas de leitura dos três contos selecionados para nossa pesquisa, destacamos que, assim como consideramos as composições literárias como obras abertas às contribuições do leitor quando este lê e se implica na obra, podendo, portanto, formular suas infinitas e próprias leituras, presumimos a existência de múltiplas segundas histórias para o conto. Apesar disso, a mediação literária que propomos possibilita que o aluno seja capaz de enxergar em “Muribeca” a ironia que permeia o espaço e as ações em que se delineia uma sociedade marginalizada e excluída. Na segunda história, vemos o desejo e a necessidade de que o grupo social, já excluído e invisibilizado, não seja ainda mais banido da sociedade. Na segunda história de “A causa secreta”, propomos uma leitura que observa a crueldade humana sendo escancarada, opondo a essência e a aparência das personagens nas relações sociais que travam. Em “O poço”, os alunos serão direcionados a enxergar as relações de poder que são travadas na sociedade, principalmente no ambiente de trabalho. Nesse conto,

a história secreta narra as relações, as ações e a forma de vida das pessoas, que são coisificadas e ironicamente interdependentes.

Observamos que, ao propiciarmos a leitura das segundas histórias, preconizamos uma forma de pensar o presente do leitor, ou seja, o que faz sentido para ele ao ler uma narrativa ficcional escrita em um tempo tão distante, com relação a Mário de Andrade e Machado de Assis. Nessa perspectiva, a literatura se destaca com um espaço artístico para refletir sobre a permanência histórica de determinados problemas históricos e sociais, como o lixão e o poço. Ao mesmo tempo, as narrativas permitem ao aluno conhecer e ter contato com diferentes estilos que, apesar de distintos, têm um ponto em comum, que é a ironia. O paraíso do primeiro conto, a causa secreta e o poço no terceiro se mostram como finas ironias dos narradores, que são construídas por autores que denunciam uma sociedade fraturada com mazelas que apenas esse estilo dá conta de explorar e denunciar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi norteadada pelo objetivo de contribuir com a formação de leitores literários, apesar de sabermos que propor e realizar significativamente o ensino de leitura literária na escola constitui um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. A partir do que foi exposto, esperamos ter contribuído de alguma forma com a prática de leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para que a escolarização da literatura evidencie suas profundas raízes, discutimos, no segundo capítulo, as principais concepções do ensino de Língua Portuguesa de três documentos oficiais que direcionam a Educação Básica no Brasil: A Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Percebemos na BNCC e nos PCN um direcionamento para a abordagem literária que não parece ter como fundamento uma prática docente significativa na sala de aula, com o objetivo de formar leitores de literatura. Já as OCEM privilegiam os aspectos mais subjetivos de leitura por parte do aluno, considerando, inclusive, a literatura como uma obra aberta, atribuindo ao leitor a possibilidade de atribuir sentido àquilo que lê. Nesse sentido, as OCEM apresentam uma discussão relevante acerca de como se materializam as práticas de leituras de textos pertencentes ao cânone literário na sala de aula. O documento salienta que, em razão da complexidade de se abordar esse tipo de obra na sala de aula, aspectos externos à literatura são abordados, como, por exemplo, a vida do autor, o contexto sócio-histórico da obra, aspectos superficiais do texto literário, o que propicia ou facilita a abordagem dos textos canônicos na sala de aula.

Nessa perspectiva, entender como os alunos enxergam a leitura de literatura da forma como ela acontece na escola e o quão próximo ou distante estão da autonomia enquanto leitores foi muito importante para a elaboração da nossa pesquisa. Em função disso, elaboramos e aplicamos um questionário para conhecer um pouco esses posicionamentos. Nesse sentido, é importante observarmos o papel do mediador, a pessoa que apresenta a leitura aos jovens, de como a sua postura, enquanto leitor de literatura, é significativa e, de certo modo, legítima e autoriza o desenvolvimento do futuro leitor literário, além de observarmos a forma como o processo afetivo é importante e tem influência nessa relação entre mediador e leitor em formação. Considerando o aluno como componente central no ato de ler, buscamos nas teorias que abordam a recepção do texto literário os fundamentos para que pudéssemos considerar a leitura literária amplamente interativa, uma vez que ela requer aspectos subjetivos do leitor para que seja significativa. Essas questões variam de experiência de vida, perspectiva histórica,

elementos afetivos, leitura ativa, até reflexos práticos na vida do leitor. Esses elementos trazem em si a concepção de que a obra precisa permanecer aberta para que aquele que lê possa atribuir significado a ela e que, a partir da elaboração da compreensão, possa se interessar cada vez mais pela leitura literária.

Nessa perspectiva, no terceiro capítulo, ao abordarmos a leitura literária, pudemos ver o quanto os conhecimentos prévios são essenciais para que o caráter interativo da literatura se manifeste, uma vez que esses saberes pertencentes ao leitor permitirão que ele vá preenchendo os vazios de significação deixados pelo texto literário. Ao elaborar uma compreensão para o que foi lido, o leitor colocará sua experiência prévia disponível a serviço de recompor o movimento do texto literário e atribuir sentido ao que foi lido. Mesmo as carências do leitor, relacionadas aos conhecimentos prévios e a sua pouca experiência de vida, estimulam a ação dele diante das composições literárias. Considerando esses princípios, escolhemos o gênero conto para realizar essa intervenção. Nas teorias utilizadas na leitura do *corpus* desse gênero literário, observamos as duas histórias presentes em uma única narrativa, a existência de uma narrativa cifrada àquela que aparece na superfície textual, o efeito único pretendido pelo autor, norteador de toda a narrativa, a despeito de sua pouca extensão. Nessa pesquisa optamos, ainda, por dois contos que constam no universo dos autores clássicos, contrariando três tendências pedagógicas para a leitura desse tipo de texto na sala de aula que são especificadas pelas OCEM: a substituição de textos canônicos por outros considerados mais fáceis, o estudo de aspectos externos ao texto, a leitura de resumos e paráfrases que oportunizem, mesmo que inadequadamente, a leitura dessa literatura considerada mais difícil.

No quarto capítulo, que se manifesta sem a intenção de esgotar as propostas pedagógicas de ensino de leitura literária na sala de aula, mas com o propósito de favorecer a atividade leitora de narrativas literárias e com o intuito de atuar na formação de leitores, desenvolvemos e apresentamos um material didático para aplicação em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Aparecida do Salto, distrito de Ituverava, São Paulo. O caderno de atividades proposto para as práticas de leitura dos contos começou a ser desenvolvido no final do ano de 2019, após meses de estudos, seleção e leitura das narrativas a serem escolhidas para a proposição das atividades aos alunos. Esse processo de seleção e análise dos contos foi bem longo, além disso a busca pessoal por cada possível segunda história contida nas entrelinhas das narrativas também necessitou da mediação para que fosse realizada e se materializasse. A ação mediadora da leitura se mostrou uma atividade essencial para fornecer as bases e as informações necessárias para que o fosse possível se apropriar dos contos lidos e transformar essa a leitura em propostas pedagógicas. Como vimos com Michèle

Petit (2008), no processo de mediação, o mediador acaba por autorizar o leitor em formação a agir diante de algum texto que se mostrava difícil e incapacitante. Portanto, a evolução, possibilidade e a capacidade de abordar um texto literário na sala de aula foram amplamente enriquecidas com a realização dessa pesquisa.

Como já foi mencionado, a referida pesquisa e intervenção não pôde ser aplicada em razão da pandemia, que impediu, a prática dessas atividades, ainda que de forma remota, neste caso. Apesar de a aplicação da intervenção ter sido inviabilizada, esperamos que, quando o material desenvolvido for utilizado por outros professores para guiar a leitura desses contos, eles sejam motivados a produzir mais propostas didáticas e outras pesquisas que contribuam com a formação de leitores de literatura, objetivando também o desenvolvimento da formação de cada vez mais leitores literários a partir da mediação. Nesse sentido, reiteramos que o material desenvolvido não esgota as possibilidades de se abordar a leitura literária na sala de aula, mas que pode ser adaptado para a forma que o planejamento didático-pedagógico do professor permitir e exigir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. O poço. *In*: ANDRADE, Mário de. **Contos Novos**. São Paulo: Jornal O Estado de São Paulo/ Klick Editora, 1997. p. 72-88.

BANDEIRA, Manuel. O bicho. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/4828/obicho>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BOSI, Alfredo (Org.). Introdução. *In*: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974. p. 7-22.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. *In*: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1988. p. 274-287.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília, área de linguagens: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos, *In*: CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CAMPOS, Augusto de. **Lixo Luxo**. 2012. Nossa Brasilidade. Disponível em: <<https://nossabrasilidade.com.br/augusto-de-campos-luxo/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**: conhecimentos prévios na leitura. Conhecimentos prévios na leitura. 2020. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de David Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 103-146.

FREIRE, Marcelino. Muribeca. *In*: FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê, 2000. p. 23-25.

ECO, Humberto. **Obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. Ensinar literatura: prazer estético e ensino. *In:* JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. Cap. 6. p. 133-144.

G1-PB. **Quatro trabalhadores morrem ao fazer limpeza de poço, no Cariri da PB**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/01/trabalhadores-morremdurante-limpeza-de-poco-no-cariri-da-pb.html>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do Efeito Estético. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996a.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do Efeito Estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1996b.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**. *In:* ROCHA, João Cezar de Castro (org). Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. *In:* LIMA, Luiz Costa (org.) A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.p. 105-118.

ISER, Wolfgang. Atos de fingir. *In:* ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução Johannes Kretschmer. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. Cap. 1. p. 31-34.

JOUVE, Vincent. A dimensão subjetiva do ler: a subjetividade necessária. Tradução de Neide Luzia Rezende. *In:* ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66.

LABORATÓRIOS, Kodak do Brasil. Curt-alex. **Ilha das Flores**. 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=ilha+das+flores>. Acesso em: 20 out. 2019.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura: Legitimidade dos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. *In:* ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. *In:* BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2013. p. 113-124.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. Leitura em regiões de conflito. [Entrevista cedida a] Guilherme Freitas. **Na ponta do lápis**. São Paulo, n. 16, ano VII, p. 2-4, mar. 2011. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4698/npl16.pdf>. Acesso em 19 mar. 2021.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto e Novas teses sobre o conto. *In*: PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 88-114.

POE, Edgar Allan. **Poemas e ensaios**. Tradução Oscar Mendes e Milton Amado. 3 ed. São Paulo: Globo, 1999.

SARAIVA, Juracy Assman (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SITIO DO PICA-PAU AMARELO “RELEMBRANDO”. **O poço do Visconde**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sRydc83yFo>>. Acesso em 12 dez. 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 1. p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING M. K, Tania (São Paulo) (Org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)



TÍTULO

Práticas de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental: a formação de leitores através do gênero conto

PÚBLICO-ALVO

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no distrito de Ituverava/SP.

TEMA

A formação do leitor através do gênero conto.

PROBLEMATIZAÇÃO

Por que em uma sociedade que lê tanto, como a atual, um dos problemas enfrentados pela escola é justamente a leitura? Qual é a possível razão para uma atividade de leitura literária proposta na sala de aula seja malsucedida? E qual a solução para isto? Observadas estas questões, é preciso, então, encontrar meios que ofereçam uma experiência literária e que esta seja significativa para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa possui relevância social e pedagógica, pois os temas dos contos podem se inserir na realidade do aluno e serão atualizados por eles a cada leitura. Isso acontecerá à medida que os textos literários entrarem em contato com os valores, conhecimentos prévios, interesses e objetivos do aluno. Vemos, portanto, o caráter interativo do ato da leitura.

Em uma experiência malsucedida em uma aula acreditamos ter encontrado o maior combustível para a realização desta pesquisa. Certa aula em que líamos o conto “A cartomante”,

de Machado de Assis, em um sétimo ano, pudemos perceber que a construção de conhecimentos prévios dos alunos era de primordial importância para o desenvolvimento de prática de leitura literária, pois ao fim da leitura do conto, durante a discussão acerca da narrativa, ouvimos perguntas como: “Professora, cartomante é quem embaralha cartas?”, “Por que o narrador falou de Hamlet e Horácio neste conto? Quem são eles?”, “A Rita não deu veneno para o Camilo? Como ele ficou vivo depois? Porque no texto fala ‘Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca.’”, entre outros questionamentos que nos fizeram refletir sobre aquela prática esvaziada de leitura.

Após essa aula, percebemos que a presença de leitura literária na sala de aula deve acontecer de forma que seja uma prática significativa para os alunos para que tenham capacidade de atribuir sentido e compreender suas leituras, para que possam socializar e compartilhar sua experiência literária.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Contribuir com a formação do aluno como leitor a partir da literatura, estimulando a fruição e o interesse pela ficção, considerando que o mundo ficcional pode levar o aluno a refletir e atuar em sua realidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver o vocabulário dos alunos;
- Contribuir com a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Auxiliar no trabalho com o gênero conto nas aulas de Língua Portuguesa;
- Fortalecer a prática da leitura literária na sala de aula;
- Melhorar o grau de compreensão e auxiliar na atribuição de sentido ao que os alunos leem;
- Possibilitar que o aluno desfrute da literatura como seu direito básico;
- Avaliar a contribuição dos contos no processo de formação de leitores.
- Observar a relação de verossimilhança na ficção;
- Permitir que o aluno reflita sobre sua realidade a partir da ficção;
- Conhecer outras linguagens como adaptação cinematográfica e documentários;
- Divulgar estratégias para a abordagem e estudo dos contos na sala de aula;
- Contribuir para reflexões sobre o ensino da literatura na escola.

METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Para desenvolver esta pesquisa e possibilitar intervenção didática, foram desenvolvidas três sequências de atividades, uma para cada conto escolhido, a fim de que estas compusessem um caderno de atividades para ser utilizado pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. No material desenvolvido, constam atividades de pré-leitura, de leitura, de pós-leitura, de escrita, bem como alguns jogos de correspondência, da memória, cruzadinhas etc., que foram produzidos e adaptados para a realidade escolar. O caderno será utilizado como um guia para a prática pedagógica no ensino da leitura literária nesta pesquisa. As atividades poderão sofrer alterações e adaptações, de acordo com as opções didático-metodológicas do professor, o aproveitamento e disponibilidade da turma e o contexto de ensino-aprendizagem que os alunos estão inseridos.

RECURSOS PEDAGÓGICOS

- Cópias dos contos;
- Quadro e giz;
- Cadernos, lápis, borracha, cartolina, papel *color set*, caneta, tesoura, cola, lápis de cor, papelão, folhas de sulfite, papel *contact*, fita adesiva;
- Laboratório de informática.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que estas práticas de leitura literária através do gênero conto atuem satisfatoriamente na formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental. Todas as atividades da intervenção foram pensadas levando em consideração o contexto escolar em que estamos inseridas, bem como a comunidade escolar em que realizamos a pesquisa. Acreditamos que as atividades desenvolvidas proporcionem aos alunos uma melhor experiência literária e que incitem a busca por novas leituras.

Observaremos, durante a produção das atividades, a interação entre o texto, o autor e o leitor, além da forma que este é capaz de atribuir novos sentidos às leituras que realiza. Examinaremos se as atividades propostas contribuirão para a construção de conhecimentos prévios à leitura e verificaremos se estas provocam a formação de novos horizontes de expectativas a cada texto literário que será lido ao longo do ano.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada durante todo o período de aplicação do projeto e levará em consideração o interesse, a participação dos alunos pela realização das atividades propostas e o desenvolvimento destes quanto às noções que possuíam antes sobre o gênero em estudo e as que passaram a ter após o estudo do gênero literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. A causa secreta. *In*: MARTINS, Romeu (org.). **Medo Imortal**: mestres brasileiros da literatura. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019. p. 83-93.

ANDRADE, Mário de. O poço. *In*: ANDRADE, Mário de. **Contos Novos**. São Paulo: Jornal O Estado de São Paulo/ Klick Editora, 1997. p. 72-88.

ANDRADE, Mario de. Moça linda, bem tratada. *In*: ANDRADE, Mário de **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. p. 306.

BANDEIRA, Manuel. **O bicho**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FREIRE, Marcelino. Muribeca. *In*: FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê, 2000. p. 23-25.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para participantes do 7º ano)

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: *Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores*. O objetivo da pesquisa é contribuir com a formação do aluno como leitor a partir da literatura, estimulando a fruição e o interesse pela ficção, considerando que o mundo ficcional pode levar o aluno a refletir e atuar em sua realidade. Sua participação é importante, pois no Ensino Fundamental II, a leitura de textos literários acontece de forma que não leve o leitor a refletir nem a preencher as lacunas desse tipo de texto com sua subjetividade, que é apresentado, inclusive nos livros didáticos, de forma a esvaziar o literário. Torna-se necessário pensar em estratégias que promovam o interesse pelas obras literárias nos alunos do Ensino Fundamental II, resgatando o prazer da leitura e promovendo a formação de leitores.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário, participar das atividades que serão propostas (leitura de contos, atividades de compreensão, exibição de documentário,) no local determinado (sala de aula, biblioteca, pátio da escola) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Grellet Seixas, com tempo estimado de aproximadamente 6 meses, nos horários das aulas, durante o primeiro semestre de 2020. O risco desta pesquisa é a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes medidas: os conteúdos ou dados pessoais dos participantes serão tratados com códigos alfanuméricos (através de números) em todas as etapas do estudo.

Espera-se que de sua participação na pesquisa resulte o enriquecimento de suas práticas de leitura literárias.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha

por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao aproveitamento da disciplina Literatura Infanto-Juvenil, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Deolinda de Jesus Freire

E-mail: deofreire@uol.com.br

Telefone: (34) 3071-3665 - (11) 99342-0188

Endereço: Rua Conde Prados, 155 – Abadia – 38025-260 – Uberaba-MG

Formação/Ocupação: Professora do ProfLetras

Nome: Patrícia da Silva de Almeida

E-mail: psilvalmeida@hotmail.com

Telefone: (16) 99140-9334

Endereço: Rua: Jovina Trajano Borges, 555 casa 5- Jardim América- Ituverava-SP

Formação/Ocupação: Professor

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

ASSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores

Eu,

_____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão e que isso não afetará o atendimento que estou recebendo. Sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores” e receberei uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Ituverava,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Patrícia da Silva de Almeida (16) 99140-9334

Deolinda de Jesus Freire (34) 99817-8432

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL

TÍTULO DA PESQUISA: Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa:

Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores. O objetivo desta pesquisa é contribuir com a formação do aluno como leitor a partir da literatura, estimulando a fruição e o interesse pela ficção, considerando que o mundo ficcional pode levar o aluno a refletir e atuar em sua realidade. Sua participação é importante, pois os avanços do ensino de língua portuguesa ocorrem através de estudos como este.

Caso você aceite que o menor, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa será necessário que ela(e) responda a perguntas de questionários e participe de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo leitura literária, na Escola Municipal Mariana Grellet Seixas; com tempo estimado de doze meses, na data de agosto/2019 a julho/2020.

Os riscos desta pesquisa são a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar o risco de identificação dos conteúdos ou dados pessoais dos participantes, serão tratados com códigos alfanuméricos em todas as etapas do estudo.

Espera-se que da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa resultará para ela(e) no desenvolvimento do gosto pela leitura literária e melhoria nas habilidades de leitura; assim como o desenvolvimento da capacidade de compreensão a partir do texto literário.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação dela(e) nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. A participação dela(e) é voluntária, e em decorrência dela você ou ela(e) não receberá qualquer valor em dinheiro. Vocês não terão nenhum gasto por participarem desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao seu atendimento escolar bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. O menor sob sua responsabilidade não será

identificado neste estudo, pois a identidade dela(e) será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Vocês terão direito a requerer indenização diante de eventuais danos que vocês sofram em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Deolinda de Jesus Freire

E-mail: deofreire@uol.com.br

Telefone: (34) 3071-3665

Endereço Profissional: Avenida Getúlio Guaritá, nº 159, Abadia, Uberaba, MG - Brasil

Formação/Ocupação: Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Nome: Patrícia da Silva de Almeida

E-mail: psilvalmeida@hotmail.com

Telefone: (16)99140-9334

Endereço: Rua Jovina Trajano Borges, nº 555, Casa 5, Jardim América, Ituverava, SP- Brasil

Formação/Ocupação: Professora de Língua Portuguesa

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: **Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores**

Eu, _____, e o menor sob minha responsabilidade, voluntário a participar dessa pesquisa, lemos e/ou ouvimos o esclarecimento acima e compreendemos para que serve o estudo e a quais procedimentos o menor sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebemos esclarece os riscos e benefícios do estudo. Nós entendemos que somos livres para interromper a participação dela(e) a qualquer momento, sem precisar justificar nossa decisão e que isso não afetará o atendimento escolar que ela(e) recebe. Sei que o nome dela(e) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro para participar do estudo. Concordamos juntos que ela(a) participe do estudo, **Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores**, e receberemos uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Aparecida do Salto,//.....

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Deolinda de Jesus Freire - (34) 3071-3665- deofreire@uol.com.br

Patrícia da Silva de Almeida- (16)99140-9334- psilvalmeida@hotmail.com

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Questionário para alunos

Caro(a) aluno(a), pedimos que responda as questões abaixo da maneira mais completa que conseguir. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Sua identidade será totalmente preservada.

Série: _____

() Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

1. Quem foi a primeira pessoa a ler para você?

() Mãe () Pai () Professora () Outra pessoa

Quem? _____

2. Na sua família, alguém lê bastante? Quem?

() Mãe () Pai () Irmão(s) () Avós () Outros

Quem? _____

3. Você prefere ler histórias de:

() terror () suspense () documentários () comédia

() romance () histórias sobre artistas, *youtubers*

4. Você gosta de ler?

() Sim () Não

5. A leitura é importante para você?

() sim () não () pouco importante () muito importante

6. Você lê:

() porque gosta.

() porque a escola pede

() porque os pais pedem

() Outros. Favor citar: _____

7. Os livros que você lê são:

- () comprados.
() emprestados pela biblioteca da escola.
() emprestados por amigos e outros.
() lidos pela internet.
() outras formas. Cite, por favor.
-
-

8. Com que frequência você visita a biblioteca de sua escola? Por quê?

9. Como é a biblioteca da escola? Fale um pouco sobre ela.

SE VOCÊ NÃO GOSTA DE LER**10. Por que você não gosta de ler?**

- () Tenho preguiça.
() Não entendo o que eu leio.
() Todos os livros são chatos.
() Outros. Cite, por favor.
-
-

11. Para você, para que serve a leitura?

12. Na sua opinião o que é um conto? Como é ler um conto?

ANEXOS
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Avenida Getúlio Guarita, 159 – Abadia – 38025-440 – Uberaba-MG – Telefone (0**34)3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

Uberaba, 03 de julho de 2019.

Assunto: Pedido de autorização para acesso a dados

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a intervenção pedagógica a ser realizada como parte da pesquisa: **“Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores”**, sob a responsabilidade de Patrícia da Silva de Almeida. O objetivo dessa pesquisa é contribuir com a formação do aluno como leitor a partir da literatura, estimulando a fruição e o interesse pela ficção, considerando que o mundo ficcional pode levar o aluno a refletir e atuar em sua realidade. Para atingirmos os resultados dessa pesquisa, necessitaremos das informações coletadas no desenrolar da pesquisa junto aos participantes do 7º ano por meio das atividades desenvolvidas como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.

2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.

3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

PROF.ª DEOLINDA DE JESUS FREIRE
Departamento de Estudos Literários/ELACHF
UFTM
SIAPRE: 1671906

Prof.ª Dra. Deolinda de Jesus Freire

Tel: 3071-3665 – (deofreire@uol.com.br)

De acordo com a realização da pesquisa:

deferido

indeferido

Assinatura do Responsável da Escola

Fabiano da Lima Oliveira
Diretor de Escola
RG: 41 652.179-4

Stannova, 03/07/19

Local e data

ANEXO B - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: o gênero conto na formação de leitores

Pesquisador: DEOLINDA DE JESUS FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21940819.9.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.604.476

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 27/09/2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1416995.pdf	25/09/2019 15:04:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_TALE.pdf	25/09/2019 15:04:39	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE.pdf	25/09/2019 15:04:27	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PATRICIA_final.pdf	25/09/2019 13:31:18	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_ESCOLA.pdf	23/09/2019 12:08:25	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	Propostas_Escrita_ALUNOS.doc	23/09/2019 12:05:58	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Outros	Questionario_Alunos.docx	23/09/2019 12:05:27	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_TALE.doc	23/09/2019 12:04:56	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE.docx	23/09/2019 12:04:42	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_TCLE.docx	23/09/2019 12:04:42	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_UFTM_Deolinda_Freire_e_Patricia_Almeida.docx	23/09/2019 11:33:23	DEOLINDA DE JESUS FREIRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
(Coordenador(a))

ANEXO C – CONTO “MURIBECA”

Lixo. Lixo serve pra tudo. A gente encontra a mobília da casa, cadeira pra pôr uns pregos e ajeitar, sentar. Lixo pra poder ter sofá, costurado, cama, colchão. Até televisão. É a vida da gente o lixão.

E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho? E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer? E o que eu vou cozinhar agora? Onde vou procurar tomate, alho, cebola? Com que dinheiro vou fazer sopa, vou fazer caldo, vou inventar farofa? Fale, fale. Explique o que é que a gente vai fazer da vida? O que a gente vai fazer da vida? Não pense que é fácil. Nem remédio pra dor de cabeça eu tenho. Como vou me curar quando me der uma dor no estômago, uma coceira, uma caganeira? Vá, me fale, me diga, me aconselhe. Onde vou encontrar tanto remédio bom? E esparadrapo e band-aid e seringa?

O povo do governo devia pensar três vezes antes de fazer isso com chefe de família. Vai ver que eles tão de olho nessa merda aqui. Nesse terreno. Vai ver que eles perderam alguma coisa. É. Se perderam, a gente acha. A gente cata. A gente encontra. Até bilhete de loteria, lembro, teve gente que achou. Vai ver que é isso, coisa da Caixa Econômica. Vai ver que é isso, descobriram que lixo dá lucro, que pode dar sorte, que é luxo, que lixo tem valor.

Por exemplo, onde a gente vai morar, é? Onde a gente vai morar? Aqueles barracos, tudo ali em volta do lixão, quem é que vai levantar? Você, o governador? Não. Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pagar é balela, é conversa pra boi morto. Eles jogam a gente é num esgoto. Pr'onde vão os coitados desses urubus? A cachorra, o cachorro?

Você precisa ver. Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão. Ajudando a escolher. A gente já conhece o que é bom de longe, só pela cara do caminhão. Tem uns que vêm direto de supermercado, açougue. Que dia na vida a gente vai conseguir carne tão barata? Bisteca, filé, chã-de-dentro - o moço tá servido? A moça? Os motoristas já conhecem a gente. Têm uns que até guardam com eles a melhor parte. É coisa muito boa, desperdiçada. Tanto povo que compra o que não gasta - roupa nova, véu, grinalda. Minha filha já vestiu um vestido de noiva, até a aliança a gente encontrou aqui, num corpo. É. Vem parar muito homem morto. Muito criminoso.

A gente já tá acostumado. Até o camburão da polícia deixa seu lixo aqui, depositado. Balas, revólver 38. A gente não tem medo, moço. A gente é só ficar calado. Agora, o que deu na cabeça desse povo? A gente nunca deu trabalho.

A gente não quer nada deles que não esteja aqui jogado, rasgado, atirado. A gente não quer outra coisa senão esse lixo pra viver. Esse lixo para morrer, ser enterrado. Pra criar os nossos filhos, ensinar o nosso ofício, dar de comer. Pra continuar na graça de Nosso Senhor Jesus Cristo. Não faltar brinquedo, comida, trabalho. Não, eles nunca vão tirar a gente deste lixo.

Tenho fé em Deus, com a ajuda de Deus eles nunca vão tirar a gente deste lixo. Eles dizem que sim, que vão. Mas não acredito. Eles nunca vão conseguir tirar a gente deste paraíso.

ANEXO D – CONTO “A CAUSA SECRETA”

Garcia, em pé, mirava e estalava as unhas; Fortunato, na cadeira de balanço, olhava para o teto; Maria Luísa, perto da janela, concluía um trabalho de agulha. Havia já cinco minutos que nenhum deles dizia nada. Tinham falado do dia, que estivera excelente, — de Catumbi, onde morava o casal Fortunato, e de uma casa de saúde, que adiante se explicará. Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem rebuço.

Tinham falado também de outra cousa, além daquelas três, cousa tão feia e grave, que não lhes deixou muito gosto para tratar do dia, do bairro e da casa de saúde. Toda a conversação a este respeito foi constrangida. Agora mesmo, os dedos de Maria Luísa parecem ainda trêmulos, ao passo que há no rosto de Garcia uma expressão de severidade, que lhe não é habitual. Em verdade, o que se passou foi de tal natureza, que para fazê-lo entender é preciso remontar à origem da situação.

Garcia tinha-se formado em medicina, no ano anterior, 1861. No de 1860, estando ainda na Escola, encontrou-se com Fortunato, pela primeira vez, à porta da Santa Casa; entrava, quando o outro saía. Fez-lhe impressão a figura; mas, ainda assim, tê-la-ia esquecido, se não fosse o segundo encontro, poucos dias depois. Morava na rua de D. Manoel. Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário, que ficava perto, entre essa rua e a praia; ia uma ou duas vezes por mês, e nunca achava acima de quarenta pessoas. Só os mais intrépidos ousavam estender os passos até aquele recanto da cidade. Uma noite, estando nas cadeiras, apareceu ali Fortunato, e sentou-se ao pé dele.

A peça era um dramalhão, cosido a facadas, ouriçado de imprecações e remorsos; mas Fortunato ouvia-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho. No fim do drama, veio uma farsa; mas Fortunato não esperou por ela e saiu; Garcia saiu atrás dele. Fortunato foi pelo beco do Cotovelo, rua de S. José, até o largo da Carioca. Ia devagar, cabisbaixo, parando às vezes, para dar uma bengalada em algum cão que dormia; o cão ficava ganindo e ele ia andando. No largo da Carioca entrou num tálburi, e seguiu para os lados da praça da Constituição. Garcia voltou para casa sem saber mais nada.

Decorreram algumas semanas. Uma noite, eram nove horas, estava em casa, quando ouviu rumor de vozes na escada; desceu logo do sótão, onde morava, ao primeiro andar, onde vivia um empregado do arsenal de guerra. Era este que alguns homens conduziam, escada acima,

ensanguentado. O preto que o servia acudiu a abrir a porta; o homem gemia, as vozes eram confusas, a luz pouca. Deposto o ferido na cama, Garcia disse que era preciso chamar um médico.

— Já aí vem um, acudiu alguém.

Garcia olhou: era o próprio homem da Santa Casa e do teatro. Imaginou que seria parente ou amigo do ferido; mas rejeitou a suposição, desde que lhe ouvira perguntar se este tinha família ou pessoa próxima. Disse-lhe o preto que não, e ele assumiu a direção do serviço, pediu às pessoas estranhas que se retirassem, pagou aos carregadores, e deu as primeiras ordens. Sabendo que o Garcia era vizinho e estudante de medicina pediu-lhe que ficasse para ajudar o médico. Em seguida contou o que se passara.

— Foi uma malta de capoeiras. Eu vinha do quartel de Moura, onde fui visitar um primo, quando ouvi um barulho muito grande, e logo depois um ajuntamento. Parece que eles feriram também a um sujeito que passava, e que entrou por um daqueles becos; mas eu só vi a este senhor, que atravessava a rua no momento em que um dos capoeiras, roçando por ele, meteu-lhe o punhal. Não caiu logo; disse onde morava e, como era a dois passos, achei melhor trazê-lo.

— Conhecia-o antes? perguntou Garcia.

— Não, nunca o vi. Quem é?

— É um bom homem, empregado no arsenal de guerra. Chama-se Gouveia.

— Não sei quem é.

Médico e subdelegado vieram daí a pouco; fez-se o curativo, e tomaram-se as informações. O desconhecido declarou chamar-se Fortunato Gomes da Silveira, ser capitalista, solteiro, morador em Catumbi. A ferida foi reconhecida grave. Durante o curativo ajudado pelo estudante, Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar nada, olhando friamente para o ferido, que gemia muito. No fim, entendeu-se particularmente com o médico, acompanhou-o até o patamar da escada, e reiterou ao subdelegado a declaração de estar pronto a auxiliar as pesquisas da polícia. Os dois saíram, ele e o estudante ficaram no quarto.

Garcia estava atônito. Olhou para ele, viu-o sentar-se tranquilamente, estirar as pernas, meter as mãos nas algibeiras das calças, e fitar os olhos no ferido. Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpera a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos. De quando em quando, voltava-se para o estudante, e perguntava alguma coisa acerca do ferido; mas tornava logo a olhar para ele, enquanto o rapaz lhe dava a resposta. A sensação que o estudante recebia era de repulsa ao mesmo tempo que de curiosidade; não podia negar que estava assistindo a um ato de rara dedicação, e se era desinteressado como parecia, não havia mais que aceitar o coração humano como um poço de mistérios.

Fortunato saiu pouco antes de uma hora; voltou nos dias seguintes, mas a cura fez-se depressa, e, antes de concluída, desapareceu sem dizer ao obsequiado onde morava. Foi o estudante que lhe deu as indicações do nome, rua e número.

— Vou agradecer-lhe a esmola que me fez, logo que possa sair, disse o convalescente.

Correu a Catumbi daí a seis dias. Fortunato recebeu-o constrangido, ouviu impaciente as palavras de agradecimento, deu-lhe uma resposta enfasiada e acabou batendo com as borlas do chambre no joelho. Gouveia, defronte dele, sentado e calado, alisava o chapéu com os dedos, levantando os olhos de quando em quando, sem achar mais nada que dizer. No fim de dez minutos, pediu licença para sair, e saiu.

— Cuidado com os capoeiras! disse-lhe o dono da casa, rindo-se.

O pobre-diabo saiu de lá mortificado, humilhado, mastigando a custo o desdém, forcejando por esquecê-lo, explicá-lo ou perdoá-lo, para que no coração só ficasse a memória do benefício; mas o esforço era vão. O ressentimento, hóspede novo e exclusivo, entrou e pôs fora o benefício, de tal modo que o desgraçado não teve mais que trepar à cabeça e refugiar-se ali como uma simples ideia. Foi assim que o próprio benfeitor insinuou a este homem o sentimento da ingratidão.

Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em gérmen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo. Picado de curiosidade, lembrou-se de ir ter com o homem de Catumbi, mas advertiu que nem recebera dele o oferecimento formal da casa. Quando menos, era-lhe preciso um pretexto, e não achou nenhum.

Tempos depois, estando já formado e morando na rua de Matacavalos, perto da do Conde, encontrou Fortunato em uma gôndola, encontrou-o ainda outras vezes, e a frequência trouxe a familiaridade. Um dia Fortunato convidou-o a ir visitá-lo ali perto, em Catumbi.

— Sabe que estou casado?

— Não sabia.

— Casei-me há quatro meses, podia dizer quatro dias. Vá jantar conosco domingo.

— Domingo?

— Não esteja forjando desculpas; não admito desculpas. Vá domingo.

Garcia foi lá domingo. Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra, em companhia da senhora, que era interessante. A figura dele não mudara; os olhos eram as mesmas chapas de estanho, duras e frias; as outras feições não eram mais atraentes que dantes. Os obséquios, porém, se não resgatavam a natureza, davam alguma compensação, e não era pouco. Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e

submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor. Um dia, estando os três juntos, perguntou Garcia a Maria Luísa se tivera notícia das circunstâncias em que ele conhecera o marido.

— Não, respondeu a moça.

— Vai ouvir uma ação bonita.

— Não vale a pena, interrompeu Fortunato.

— A senhora vai ver se vale a pena, insistiu o médico.

Contou o caso da rua de D. Manoel. A moça ouviu-o espantada. Insensivelmente estendeu a mão e apertou o pulso ao marido, risonha e agradecida, como se acabasse de descobrir-lhe o coração. Fortunato sacudia os ombros, mas não ouvia com indiferença. No fim contou ele próprio a visita que o ferido lhe fez, com todos os pormenores da figura, dos gestos, das palavras atadas, dos silêncios, em suma, um estúrdio. E ria muito ao contá-la. Não era o riso da dobrez. A dobrez é evasiva e oblíqua; o riso dele era jovial e franco.

" Singular homem!" pensou Garcia.

Maria Luísa ficou desconsolada com a zombaria do marido; mas o médico restituiu-lhe a satisfação anterior, voltando a referir a dedicação deste e as suas raras qualidades de enfermeiro; tão bom enfermeiro, concluiu ele, que, se algum dia fundar uma casa de saúde, irei convidá-lo.

— Valeu? perguntou Fortunato.

— Valeu o quê?

— Vamos fundar uma casa de saúde?

— Não valeu nada; estou brincando.

— Podia-se fazer alguma cousa; e para o senhor, que começa a clínica, acho que seria bem bom. Tenho justamente uma casa que vai vagar, e serve.

Garcia recusou nesse e no dia seguinte; mas a ideia tinha-se metido na cabeça ao outro, e não foi possível recuar mais. Na verdade, era uma boa estreia para ele, e podia vir a ser um bom negócio para ambos. Aceitou finalmente, daí a dias, e foi uma desilusão para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil, padecia só com a ideia de que o marido tivesse de viver em contato com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça. O plano fez-se e cumpriu-se depressa. Verdade é que Fortunato não curou de mais nada, nem então, nem depois. Aberta a casa, foi ele o próprio administrador e chefe de enfermeiros, examinava tudo, ordenava tudo, compras e caldos, drogas e contas.

Garcia pôde então observar que a dedicação ao ferido da rua D. Manoel não era um caso fortuito, mas assentava na própria natureza deste homem. Via-o servir como nenhum dos fâmulos. Não recuava diante de nada, não conhecia moléstia aflitiva ou repelente, e estava sempre pronto para tudo, a qualquer hora do dia ou da noite. Toda a gente pasmava e aplaudia. Fortunato estudava, acompanhava as operações, e nenhum outro curava os cáusticos.

— Tenho muita fé nos cáusticos, dizia ele.

A comunhão dos interesses apertou os laços da intimidade. Garcia tornou-se familiar na casa; ali jantava quase todos os dias, ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente. E a solidão como que lhe duplicava o encanto. Garcia começou a sentir que alguma coisa o agitava, quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes. Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração. Quando deu por ele, quis expeli-lo para que entre ele e Fortunato não houvesse outro laço que o da amizade; mas não pôde. Pôde apenas trancá-lo; Maria Luísa compreendeu ambas as coisas, a afeição e o silêncio, mas não se deu por achada.

No começo de outubro deu-se um incidente que desvendou ainda mais aos olhos do médico a situação da moça. Fortunato metera-se a estudar anatomia e fisiologia, e ocupava-se nas horas vagas em rasgar e envenenar gatos e cães. Como os guinchos dos animais atordoavam os doentes, mudou o laboratório para casa, e a mulher, compleição nervosa, teve de os sofrer. Um dia, porém, não podendo mais, foi ter com o médico e pediu-lhe que, como cousa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.

— Mas a senhora mesma... Maria Luísa acudiu, sorrindo:

— Ele naturalmente achará que sou criança. O que eu queria é que o senhor, como médico, lhe dissesse que isso me faz mal; e creia que faz...

Garcia alcançou prontamente que o outro acabasse com tais estudos. Se os foi fazer em outra parte, ninguém o soube, mas pode ser que sim. Maria Luísa agradeceu ao médico, tanto por ela como pelos animais, que não podia ver padecer. Tossia de quando em quando; Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.

— Deixe ver o pulso.

— Não tenho nada.

Não deu o pulso, e retirou-se. Garcia ficou apreensivo. Cuidava, ao contrário, que ela podia ter alguma coisa, que era preciso observá-la e avisar o marido em tempo.

Dois dias depois, — exatamente o dia em que os vemos agora, — Garcia foi lá jantar. Na sala disseram-lhe que Fortunato estava no gabinete, e ele caminhou para ali; ia chegando à porta, no momento em que Maria Luísa saía aflita.

— Que é? perguntou-lhe.

— O rato! O rato! exclamou a moça sufocada e afastando-se.

Garcia lembrou-se que na véspera ouvira ao Fortunado queixar-se de um rato, que lhe levava um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

— Mate-o logo! disse-lhe.

— Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem. Nem raiva, nem ódio; tão-somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética. Pareceu-lhe, e era verdade, que Fortunato havia-o inteiramente esquecido. Isto posto, não estaria fingindo, e devia ser aquilo mesmo. A chama ia morrendo, o rato podia ser que tivesse ainda um resíduo de vida, sombra de sombra; Fortunato aproveitou-o para cortar-lhe o focinho e pela última vez chegar a carne ao fogo. Afinal deixou cair o cadáver no prato, e arredou de si toda essa mistura de chamusco e sangue.

Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.

"Castiga sem raiva", pensou o médico, "pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem".

Fortunato encareceu a importância do papel, a perda que lhe trazia, perda de tempo, é certo, mas o tempo agora era-lhe preciosíssimo. Garcia ouvia só, sem dizer nada, nem lhe dar crédito. Relembrava os atos dele, graves e leves, achava a mesma explicação para todos. Era a mesma troca das teclas da sensibilidade, um diletantismo sui generis, uma redução de Calígula.

Quando Maria Luísa voltou ao gabinete, daí a pouco, o marido foi ter com ela, rindo, pegou-lhe nas mãos e falou-lhe mansamente:

— Fracalhona!

E voltando-se para o médico:

— Há de crer que quase desmaiou?

Maria Luísa defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher; depois foi sentar-se à janela com as suas lãs e agulhas, e os dedos ainda trêmulos, tal qual a vimos no começo desta história. Não de lembrar-se que, depois de terem falado de outras coisas, ficaram calados os três, o marido sentado e olhando para o teto, o médico estalando as unhas. Pouco depois foram jantar; mas o jantar não foi alegre. Maria Luísa cismava e tossia; o médico indagava de si mesmo se ela não estaria exposta a algum excesso na companhia de tal homem. Era apenas possível; mas o amor trocou-lhe a possibilidade em certeza; tremeu por ela e cuidou de os vigiar.

Ela tossia, tossia, e não se passou muito tempo que a moléstia não tirasse a máscara. Era a tísica, velha dama insaciável, que chupa a vida toda, até deixar um bagaço de ossos. Fortunato recebeu a notícia como um golpe; amava deveras a mulher, a seu modo, estava acostumado com ela, custava-lhe perdê-la. Não poupou esforços, médicos, remédios, ares, todos os recursos e todos os paliativos. Mas foi tudo vão. A doença era mortal.

Nos últimos dias, em presença dos tormentos supremos da moça, a índole do marido subjuguou qualquer outra afeição. Não a deixou mais; fitou o olho baço e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura, agora magra e transparente, devorada de febre e minada de morte. Egoísmo aspérrimo, faminto de sensações, não lhe perdoou um só minuto de agonia, nem lhos pagou com uma só lágrima, pública ou íntima. Só quando ela expirou, é que ele ficou aturdido. Voltando a si, viu que estava outra vez só.

De noite, indo repousar uma parenta de Maria Luísa, que a ajudara a morrer, ficaram na sala Fortunato e Garcia, velando o cadáver, ambos pensativos; mas o próprio marido estava fatigado, o médico disse-lhe que repousasse um pouco.

— Vá descansar, passe pelo sono uma hora ou duas: eu irei depois.

Fortunato saiu, foi deitar-se no sofá da saleta contígua, e adormeceu logo. Vinte minutos depois acordou, quis dormir outra vez, cochilou alguns minutos, até que se levantou e voltou à

sala. Caminhava nas pontas dos pés para não acordar a parenta, que dormia perto. Chegando à porta, estacou assombrado.

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-a na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero. Não tinha ciúmes, note-se; a natureza compô-lo de maneira que lhe não deu ciúmes nem inveja, mas dera-lhe vaidade, que não é menos cativa ao ressentimento.

Olhou assombrado, mordendo os beiços.

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

ANEXO E – CONTO “O POÇO”

Ali pelas onze horas da manhã o velho Joaquim Prestes chegou no pesqueiro. Embora fizesse força em se mostrar amável por causa da visita convidada para a pescaria, vinha mal-humorado daquelas cinco léguas de fordinho cabritando na estrada péssima. Aliás o fazendeiro era de pouco riso mesmo, já endurecido por setenta e cinco anos que o mumificavam naquele esqueleto agudo e taciturno.

O fato é que estourara na zona a mania dos fazendeiros ricos adquirirem terrenos na barranca do Moji pra pesqueiros de estimação. Joaquim Prestes fora dos que inventaram a moda, como sempre: homem cioso de suas iniciativas, meio cultivando uma vaidade de família — gente escoteira por aqueles campos altos, desbravadora de terras. Agora Joaquim Prestes desbravava pesqueiros na barranca fácil do Moji. Não tivera que construir a riqueza com a mão, dono de fazendas desde o nascer, reconhecido como chefe, novo ainda. Bem rico, viajado, meio sem quefazer, desbravava outros matos.

Fora o introdutor do automóvel naquelas estradas, e se o município agora se orgulhava de ser um dos maiores produtores de mel, o devia ao velho Joaquim Prestes, primeiro a se lembrar de criar abelhas ali. Falando o alemão (uma das suas “iniciativas” goradas na zona) tinha uma verdadeira biblioteca sobre abelhas. Joaquim Prestes era assim. Caprichosíssimo, mais cioso de mando que de justiça, tinha a idolatria da autoridade. Pra comprar o seu primeiro carro fora à Europa, naqueles tempos em que os automóveis eram mais europeus que americanos. Viera uma “autoridade” no assunto. E o mesmo com as abelhas de que sabia tudo. Um tempo até lhe dera de reeducar as abelhas nacionais, essas “porcas” que misturavam o mel com a samora. Gastou anos e dinheiro bom nisso, inventou ninhos artificiais, cruzou as raças, até fez vir umas abelhas amazônicas. Mas se mandava nos homens e todos obedeciam, se viu obrigado a obedecer às abelhas que não se educaram um isto. E agora que ninguém falasse perto dele numa inocente jeteí, Joaquim Prestes xingava. Tempo de florada no cafezal ou nas fruteiras do pomar maravilhoso, nunca mais foi feliz. Lhe amargavam penosamente aquelas mandaçaias, mandaguaris, bijuris que vinham lhe roubar o mel da Apis Meilifica.

E tudo o que Joaquim Prestes fazia, fazia bem. Automóveis tinha três. Aquela marmon de luxo pra levar da fazenda à cidade, em compras e visitas. Mas como fosse um bocado estreita para que coubessem à vontade, na frente, ele choferando e a mulher que era gorda (a mulher não podia ir atrás com o mecânico, nem este na frente e ela atrás) mandou fazer uma rolls-royce de encomenda, com dois assentos na frente que pareciam poltronas de hol, mais de cem contos.

E agora, por causa do pesqueiro e da estrada nova, comprara o fordo cabritante, todo dia quebrava alguma peça, que o deixava de mau-humor.

Que outro fazendeiro se lembrara mais disso! Pois o velho Joaquim Prestes dera pra construir no pesqueiro uma casa de verdade, de tijolo e telha, embora não imaginasse passar mais que o claro do dia ali, de medo da maleita. Mas podia querer descansar. E era quase uma casa-grande se erguendo, quarto do patrão, quarto pra algum convidado, a sala vasta, o terraço telado, tela por toda a parte pra evitar pernilongos. Só desistiu da água encanada porque ficava um dinheirão. Mas a casinha, por detrás do bangalô, até era luxo, toda de madeira aplainada, pintadinha de verde pra confundir com os mamoeiros, os porcos de raça por baixo (isso de fossa nunca!) e o vaso de esmalte e tampa. Numa parte destocada do terreno, já pastavam no capim novo quatro vacas e o marido, na espera de que alguém quisesse beber um leitezinho caracu. E agora que a casa estava quase pronta, sua horta folhuda e uns girassóis na frente, Joaquim Prestes não se contentara mais com a água da geladeira, trazida sempre no forde em dois termos gordos, mandara abrir um poço.

Quem abria era gente da fazenda mesmo, desses camaradas que entendem um pouco de tudo. Joaquim Prestes era assim. Tinha dez chapéus estrangeiros, até um panamá de conto de réis, mas as meias, só usava meias feitas pela mulher, “pra economizar” afirmava. Afora aqueles quatro operários ali, que cavavam o poço, havia mais dois que lá estavam trabucando no acabamento da casa, as marteladas monótonas chegavam até a fogueira. E todos muito descontentes, rapazes de zona rica e bem servida de progresso, jogados ali na ceva da maleita. Obedeceram, mandados, mas corroídos de irritação.

Só quem estava maginando que enfim se arranjava na vida era o vigia, esse caipira da gema, bagre sorna dos alagados do rio, maleiteiro eterno a viola e rapadura, mais a mulher e cinco famílias enfezadas. Esse agora, se quisesse tinha leite, tinha ovos de legornes finas e horta de semente. Mas lhe bastava imaginar que tinha. Continuava feijão com farinha, e a carne-seca do domingo.

Batera um frio terrível esse fim de julho, bem diferente dos invernos daquela zona paulista, sempre bem secos nos dias claros e solares, e as noites de uma nitidez sublime, perfeitas pra quem pode dormir no quente. Mas aquele ano umas chuvas diluviais alagavam tudo, o couro das carteiras embolorava no bolso e o café apodrecia no chão.

No pesqueiro o frio se tornara feroz, lavado daquela umidade maligna que, além de peixe, era só o que o rio sabia dar. Joaquim Prestes e a visita foram se chegando pra fogueira dos camaradas, que logo levantaram, machucando chapéu na mão, bom-dia, bom-dia. Joaquim

tirou o relógio do bolso, com muita calma, examinou bem que horas eram. Sem censura aparente, perguntou aos camaradas se ainda não tinham ido trabalhar.

Os camaradas responderam que já tinham ido sim, mas que com aquele tempo quem aguentava permanecer dentro do poço continuando a perfuração! Tinham ido fazer outra coisa, dando uma mão no acabamento da casa.

— Não trouxe vocês aqui pra fazer casa.

Mas que agora estavam terminando o café do meio-dia. Espaçavam as frases, desapontados, principiando a não saber nem como ficar de pé. Havia silêncios desagradáveis. Mas o velho Joaquim Prestes impassível, esperando mais explicações, sem dar sinal de compreender nem de desculpar ninguém. Tinha um era o mais calmo, mulato desempenado, fortíssimo, bem escuro na cor. Ainda nem falara. Mas foi esse que acabou inventando um jeito humilhante de disfarçar a culpa inexistente, botando um pouco de felicidade no dono. De repente contou que agora ainda ficara mais penoso o trabalho porque enfim já estava minando água. Joaquim Prestes ficou satisfeito, era visível, e todos suspiraram de alívio.

— Mina muito?

— A água vem de com força, sim senhor.

— Mas precisa cavar mais.

— Quanto chega?

— Quer dizer, por enquanto dá pra uns dois palmo.

— Parmo e meio, Zé.

O mulato virou contrariado para o que falara, um rapaz branco, enfezadinho, cor de doente.

— Ocê marcou, mano...

— Marquei sim.

— Então com mais dois dias de trabalho tenho água suficiente.

Os camaradas se entreolharam. Ainda foi o José quem falou:

— Quer dizer... a gente nem não sabe, tá uma lama... O poço tá fundo, só o mano que é leviano pode descer.

— Quanto mede?

— Quarenta e cinco palmo.

Papagaio! escapou da boca de Joaquim Prestes. Mas ficou muito mudo, na reflexão. Percebia-se que ele estava lá dentro consigo, decidindo uma lei. Depois meio que largou de pensar, dando todo o cuidado lento em fazer o cigarro de palha com perfeição. Os camaradas

esperavam, naquele silêncio que os desprezava, era insuportável quase. O rapaz não conseguiu se aguentar mais, como que se sentia culpado de ser mais leve que os outros. Arrancou:

— Por minha causa não, Zé, que eu desço bem.

José tornou a se virar com olhos enraivecidos pro irmão. Ia falar, mas se conteve enquanto outro tomava a dianteira.

— Então ocê vai ficar naquela dureza de trabalho com essa umidade!

Se a gente pudesse revezar inda que bem... murmurou o quarto, também regularmente leviano de corpo mas nada disposto a se sacrificar. E decidiu:

— Com essa chuvarada a terra tá mole demais, e se afunda!... Deus te livre...

Aí José não pôde mais adiar o pressentimento que o invadia e protegeu o mano:

— ‘cê besta, mano! e sua doença!...

A doença, não se falava o nome. O médico achara que o Albino estava fraco do peito. Isso de um ser mulato e o outro branco, o pai espanhol primeiro se amigara com uma preta do litoral, e quando ela morrera, mudara de gosto, viera pra zona da Paulista casar com moça branca. Mas a mulher morrera dando à luz o Albino, e o espanhol, gostando mesmo de variar, se casara mas com a cachaça. José, taludinho, inda aguentou-se bem na orfandade, mas o Albino, tratado só quando as colonas vizinhas lembravam, Albino comeu terra, teve tifo, escarlatina, desinteria, sarampo, tosse comprida. Cada ano era uma doença nova, e o pai até esbravejava nos janeiros: “Que enfermidade le falta, caramba!” e bebia mais. Até que desapareceu pra sempre.

Albino, nem que fosse pra demonstrar a afirmativa do irmão, teve um acesso forte de tosse. E Joaquim Prestes:

— Você acabou o remédio?

— Inda tem um poucadinho, sim sinhô.

Joaquim Prestes mesmo comprava o remédio do Albino e dava, sem descontar no ordenado. Uma vidraça que o rapaz quebrara, o fazendeiro descontou os três mil e quinhentos do custo. Porém montava na marmon, dava um pulo até a cidade só pra comprar aquele fortificante estrangeiro, “um dinheirão!” resmungava. E eram mesmo dezoito mil-réis.

Com a direção da conversa, os camaradas perceberam que tudo se arranjava pelo melhor. Um comentou

— Não vê que a gente está vendo se o sol vem e seca um pouco, mode o Albino descer no poço.

Albino, se sentindo humilhado nessa condição de doente, repetiu agressivo:

— Por isso não que eu desço bem! já falei...

José foi pra dizer qualquer coisa mas sobres teve o impulso, olhou o mano com ódio. Joaquim Prestes afirmou:

— O sol hoje não sai.

O frio estava por demais. O café queimando, servido pela mulher do vigia, não reconfortava nada, a umidade corroía os ossos. O ar sombrio fechava os corações. Nenhum passarinho voava, quando muito algum pio magoado vinha botar mais tristeza no dia. Mal se enxergava o aclave da barranca, o rio não se enxergava. Era aquele arminho sujo da névoa, que assim de longe parecia intransponível.

A afirmação do fazendeiro trouxera de novo um som apreensivo no ambiente. Quem concordou com ele foi o vigia chegando. Só tocou de leve no chapéu, foi esfregar forte as mãos, rumor de lixa, em cima do fogo. Afirmou baixo, com voz taciturna de afeiçoado àquele clima ruim:

— Peixe hoje não dá.

Houve silêncio. Enfim o patrão, o busto dele foi se erguendo impressionantemente agudo, se endireitou rijo e todos perceberam que ele decidira tudo. Com má vontade, sem olhar os camaradas, ordenou:

— Bem... é continuar todos na casa, vocês estão ganhando.

A última reflexão do fazendeiro pretendia ser cordial. Mas fora navalhante. Até a visita se sentiu ferida. Os camaradas mais que depressa debandaram, mas Joaquim Prestes:

Você me acompanhe, Albino, quero ver o poço.

Ainda ficou ali dando umas ordens. Havia de tentar uma rodada assim mesmo. Afinal jogou o toco do cigarro na fogueira, e com a vista se dirigiu para a elevação a uns vinte metros da casa, onde ficava o poço.

Albino já estava lá, com muito cuidado retirando as tábuas que cobriam a abertura. Joaquim Prestes, nem mesmo durante a construção, queria que caíssem “coisas” na água futura que ele iria beber. Afinal ficaram só aquelas tábuas largas, longas, de cabreúva, protegendo a terra do rebordo do perigo de esbarrondar. E mais aquele aparelho primário, que “não era o elegante, definitivo”, Joaquim Prestes foi logo explicando à visita, servindo por agora pra descer os operários no poço e trazer terra.

— Não pise aí, nhô Prestes! Albino gritou com susto.

Mas Joaquim Prestes queria ver a água dele. Com mais cuidado, se acorou numa das tábuas do rebordo e firmando bem as mãos em duas outras que atravessavam a boca do poço e serviam apenas pra descanso da caçamba, avançou o corpo pra espiar. As tábuas abaularam. Só o viram fazer o movimento angustiado, gritou:

— Minha caneta!

Se ergueu com rompante e sem mesmo cuidar de sair daquela bocarra traiçoeira, olhou os companheiros, indignado:

— Essa é boa!... Eu é que não posso ficar sem a minha caneta-tinteiro! Agora vocês hão de ter paciência, mas ficar sem minha caneta é que eu não posso! têm que descer lá dentro buscar! Chame OS outros, Albino e depressa! que com o barro revolvido como está, a caneta vai afundando!

Albino foi correndo. Os camaradas vieram imediatamente, solícitos, ninguém sequer lembrava mais de fazer corpo mole nem nada. Pra eles era evidente que a caneta tinteiro do dono não podia ficar lá dentro. Albino já tirava os sapatões e a roupa. Ficou nu num timo da cintura pra cima, arregaçou a calça. E tudo, num átimo, estava pronto, a corda com o nó grosso pro rapaz firmar os pés, afundando na escuridão do buraco. José mais outro, firmes, seguravam o cambito. Albino com rapidez, pegou na corda, se agarrou nela, balanceando no ar. José olhava, atento:

— Cuidado, mano

— Vira.

— Albino...

— Nhô?

—...veja se fica na corda pra não pisar na caneta. Passe a mão de leve no barro...

— Então é melhor botar um pau na corda pra fincar os pé.

— Qual, mano! vira isso logo!

José e o companheiro viraram o cambito. Albino desapareceu no poço. O sarilho gemeu, e à medida que a corda se desenrolava o gemido foi aumentando, aumentando, até que se tornou num uivo lancinante. Todos estavam atentos, até que se escutou o grito de aviso do Albino, chegado apenas uma queixa até o grupo. José parou o manejo e fincou o busto no cambito.

Era esperar, todos imóveis. Joaquim Prestes, mesmo o outro camarada espiavam, meio esquecidos do perigo da terra do rebordo esbarrondar. Passou um minuto, passou mais outro minuto, estava desagradabilíssimo. Passou mais tempo, José não se conteve. Segurando firme só com a mão direita o cambito, os músculos saltaram no braço magnífico, se inclinou quanto pôde na beira do poço:

— Achooooou!

Nada de resposta.

— Achou, manoooo!...

Ainda uns segundos. A visita não aguentara mais aquela angústia, se afastara com o pretexto de passear. Aquela voz de poço, um tom surdo, ironicamente macia que chegava aqui em cima em qualquer coisa parecia com um “não”. Os minutos passavam, ninguém mais se aguentava na impaciência. Albino havia de estar perdendo as forças, grudado naquela corda, de cócoras, passando a mão na lama coberta de água.

— José...

— Nhô. Mas atentando onde o velho estava, sem mesmo esperar a ordem, José asperejou com o patrão: — Por favor, nhô Joaquim Prestes, sai daí, terra tá solta!

Joaquim Prestes se afastou de má vontade. Depois continuou:

— Grite pro Albino que pise na lama, mas que pise num lugar só. José mais que depressa deu a ordem. A corda bambeou. E agora, aliviados, os operários entre-conversavam. O magruço, que sabia ler no jornal da vendinha da estação, deu de falar, o idiota, no caso do “Soterrado de Campinas”. O outro se confessou pessimista, mas pouco, pra não desagradar o patrão. José mudo, cabeça baixa, olho fincado no chão, muito pensando. Mas a experiência de todos ali, sabia mesmo que a caneta-tinteiro se metera pelo barro mole e que primeiro era preciso esgotar a água do poço. José ergueu a cabeça, decidido:

— Assim não vai não, nhô Joaquim Prestes, precisa secar o poço.

Aí Joaquim Prestes concordou. Gritaram ao Albino que subisse. Ele ainda insistiu uns minutos. Todos esperavam em silêncio, irritados com aquela teima do Albino. A corda sacudiu, chamando. José mais que depressa agarrou o cambito e gritou:

— Pronto!

A corda enrijou retesada. Mesmo sem esperar que o outro operário o ajudasse, José com músculos de amor virou sozinho o sarilho. A mola deu aquele uivo esganado, assim virada rápido, e veio uivando, gemendo.

— Vocês me engraxem isso, que diabo!

Só quando Albino surgiu na boca do poço o sarilho parou de gemer. O rapaz estava que era um monstro de lama. Pulou na terra firme e tropeçou três passos, meio tonto. Baixou muito a cabeça sacudida com estertor purrr! agitava as mãos, os braços, pernas, num halo de lama pesada que caía aos ploques no chão. Deu aquele disfarce pra não desapontar:

— Puta frio!

Foi vestindo, sujo mesmo, com ânsia, a camisa, o pulôver esburacado, o paletó. José foi buscar o seu próprio paletó, o botou silencioso na costinha do irmão. Albino o olhou, deu um sorriso quase alvar de gratidão. Num gesto feminino, feliz, se encolheu dentro da roupa, gostando.

Joaquim Prestes estava numa exasperação terrível, isso via-se. Nem cuidava de disfarçar para a visita. O caipira viera falando que a mulher mandava dizer que o almoço do patrão estava pronto. Disse um “Já vou” duro, continuando a escutar os operários. O magruço lembrou buscarem na cidade um poceiro de profissão. Joaquim Prestes estrilou. Não estava pra pagar poceiro por causa duma coisa à toa! que eles estavam com má vontade de trabalhar! esgotar poço de pouca água não era nenhuma áfrica. Os homens acharam ruim, imaginando que o patrão os tratara de negros. Se tomaram dum orgulho machucado. Foi o próprio magro, mais independente, quem fixou José bem nos olhos, animando o mais forte, e meio que perguntou, meio que decidiu:

— Bamo!...

Imediatamente se puseram nos preparos, buscando o balde, trocando as tábuas atravessadas por outras que aguentassem peso de homem. Joaquim Prestes e a visita foram almoçar.

Almoço grave, apesar o gosto farto do dourado. Joaquim Prestes estava árido. Dera nele aquela decisão primária, absoluta de reaver a caneta-tinteiro hoje mesmo. Pra ele, honra, dignidade, autoridade não tinha gradação, era uma só: tanto estava no custear a mulher da gente como em reaver a caneta-tinteiro. Duas vezes a visita, com ares de quem não sabe, perguntou sobre o poceiro da cidade. Mas só o forde podia ir buscar o homem e Joaquim Prestes, agora que o vigia afirmara que não dava peixe, tinha emburrado, havia de mostrar que, no pesqueiro dele, dava. Depois, que diabo! os camaradas haviam de secar o poço, uns palermas! Estava numa desesperada. Botando a culpa nos operários, Joaquim Prestes como que distrai a culpa de fazê-los trabalhar injustamente.

Depois do almoço chamou a mulher do vigia, mandou levar café aos homens, porém que fosse bem quente. Perguntou se não havia pinga. Não havia mais, acabara com a friagem daqueles dias. Deu de ombros. Hesitou. Ainda meio que ergueu os olhos pra visita, consultando. Acabou pedindo desculpa, ia dar uma chegadinha até o poço pra ver o que os camaradas andavam fazendo. E não se falou mais em pescaria.

Tudo trabalhava na afobação. Um descia o balde. Outro, com empuxões fortes na corda, afinal conseguia deitar o balde lá no fundo pra água entrar nele. E quando o balde voltava, depois de parar tempo lá dentro, vinha cheio apenas pelo terço, quase só lama. Passava de mão em mão pra ser esvaziado longe e a água não se infiltrar pelo terreno do rebordo. Joaquim Prestes perguntou se a água já diminuía. Houve um silêncio emburrado dos trabalhadores. Afinal um falou com rompante:

— Quá!...

Joaquim Prestes ficou ali, imóvel, guardando o trabalho. E ainda foi o próprio Albino, mais servil, quem inventou:

— Se tivesse duas caçamba...

Os camaradas se sobressaltaram, inquietos, se entreolhando. E aquele peste de vigia lembrou que a mulher tinha uma caçamba em casa, foi buscar. O magruço, ainda mais inquieto que os outros, afiançou

— Nem com duas caçambas não vai não! é lama por demais tá minando muito...

Aí o José saiu do seu silêncio torvo pra pôr as coisas às claras:

— De mais a mais, duas caçambas precisa ter gente lá dentro, Albino não desce mais.

— Quê que tem, Zé! deixa de história! Albino meio que estorou.

De resto o dia aquecera um bocado, sempre escuro, nuvens de chumbo tomando o céu todo. Nenhum pássaro. Mas a brisa caíra por volta das treze horas, e o ar curto deixava o trabalho aquecer os corpos movidos. José se virara com tanta indignação para o mano, todos viram: mesmo com desrespeito pelo velho Joaquim Prestes, o Albino ia tomar com um daqueles cachações que apanhava quando pegado no truço ou na pinga. O magruço resolveu se sacrificar, evitando mais aborrecimento. Interferiu rápido:

— Nós dois se reveza, José! Desta eu que vou.

O mulato sacudiu a cabeça, desesperado, engolindo raiva. A caçamba chegava e todos se atiravam aos preparativos novos. O velho Joaquim Prestes ali, mudo, imóvel. Apenas de vez em quando aquele jeito lento de tirar o relógio e consultar a claridade do dia, que era feito uma censura tirânica, pondo vergonha, remorso naqueles homens.

E o trabalho continuava infrutífero, sem cessar. Albino ficava o quanto podia lá dentro, e as caçambas, lentas, naquele exasperante ir e vir. E agora a sarilho deu de gritar tanto que foi preciso botar graxa nele, não se suportava aquilo. Joaquim Prestes mudo, olhando aquela boca de poço. E quando Albino não se aguentava mais o outro magruço o revezava. Mas este depois da primeira viagem, se tomara dum medo tal, se fazia lerdo de propósito, e era recomendações a todos, tinha exigências. Já por duas vezes falara em cachaça.

Então o vigia lembrou que o japonês da outra margem tinha cachaça à venda. Dava uma chegadinha lá, que o homem também sempre tinha algum trairão de rede pegado na lagoa.

Aí Joaquim Prestes se destemperou por completo. Ele bem que estava percebendo a má vontade de todos. Cada vez que o magruço tinha que descer eram cinco minutos, dez mamparreando, se despia lento. Pois até não se lembrara de ir na casinha e foi aquela espera insuportável pra ninguém! (E o certo é que a água minava mais forte agora, livre da muita lama.

O dia passava. E uma vez que o Albino subiu, até, contra o jeito dele, veio irritado, porque achara o poço na mesma.)

Joaquim Prestes berrava, furo de raiva. O vigia que fosse tratar das vacas, deixasse de invencionice! Não pagava cachaça pra ninguém não, seus imprestáveis! Não estava pra alimentar manha de cachaceiro!

Os camaradas, de golpe, olharam todos o patrão, tomados de insulto, feridíssimos, já muito sem paciência mais. Porém Joaquim Prestes ainda insistia, olhando o magruço:

— É isso mesmo!... Cachaceiro!... Dispa-se mais depressa! cumpra o seu dever!...

E o rapaz não aguentou o olhar cutilante do patrão, baixou a cabeça, foi se despindo. Mas ficara ainda mais lerdo, ruminando uma revolta inconsciente, que escapava na respiração precipitada, silvando surda pelo nariz. A visita percebendo o perigo, interveio. Fazia gosto de levar um pescado à mulher, se o fazendeiro permitisse, ele dava um pulo com o vigia lá no tal de japonês. E irritado fizera um sinal ao caipira. Se fora,

fugindo daquilo, sem mesmo esperar o assentimento de Joaquim Prestes. Este mal encolheu os ombros, de novo imóvel, olhando o trabalho do poço.

Quando mais ou menos uma hora depois, a visita voltou ao poço outra vez, trazia afobada uma garrafa de caninha. Foi oferecendo com felicidade aos camaradas, mas eles só olharam a visita assim meio de lado, nem responderam. Joaquim Prestes nem olhou, e a visita percebeu que tinha sucedido alguma coisa grave. O ambiente estava tensíssimo. Não se via o Albino nem o magruço que o revezava. Mas não estavam ambos no fundo do poço, como a visita imaginou.

Minutos antes, poço quase seco, o magruço que já vira um bloco de terra se desprender do rebordo, chegada a vez dele, se recusara descer. Foi meio minuto apenas de discussão agressiva entre ele e o velho Joaquim Prestes, desce, não desce, e o camarada, num ato de desespero se despedira por si mesmo, antes que o fazendeiro o despedisse. E se fora, dando as costas a tudo, oito anos de fazenda, curtindo uma tristeza funda, sem saber. E Albino, aquela mansidão doentia de fraco, pra evitar briga maior, fizera questão de descer outra vez, sem mesmo recobrar fôlego. Os outros dois, com o fantasma próximo de qualquer coisa mais terrível, se acovardaram. Albino estava no fundo do poço.

Agora o vento soprando, chicoteava da gente não aguentar. Os operários tremiam muito, e a própria visita. Só Joaquim Prestes não tremia nada, firme, olhos fincados na boca do poço. A despedida do operário o despeitara ferozmente, ficara num deslumbramento horrível. Nunca imaginara que num caso qualquer o adversário se arrogasse a iniciativa de decidir por si. Ficara assombrado. Por certo que havia de mandar embora o camarada, mas que este se fosse por

vontade própria, nunca pudera imaginar. A sensação do insulto estourara nele feito uma bofetada. Se não revidasse era uma desonra, como se vingar!... Mas só as mãos se esfregando lentíssimas, denunciavam o desconcerto interior do fazendeiro. E a vontade reagia com aquela decisão já desvairada de conseguir a caneta-tinteiro, custasse o que custasse. Os olhos do velho engoliam a boca do poço, ardentes, com volúpia quase. Mas a corda já sacudida outra vez, agitadíssima agora, avisando que o Albino queria subir. Os operários se afobaram. Joaquim Prestes abriu os braços, num gesto de desespero, impaciente.

— Também Albino não parou nem dez minutos!

José ainda lançou um olhar de imploração ao chefe, mas este não compreendia mais nada. Albino apareceu na boca do poço. Vinha agarrado na corda, se grudando nela com terror, como temendo se despegar. Deixando o outro operário na guarda do cambito, José com muita maternidade ajudava o mano. Este olhava todos, cabeça de banda decependo na corda, boca aberta. Era quase impossível lhe aguentar o olho abobado. Como que não queria se desagarrar da corda, foi preciso o José, “sou eu, mano”, o tomar nos

braços, lhe fincar os pés na terra firme. Aí Albino largou da corda. Mas com frio súbito do ar livre, principiou tremendo demais. O seguraram pra não cair. Joaquim Prestes perguntava se ainda tinha água lá embaixo.

— Fa... Fa...

Levou as mãos descontroladas à boca, na intenção de animar os beiços mortos. Mas não podia limitar os gestos mais, tal o tremor. Os dedos dele tropeçavam nas narinas, se enfiavam pela boca, o movimento pretendido de fricção se alargava demais e a mão se quebrava no queixo. O outro camarada lhe esfregava as costas. José veio, tirou a garrafa das mãos da visita, quis desenvolver mas não conseguindo isso logo com aqueles dedos endurecidos, abocanhou a rolha, arrancou. José estava tão triste... Enrolou, com que macieza! a cabeça do maninho no braço esquerdo, lhe pôs a garrafa na boca:

— Beba, mano.

Albino engoliu o álcool que lhe enchera a boca. Teve aquela reação desonesta que os tragos fortes dão. Afinal pôde falar:

— Farta... é só tá-tá seco.

Joaquim Prestes falava manso, compadecido, comentando inflexível

— Pois é, Albino: se você tivesse procurado já, decerto achava. Enquanto isso a água vai minando.

— Se eu tivesse uma lúiz.

— Pois leve.

José parou de esfregar o irmão. Se virou pra Joaquim Prestes. Talvez nem lhe transparecesse ódio no olhar, estava simples. Mandou calmo, olhando o velho nos olhos:

— Albino não desce mais.

Joaquim Prestes ferido desse jeito, ficou que era a imagem descomposta do furor. Recuou um passo na defesa instintiva, levou a mão ao revólver. Berrou já sem pensar

— Como não desce!

— Não desce não. Eu não quero.

Albino agarrou o braço do mano mas toma com safanão que quase cai. José traz as mãos nas ancas, devagar, numa calma de morte. O olhar não pestaneja, enfiando no do inimigo. Ainda repete, bem baixo, mas mastigando:

Joaquim Prestes, o mal pavoroso que terá vivido aquele instante... A expressão do rosto dele se mudara de repente, não era cólera mais, boca escancarada, olhos brancos, metálicos, sustentando o olhar puro, tão calmo, do mulato. Ficaram assim. Batia agora uma primeira escuridão do entardecer. José, o corpo dele oscilou milímetros, o esforço moral foi excessivo. Que o irmão não descia estava decidido, mas tudo mais era uma tristeza em José, uma desolação vazia, uma semiconsciência de culpa lavrada pelos séculos.

Os olhos de Joaquim Prestes reassumiam uma vibração humana. Afinal baixaram, fixando o chão. Depois foi a cabeça que baixou, de súbito, refletindo. Os ombros dele também foram descendo aos poucos. Joaquim Prestes ficou sem perfil mais. Ficou sórdido.

— Não vale a pena mesmo...

Não teve a dignidade de aguentar também com a aparência externa da derrota. Esbravejou:

— Mas que diacho, rapaz! vista saia!

Albino riu, iluminando o rosto agradecido. A visita riu pra aliviar o ambiente. O outro camarada riu, covarde. José não riu. Virou a cara, talvez para não mostrar os olhos amolecidos. Mas ombros derreados, cabeça enfiada no peito, se percebia que estava fatigadíssimo. Voltara a esfregar maquinalmente o corpo do irmão, agora não carecendo mais disso. Nem ele nem os outros, que o incidente espantara por completo qualquer veleidade do frio.

Quer dizer, o caipira também não riu, ali chegado no meio da briga pra avisar que os trairões, como Joaquim Prestes exigia, devidamente limpos e envoltos em sacos de linho alvo, esperavam pra partir. Joaquim Prestes rumou pro forde. Todos o seguiram. Ainda havia nele uns restos de superioridade machucada que era preciso enganar. Falava ríspido, dando a lei com lentidão:

— Amanhã vocês se aprontem. Faça frio não faça frio mando o poceiro cedo. E... José...

Parou, voltou-se, olhou firme o mulato:

—...doutra vez veja como fala com seu patrão.

Virou, continuou, mais agitado agora, se dirigindo ao forde. Os mais próximos ainda o escutaram murmurar consigo: "...não sou nenhum desalmado..."

Dois dias depois o camarada desapeou da besta com a caneta-tinteiro. Foram levá-la a Joaquim Prestes que, sentado à escrivaninha, punha em dia a escrita da fazenda, um brinco. Joaquim Prestes abriu o embrulho devagar. A caneta vinha muito limpa, toda arranhada. Se via que os homens tinham tratado com carinho aquele objeto meio místico, servindo pra escrever sozinho. Joaquim Prestes experimentou mas a caneta não escrevia. Ainda a abriu, examinou tudo, havia areia em qualquer frincha. Afinal descobriu a rachadura.

— Pisaram na minha caneta! brutos...

Jogou tudo no lixo. Tirou da gaveta de baixo uma caixinha que abriu. Havia nela várias lapiseiras e três canetas-tinteiro. Uma era de ouro.