

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Martha Andréa Lima

“É PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!”:
ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO
FUNDAMENTAL II

Maceió

2020

MARTHA ANDRÉA LIMA

**“É PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!”:
ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentado à banca de defesa pública do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos
Ferreira

Maceió
2020

Catlogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L732e Lima, Martha Andréa.

“É porque todo mundo se entrega à leitura [literária]!” : análise da importância da prática de leitura literária na formação de educandos e educandas de uma turma de ensino fundamental II / Martha Andréa Lima. – 2020.

99 f. : il.

Orientadora: Lígia dos Santos Ferreira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió.

Bibliografia: f. 66-68.

Apêndices: f. 69-74.

Anexos: f. 75-99.

1. Educação literária. 2. Literatura - Prática de leitura. 3. Letramento - Literatura. 4. Leitura crítica - Formação do leitor. I. Título.

CDU: 82.0

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

MARTHA ANDRÉA DOS SANTOS LIMA

Título do trabalho: "É PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 13 de março de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

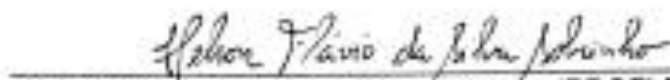


Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 13 de março de 2020.

As minhas filhas,
Ana Clara e Ana Luísa,
por compreenderem que minhas ausências
nesse momento eram passageiras.

Ao meu esposo,
com quem partilho todas as minhas angústias,
ansiedades e alegrias.

A minha mãe, Nadege,
e aos meus irmãos, que sempre me apoiaram
em minhas escolhas e me deram oportunidades
para estudar.

A minha amiga de
infância, Flávia, e as minhas companheiras de
mestrado: Gercimara, Polyanna e Mércia que
sempre me incentivaram e nunca me deixaram
desistir.

AGRADECIMENTOS

Gratidão me define neste momento.

Durante muitos anos almejei estar aqui. Mas a vida parecia estar de mal comigo e sempre me distanciava deste propósito. Talvez o tempo certo fosse este, talvez... São muitos. E aqui estou. Imensamente feliz e grata por essa vivência que me fez mergulhar num mundo de conhecimento, expectativas e amizades bem maior do que eu esperava e talvez merecesse.

Grata a Deus por me permitir passar por mais esta etapa em minha vida. Por sempre me reerguer em todos os momentos, que não foram poucos, em que pensei em desistir pela falta de estímulo, esgotamento físico e mental e o excesso de trabalho.

Grata a minha família, em especial minha irmã, Márcia e ao meu irmão, Luís, que durante essa longa jornada sempre se disponibilizaram a cuidar de minhas filhas, enquanto eu estava nas aulas ou participando das atividades do mestrado.

Grata ao meu esposo, por dividir comigo todas as alegrias e angústias que o mestrado nos faz vivenciar. Por assumir, incansavelmente, minhas aspirações e ausências. Por me mostrar a cada dia que fizemos as melhores escolhas.

Grata ao Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho que respeitou a minha escolha em relação à mudança na área de pesquisa e continuou contribuindo participando das bancas de qualificação e defesa, e à Profa. Dra. Belmira Magalhães por ter aceito participar das minhas bancas e desde sempre deixar transcender os encantos e a paixão que a literatura é capaz de trazer para nossas vidas.

Grata, em especial, a Profa. Dra. Lígia Ferreira (orientadora), que me acolheu nessa jornada em meio a todas as dificuldades. Registro aqui minha admiração e respeito pelo ser humano que é, e por sempre me mostrar a responsabilidade social da literatura.

Gratidão as minhas companheiras e aos meus companheiros de profissão de uma vida inteira que sempre estiveram disponíveis aos meus pedidos de socorro. As minhas companheiras de mestrado, Gercimara, Polyanna e Mércia pelas inúmeras madrugadas partilhadas.

Aos/Às professores/as do PROFLETRAS pela disponibilidade, pelo conhecimento compartilhado e pela troca de experiências.

Às instituições que trabalho, pela disponibilidade de ajustes em horários.

Aos/As meus/minhas educandos/as, partícipes ativos da pesquisa que resultou nesta dissertação, sem os/as quais esta vivência não teria sido possível.

E por fim, as minhas maiores riquezas, Ana Clara e Ana Luísa, que acalentam o meu coração e me fazem ser uma pessoa melhor a cada dia com todo o carinho, os abraços, beijos e o amor que me dedicam.

A literatura existe, em princípio, porque a ciência não basta. Em jargão acadêmico: **poética não é linguística**. [...] Para um professor de literatura, se trataria de achar, a partir daquele postulado, os caminhos que nos levem a renovar a crítica, a história e o ensino desta disciplina. [...]

Joel Rufino dos Santos (2008, p. 190)

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.

Maria Lajolo (1986)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, do 7º ano do Ensino Fundamental (EF), de uma Escola Pública do Estado de Alagoas, pelo mestrado do Profletras, da Universidade Federal de Alagoas, no período de 2018-2020, cujo objetivo geral foi promover a formação crítica através da prática de leitura literária dos/as educandos/as por meio de atividades elaboradas pela pesquisadora. Como procedimentos metodológicos, foram selecionados dez textos narrativos e poéticos de autores diversos para leitura, reconhecimento dos elementos, momentos da narrativa, aspectos da poesia, análise e, por fim, a produção de releituras e de resenha crítica. Fundamentada na concepção de Freire (1989, p. 14), que defende que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente, partimos do pressuposto de que a leitura é um recurso essencial para nos reconhecermos como sujeitos ativos na sociedade em que estamos inseridos/as e, é através dela que conseguimos dialogar com o mundo e pensar de forma crítica. Por isso, o trabalho foi realizado com base nas práticas, habilidades e estratégias de leitura literária que desenvolvemos no ato de ler, baseadas nas concepções do próprio Freire (1999), Solé (1998), Valarini [s.d.], Cosson (2014) e Santos (2019), que reiteram a importância da leitura de textos literários a partir do conhecimento prévio ou aproximação para familiarização do tema, conexões com a realidade objetiva e interdisciplinar, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarizações e sínteses; bem como na teoria de Candido (1995), que diz que a Literatura desenvolve uma sensibilidade transformadora e reflexiva nos seres humanos para propor uma experiência estética. Além disso, foram consideradas as concepções sobre letramento propostas por Kleiman (1995) e Soares (1998). A pesquisa adotou a abordagem de pesquisa-ação, fundamentada nas teorias de Thiollent (1985) e Pinto (1989); pois desenvolveu as vivências, experiências e conhecimentos dos educandos e das educandas sobre sua própria realidade nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa contribuiu tanto para a autonomia leitora desses/as educandos/as da referida escola, quanto para sua formação crítica acerca da realidade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Prática de leitura literária. Leitura crítica. Letramento Literário. Formação de leitor/a crítico/a.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research developed with literary texts in Portuguese Language classes, from the 7th year of Elementary Education (EF), of a Public School of the State of Alagoas, by the Master of Proletras, from the Federal University of Alagoas, in the period of 2018-2020, whose general objective was to promote critical education through the practice of literary reading of students through activities developed by the researcher. As methodological procedures, ten narrative and poetic texts by different authors were selected for reading, recognition of the elements, moments of the narrative, aspects of poetry, analysis and, finally, the production of re-readings and critical reviews. Based on Freire's conception (1989, p. 14), who defends that "the reading of the word is not just preceded by the reading of the world, but by a certain way of 'writing it' or 'rewriting it'", that is, to transform it through our conscious practice, we start from the assumption that reading is an essential resource to recognize ourselves as active subjects in the society in which we are inserted, and it is through it that we are able to dialogue with the world and think critically. Therefore, the work was carried out based on the practices, skills and strategies of literary reading that we developed in the act of reading, based on the conceptions of Freire (1999), Solé (1998), Valarini [sd], Cosson (2014) and Santos (2019), who reiterate the importance of reading literary texts based on prior knowledge or approach to familiarize the theme, connections with objective and interdisciplinary reality, inferences, visualization, questions to the text, summaries and syntheses; as well as in the theory of Candido (1995), who says that Literature develops a transformative and reflective sensitivity in human beings to propose an aesthetic experience. In addition, the concepts of literacy proposed by Kleiman (1995) and Soares (1998) were considered. The research adopted the action research approach, based on the theories of Thiollent (1985) and Pinto (1989); because it developed the experiences, experiences and knowledge of students and students about their own reality in Portuguese language classes. Thus, the research contributed both to the reading autonomy of these students from that school, as well as to their critical education about the reality in which they are inserted.

Keywords: Literary reading practice. Critical reading. Literary literacy. Critical reader training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da escola.....	34
Figura 2 – 1ª visita do professor de teatro Alexandre Lima - 2019.....	35
Figura 3 – 2ª visita do professor de teatro Alexandre Lima - 2019.....	36
Figura 4 – Piquenique literário - 2019.....	36
Figura 5 – Piquenique literário - 2019.....	37
Figura 6 – Sala de leitura - 2019.....	39
Figura 7 – Ilustração de Dandara feita por uma educanda do 7ºC - 2019.....	41
Figura 8 – Ilustração de Aqualtune feita por um educando do 7ºC - 2019.....	42
Figura 9 – Modelo da ficha de leitura feita pelo educando LC (12 anos) - 2019.....	49
Figura 10 – Resenha da primeira ficha do educando LC (12 anos) - 2019.....	50
Figura 11 – Resenha da primeira ficha da educanda ST (12 anos) - 2019.....	51
Figura 12 – Resenha da primeira ficha da Educanda EV (15 anos) - 2019.....	52
Figura 13 – Escolha dos textos	53
Figura 14 – Ficha de leitura final do educando IO (15 anos) - 2019.....	55
Figura 15 – Ficha de leitura final do educando JP (12 anos) - 2019.....	56
Figura 16 – Trecho da ficha de leitura da educanda RO (14 anos) - 2019.....	57
Figura 17 – Resenha do conto “A mãe doente”, do educando LC (12 anos) - 2019.....	58
Figura 18 – Resenha do conto A mãe doente do educando RR (15 anos) - 2019.....	59
Figura 19 – Entrevista final informal, RY (14 anos) – 2019.....	60
Figura 20 – Entrevista final informal.....	61
Figura 21 – Entrevista final informal.....	62
Figura 22 – A entrega à leitura do texto literário - 2019	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Academia Alagoana de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FALE	Faculdade de Letras
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	18
2.1	Por que estudar literatura?.....	20
2.2	Letramento Literário.....	22
2.3	As contribuições da leitura literária na escola e na vida para formação crítica do/a leitor/a.....	23
3	O TEXTO NARRATIVO.....	27
3.1	Os primeiros relatos	27
3.2	Narração Literária versus Narração Cotidiana	28
3.3	Narração – da prosa ao poema	29
4	PESQUISA-AÇÃO	31
4.1	O que é o método?.....	31
4.2	Natureza da pesquisa.....	32
4.3	Contexto da pesquisa.....	33
4.4	Procedimentos	38
4.5	Planos de atividades (ou Planos das Temáticas Literárias)	43
5	ENTREGAR-SE OU NÃO À LEITURA LITERÁRIA?.....	47
5.1	Questionário inicial informal.....	47
5.1.1	A crítica na primeira ficha de leitura	48
5.1.2	A crítica na segunda ficha de leitura.....	52
5.1.3	Considerações finais dos/as educandos/as em relação à pesquisa realizada	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICES	69
	ANEXOS.....	75

1 INTRODUÇÃO

Durante minha vida escolar no ensino fundamental II, sempre vivenciei a escassez de um trabalho mais direcionado ao texto literário. Lembro que nessa época, nas escolas em que estudei, as aulas de Língua Portuguesa se restringiam ao estudo de conteúdos gramaticais e, que apenas no Ensino Médio, na Escola Técnica Federal de Alagoas, atual IFAL, é que tive mais acesso a esse tipo de leitura. Só então, passei a perceber que a prática da leitura de textos literários melhorou meu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, meu modo crítico de pensar e agir sobre a minha realidade.

Um ano após concluir o ensino médio, prestei vestibular para Letras na Universidade Federal de Alagoas. Nascia, ali, a possibilidade real de me aproximar mais do “mundo das letras”. Mas, mais uma vez minhas expectativas foram frustradas. No período do curso, meu acesso às aulas de Literatura era bastante restrito, pois minha habilitação era Português/Inglês e, mais uma vez, a gramática reinou absoluta. Tanto a Literatura brasileira quanto à estrangeira foram passadas superficialmente, e a teoria literária limitada a um único teórico.

Em busca de ampliar meus estudos nessa área que me possibilitou ler o mundo de forma mais reflexiva, busquei uma especialização na Academia Alagoana de Letras (AAL) e lá vivenciei com mais intensidade minha experiência estética. E, em que todo esse *flashback* se relaciona com a pesquisa aqui desenvolvida? Possivelmente em tudo. Pois muitas dessas experiências contribuíram diretamente para minha prática pedagógica. Fui entendendo ao longo desses anos que a prática da leitura literária cria, sobretudo, novos hábitos mentais, culturais e atitudes e que seu poder de transformação é inquestionável.

Embora não tenha tido muitas experiências com o texto literário em minha vida escolar e acadêmica, sei que, em todos os momentos que tive acesso a ele, a entrega foi imediata e espontânea. A sensibilização para minha realidade provocada por esse tipo de texto, faz-me repensar diariamente minha prática como professora, uma vez que a aquisição da leitura é determinante para agirmos com autonomia nessa sociedade que exclui e marginaliza as pessoas que não conseguem vivenciar essa realidade.

Sendo assim, a leitura é um recurso essencial para conhecer o mundo e nos reconhecer como sujeitos ativos na sociedade e, a prática da leitura literária faz um grande diferencial nesse processo. É através dela que conseguimos dialogar com o mundo, mostrar o que sentimos e o que entendemos, mudar nossa forma de pensar e até mesmo de agir. Por meio dela, enriquecemos nosso vocabulário, ampliamos nosso conhecimento, potencializamos nosso raciocínio e tornamo-nos reflexivos e críticos no discurso. E, não poderíamos deixar de destacar

que, nenhum discurso é neutro e, por isso, o literário, em destaque neste trabalho, foi estudado e analisado como um meio de “escutar vozes” comumente silenciadas e/ou moduladas nos espaços escolares devido à ausência de representatividade dos sujeitos nos conteúdos ministrados com a justificativa de serem universais.

Outrossim, a entrega à leitura do texto literário está não só na leitura deleite proporcionada por ele, mas também no seu poder transformador que ganha vida nas vozes dos personagens, transpondo para ficção as possíveis soluções para os problemas e conflitos vivenciados pela sociedade, contribuindo dessa forma para humanização dos leitores, bem como para sua autocrítica.

Nessa perspectiva, a leitura literária invoca todas as sensações, atreladas ao exercício constante e cotidiano de relacionar a “vida real” à ficção, nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, o título desta dissertação, “Porque todo mundo se entrega à leitura [literária]!”, representa o desejo de escuta da turma participante da pesquisa ora desenvolvida no Profletras, da Universidade Federal de Alagoas. Pois, nas palavras de Rildo Cosson (2014, p. 17), em diálogo com as minhas: “[...] ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade em que faz parte. Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro”. E assim, em um dos momentos da roda de leitura, um educando vivenciando essa entrega notou um silêncio incomum no grupo e, ao ser questionado pelo porquê dessa situação, ele proferiu a frase que deu origem ao título desta dissertação.

Esse momento resultou na entrega para fruição, para o despertar das emoções, para transposição das reflexões acerca de si, de sua realidade e do mundo. A troca proposta pela arte, em especial, pela literatura, promove novos olhares, comportamentos e pensamentos. Um currículo que se quer mais próximo do público-alvo das escolas públicas tende a reformular os conteúdos e as práticas, fortalecer e ampliar a educação literária, posto que “é uma prática social e, assim como tal, é responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23).

A Escola Estadual na qual trabalho, está situada na região metropolitana de Maceió, mais precisamente no bairro de Jatiúca, um dos m² mais valorizados da capital alagoana. O bairro surgiu como um sítio de coqueiros e, hoje, com o crescimento imobiliário se tornou um bairro bastante caro e de intensa movimentação turística. Ainda assim, há a divisão entre a “Baixa Jatiúca” e a “Jatiúca burguesa” (PIMENTEL, J. 1996), localização referente aos espaços de conjuntos habitacionais e à orla marítima, respectivamente.

A caracterização da referida escola, que se localiza na denominada “Baixa Jatiúca”, constitui-se de um público de educandos/as oriundos/as dos mais diversos bairros (Jacintinho, Ipioca, Mirante, Riacho doce, Bendito Bentes) e escolas, dentre elas públicas e privadas.

Muitos/as desses/as educandos/as, enfrentam a distorção idade-série por motivos diversos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, nº 9.394/96, que prevê a idade entre 12 e 13 anos para o 7º ano do Ensino Fundamental II. Ademais, como uma das causas, elas/as tiveram pouco ou nenhum contato com a leitura, principalmente de textos literários e, aparentemente, não se sentiam atraídos/as pelas atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante desse contexto, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa que investigasse os porquês dessa “dificuldade de leitura”, exatamente pelo fato de eu perceber uma intensa participação desses sujeitos, através das atividades desenvolvidas em sala do 7º ano, tais como: rodas de leitura (momento em que os/as alunos/as são dispostos/as em círculo e um texto literário é lido ora pelo/a professor/a, ora por algum/alguma aluno/a e, em seguida, abre-se para reflexões e interpretações), leitor/a do dia (na primeira aula do dia, um/a aluno/a faz, no início da aula, a leitura de um texto que gostou e que partilhar com o grupo. A cada aula um/a novo/a aluno/a realiza essa ação e, em seguida, abre-se uma conversa informal sobre o texto) e interpretação de textos literários, uma vez que a leitura e análise desses textos ampliam significativamente a prática de leitura dos/as alunos/as em relação ao contexto social em que estão inseridos/as. Percebi ainda que, através dessas atividades, alguns/algumas demonstraram interesse diferenciado pelas aulas de Língua Portuguesa, tornando-se, assim, sujeitos ativos.

O tema apresentado possui grande relevância para a formação crítico-literária desses educandos/as, pois o ensino da literatura tem altos e baixos nas fases escolares. Na educação infantil, explora-se os contos, as poesias, com intuito de estimular a criatividade e a imaginação; no ensino fundamental, há lampejos literários; e, no ensino médio, ela reaparece com conteúdos mais de crítica literária do que de experiência literária, o que seria valioso se, durante o ensino fundamental, as atividades literárias fossem exploradas à cada fase desse ciclo. Tal fato ainda se agrava, quando, na maioria das vezes, o texto literário é utilizado como um recurso puramente para abordagens gramaticais.

Pretendo, com o resultado dessa pesquisa, contribuir para a abordagem de letramento literário, práticas e eventos sociais, que usa a literatura como matéria-prima, por entendê-lo “[...] como um método para trabalhar a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos” (COSSON, 2014, p. 13), além de defender que a experiência literária possibilita aos seres sociais desenvolver capacidades e habilidades críticas sobre o mundo.

Dito de outra forma, a literatura permite um envolvimento único em um universo de palavras, pois ela transforma, quase sempre, a materialidade do mundo em experiência estética,

que está para além da beleza simples e modelar, pois proporciona o efeito emocional, uma sensação de prazer e emoção no receptor. É através da literatura que o leitor tem essas experiências, constrói-se e se reconstrói por meio das vivências sócio-históricas vividas pelas personagens no desenvolvimento do enredo. E, por isso, o letramento literário auxilia nas práticas de leitura e interpretação de texto. Ele propõe que a literatura seja trabalhada a partir de habilidades e estratégias específicas de leitura, tais como: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (COSSON, 2014).

A pesquisa desenvolvida foi direcionada ao trabalho com o texto literário permite a motivação e o interesse dos/as educandos/as por leituras jamais idealizadas por eles/as e faz uso do texto literário como construção de sentidos, pois o explora a partir de determinados princípios: quem e quando diz? O que diz? Como diz? Para que diz? Para quem diz?

Além disso, a possibilidade de compartilhar experiências de letramento literário enriquece minha formação como professora e, especialmente, como pesquisadora – atividades indissociáveis – que visa aprimorar a própria prática pedagógica. Acredito que o desenvolvimento das habilidades e competências do ensino de Língua Portuguesa e Literatura proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2000, p. 55) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem para a formação de educandos/as leitores/as e críticos/as.

Contudo, em algumas atividades propostas pela BNCC, percebe-se que não há uma progressão na aprendizagem desses/as educando/as quanto ao estudo do texto literário; uma vez que as atividades acabam se resumindo ao reconhecimento dos elementos estruturais e ao estilo do texto, limitando as possibilidades de interpretação que oferece.

Nesse contexto, ficou evidente a necessidade de se trabalhar o letramento literário no 7º ano do ensino fundamental, pois, a partir dele, o ensino de literatura na instituição teve nova funcionalidade. Ele passou a ser visto como algo que excede a sala de aula, não se restringindo a conteúdos, atingindo o leitor de forma eficaz, rompendo fronteiras, permitindo a formação de sujeitos ativos na escola e na sociedade. Sobre essa perspectiva, Dalvi (2013, p. 77) afirma que:

[...] a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e bem humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica [...], inserida num mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos) nunca esteve no centro da educação escolar.

A pesquisa desenvolvida surgiu de uma inquietação, enquanto professora de Língua Portuguesa em escola pública, em especial, na referida turma, acerca da não participação ativa

dos alunos nas aulas dessa disciplina, estendendo-se as outras. Tal fato, não podia apenas ser justificado pela “fala comum” de que, por serem alunos fora da faixa etária esperada para a série, em grande parte, o desinteresse é inerente a esse público. Diante da não aceitação desse discurso, defendido e reproduzido por parte dos/as professores/as, educandos/as e da sociedade, decidi defender a posição de que o estímulo à leitura crítica a partir da literatura faz com que os/as educandos/as comecem a se sentir sujeitos ativos das aulas e produzam saberes oriundos do processo de ensino-aprendizagem, da interação e da relação entre professor/a-alunos/as, alunos/as-alunos/as e aluno/a-sociedade.

De modo a refletir sobre essa inquietação, lançamos as seguintes questões: como possibilitar o acesso ao texto literário a fim de permitir o desenvolvimento da formação crítico-social do/a leitor/a? ; quais estratégias melhor contribuem para desenvolver a formação crítico-social do/a leitor/a com a prática da leitura literária em uma turma de 7º ano? ; e, por fim, de que maneira a prática de leitura literária possibilita a leitura crítica da realidade?

A investigação de como os textos literários contribuem para a formação crítico-social do/a leitor/a, a partir do letramento literário proposto para a minha turma de alunos/as do 7º ano (sujeitos participantes) foi de fundamental importância, porque corroboro as palavras de Antônio Candido (1995, p. 37) que diz:

A Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas.

Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar uma experiência de práticas de leitura com textos literários, questionando de que maneira tais textos contribuem para o processo de letramento literário e para uma formação crítica do/a leitor/a junto a esses/as alunos/as do 7º ano de uma escola pública de Maceió, do bairro supracitado.

O trabalho foi realizado a partir da reflexão acerca das habilidades e estratégias que desenvolveremos no ato de ler, baseada nas concepções de Paulo Freire (1999), Isabel Solé (1998), Sharlene Valarini [s.d.], Rildo Cosson (2014) e Gildilane dos Santos (2019), esta última, professora-mestra pelo Profletras/UFAL, que reiteram a importância da leitura de textos literários a partir de conhecimento prévio ou aproximação para familiarização do tema, conexões com a realidade objetiva e interdisciplinar, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarizações e sínteses.

O trabalho foi iniciado com a sensibilização dos/as referidos/as educandos/as para a leitura de textos literários através de rodas de leitura semanalmente, a fim de despertar o prazer

pela leitura. Isso possibilitou momentos de discussão sobre os textos lidos, direcionando a uma realidade transformadora e crítica a partir do contato com esses textos e, posteriormente, a realização de leituras das obras lidas por meio de fichas de leitura, produções de resenhas e dramatizações, como será visto nas cinco sessões deste trabalho.

Nessa abordagem, tentamos descobrir ainda como se deu a relação do sujeito leitor com a identificação das personagens das narrativas, com a apresentação da concepção de literatura utilizada nas atividades de leitura literária propostas aos/às educandos/as, além de colaborar com a construção de um pensamento crítico-literário a partir da análise dos textos, em contraponto com sua realidade social.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A concepção de leitura adotada dialoga com Paulo Freire (1982) em seu livro **O ato de ler**. A concepção de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” só corrobora o que eu sempre defendi como educadora, o fato de que a leitura é uma tomada de consciência, ou seja, que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1982, p. 9). A cada leitura que realizamos ativamos nossa memória, fazendo retomadas de momentos de nossa vida a fim de dar sentido ou ressignificação a esses momentos.

Durante as atividades realizadas no período da pesquisa, muitos/as educandos/as vivenciaram esse processo ao trazer para sua experiência de leitura momentos e aspectos de sua realidade. A sensibilização provocada pelos textos selecionados, uns mais que outros, provocaram reações diversas no grupo. Ao selecionar os textos trabalhados durante essas aulas, percebi que os maiores interesses dos/as alunos/as foram com aqueles que permeavam sua realidade ou que de alguma forma traziam seu universo vocabular, sua linguagem, anseios, inquietações, reivindicações, sonhos e angústias.

Todo texto é carregado de significação. O grupo estimulou o interesse pelos textos para as posteriores leituras e nos mostrou que o ato de ler, em especial para esta realidade, implica sempre numa “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1982, p. 14). Digo isso porque nas primeiras atividades de leitura em que busquei, por meio dos livros que tínhamos disponíveis na sala de leitura da escola, para atraí-los para esse universo, senti uma enorme dificuldade de entrega e interesse, pois a maioria dos livros que tínhamos acesso, distanciava-se das situações concretas que possibilitam uma leitura mais crítica da realidade e um maior interesse desses/as educandos/as.

Num universo carregado de dificuldades cotidianas, as quais nos colocam à prova constantemente, faz-se necessário que a prática da leitura nos proporcione não só momentos de prazer, mas principalmente, momentos de reflexão. Ter a possibilidade de recriar nossa realidade por meio da leitura da palavra em consonância com a leitura de mundo, é também a possibilidade de recriar histórias e tomadas de posições, pois é fato que só a leitura e a educação transformam.

Embora a educação, assim como a prática da leitura reproduzam uma ideologia das classes dominantes, elas não se limitam a isso. Pois, ainda dialogando com Paulo Freire (1982), entendemos que é impossível pensar em educação sem pensar nas relações de poder. Um exemplo disso diz respeito ao tipo de leitura literária fornecida para a sociedade brasileira em

décadas passadas. Quem tinha acesso a ela? Quem a escrevia? Quem era representado nela? Não é preciso refletir muito para chegar a uma conclusão. No entanto, a partir do momento que as “massas” passaram a ler e a escrever literatura, novas perspectivas foram surgindo e as classes marginalizadas foram se vendo representadas e estão tomando consciência do seu papel na sociedade. No entanto, isso reacendeu na burguesia o desejo de ressystematizar a educação, o foco do sujeito de leitura, o que foi concretizado com a tomada de poder nos últimos anos.

Nessa perspectiva, para elite, que assume o conservadorismo, os/as menos favorecidos/as são naturalmente incapazes de interpretar, abstrair, conhecer, criar. O conhecimento popular, suas memórias e lutas são renegados, deixados à margem da sociedade, e por isso não admitem sua participação na construção social. Contudo, o poder de transformação e reflexão da leitura, em especial da literária, modifica essa realidade, pois possibilita que educandos/as participem desse processo com experiências ligadas a sua realidade e não apenas a do/a educador/a, ou seja, seríamos contraditórios/as aqui se esperássemos uma reprodução mecanizada da leitura do real.

Para Isabel Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o/a leitor/a e a informação, ou seja, uma troca ou aquisição de cultura, conhecimento de mundo e retomadas de vivências. Dialogando com Freire (1982) nessa concepção, o sujeito se constitui como um ser ativo, pois nessa relação não cabe a ele a reprodução do que é dito pelo/a autor/a, mas sim a reconstrução das informações considerando seu conhecimento prévio, bem como sua leitura de mundo. Solé (1998, p. 23), reitera que:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínua que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Essa concepção considera necessárias as experiências dos/as educandos/as para estabelecer as associações entre o texto, o/a leitor/a e suas experiências, porque o processo é o elemento mais importante dentro desse contexto. Para se chegar à interpretação de um texto de forma autônoma, ela sugere algumas estratégias de leitura. Estas não devem ser confundidas com técnicas, uma vez que a técnica condiz a um passo a passo e as estratégias visam à autonomia leitora do sujeito. Essas estratégias serão detalhadas posteriormente na seção da metodologia das práticas de leitura literária. Ademais, Solé (1998) também afirma que a interpretação feita por nós, leitores/as, está diretamente relacionada ao nosso objetivo de leitura. Ainda que o texto apresente a mesma temática, ele poderá ser explorado de diferentes formas

conforme a intencionalidade de cada/a leitor/a. Por esse motivo, os objetivos de leitura são princípios importantes quando se almeja levar o/a educando/a a ler e a compreender o texto.

2.1 Por que estudar literatura?

“Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 1988, p.175). No ensaio “Direito à literatura”, Antônio Candido nos leva a uma reflexão sobre a importância do estudo e do acesso à literatura. Em suas reflexões, ele nos conduz à compreensão de que ela é tão essencial às nossas vidas como qualquer bem material físico e nos convence de que quem acredita em direitos humanos procura transformar a teoria em realidade.

E qual seria a relação entre os direitos humanos e o acesso à literatura? Se pensarmos de maneira bem racional, podemos ponderar que o que é indispensável para nós também é para o outro. E por isso, o direito à literatura deve ser considerado um direito humano.

Vivemos numa sociedade ainda muito segregada, onde apenas uma minoria consegue usufruir de todos os bens inapreensíveis, aqueles que não podem ser negados a ninguém, porque além de assegurarem a vida física, também asseguram a vida espiritual. E é isso que faz a literatura. Nas palavras do referido autor, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1988, p. 175). E é esse direito que defendo para os/as educandos/as do ensino fundamental II. O direito de refletirem sobre sua realidade, o direito de se revoltarem e lutarem por seus ideais, pelo bem comum.

Em acordo com as palavras de Cândido (1988) que, ao longo desses anos, a prática da leitura literária tem se mostrado como uma experiência peculiar, pois além de nos permitir uma reflexão e um posicionamento mais prudente acerca de nossa realidade, contribui diretamente com as mudanças cognitivas e sociais, através de sua prática e compreensão passamos a ter uma visão menos simplória das coisas.

A função da literatura está diretamente relacionada à sua complexidade. Digo isso, porque seu caráter se equilibra em duas vertentes: é humanizador e, ao mesmo tempo, contraditório. Quando pensamos no aspecto humano, pensamos nos bens essenciais que a literatura nos proporciona: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o

senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1988, p.180). Tal contradição se compreende porque a sociedade capitalista se firma na contradição. Contraditório porque consideramos que a literatura atua em nós também como uma forma de conhecimento difusa e inconsciente. No entanto, ela vai além disso. A literatura transcende em nós o conhecimento, a humanização, enriquece nossa personalidade, nos liberta. Enfim, como Candido (1988) refletiu, a literatura associada aos direitos humanos é capaz de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo, além de ser um instrumento consciente que revela verdadeiras identidades.

Em seu livro **Por que estudar literatura?** (2012), Vicente Jouve faz uma reflexão sobre a importância de se estudar o texto literário. Para ele, a função estética desse texto permite a formação crítica do/a leitor/a, pois é a partir da literatura que temos consciência daquilo que somos. Considerando que o texto literário trabalha com temas variados, é possível, através de seu estudo, estabelecer relações e diálogos com ele, transpondo situações e vozes da ficção para nossa realidade e da nossa realidade para ficção.

Ao longo da obra, entre outras abordagens, o autor propõe a distinção entre “entender”, “interpretar” e “explicar”, conceitos que ampliam significativamente a formação crítica do/a leitor/a. O autor diz que “entender” o texto literário é fazer uma leitura mais objetiva, direta, é reconhecer seu sentido literal, digo, o sentido linguístico, referencial que se fundamenta na comunicação. Ademais, contestar o sentido literal de um texto é considerar que ele só é dotado de significação mediante uma interação leitor/a-texto. Já “interpretar” requer um conhecimento sintomático da obra, conteúdo, vocabulário entre outros aspectos. E por fim, “explicar” é ir além do que está posto no texto, é reconhecer e estabelecer relações com as causas e fatos atuais, com as experiências estéticas vivenciadas.

Ainda, segundo Jouve, o texto literário apresenta conteúdos inéditos e únicos, pois não precisa considerar as exigências da moralidade nem da realidade. Assim, suas obras de ficção nos remetem a avaliações singulares do mundo onde vivemos, pois “Não se trata de determinar se um texto representa o bem ou o mal, mas daquilo que ele exprime sobre o bem ou sobre o mal” (JOUVE, 2012, p. 121-122). Nessa perspectiva, ele é capaz de permitir que aprofundemos nossos saberes, nossa cultura e nosso conhecimento, fugindo da esfera maniqueísta e tornando-nos pessoas mais críticas.

A literatura, como temos visto, eleva nossa capacidade cognitiva, reflexiva e crítica, além de aguçar nossa habilidade de reconhecer e sintetizar posicionamentos acerca de temas polêmicos e corriqueiros em nosso cotidiano. Ao compararmos nossa realidade com a das obras literárias, com análises críticas do que a vida é ou poderia ser, estamos enriquecendo nossa

existência. Ao estudá-las, favorecemos a construção do nosso pensamento crítico, reforçamos nosso poder de análise e reflexão quer seja através da hermenêutica ou da retórica. Por fim, a importância do estudo de textos literários para formação histórico-social e estética do/a leitor/a está intrinsecamente relacionada à natureza e à originalidade dos saberes contido neles.

2.2 Letramento Literário

O termo letramento tem origem no inglês *literacy*, “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. A palavra letramento surgiu em meados da década de 1980, no livro de Mary Kato, **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, de 1986, a fim de designar o surgimento de um novo fenômeno. No Brasil, autores/as como Paulo Freire, Angela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo, Rildo Cosson, Ana Lúcia Silva Souza entre outros/as apresentaram importantes aspectos e aplicações do conceito de letramento.

Segundo Kleiman (2005), o letramento é um conceito criado para versar as práticas sociais de leitura e escrita em todos os espaços da sociedade, tendo como pressuposto que esses grupos e as pessoas que os compõem são heterogêneos. Enquanto, para Soares (2003), esse conceito compreende a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais complexas, aquelas que vão além do ler e escrever. Entendo, aqui, como letramento, a condição de tornar prática, no cotidiano, as habilidades de leitura e escrita, visto que o fato de ter aprendido a ler e escrever apenas torna o indivíduo alfabetizado. Soares (2003) ainda reitera que, para que ocorra o letramento, deve-se haver uma escolarização real e efetiva da população, além de disponibilidade de material de leitura.

Na perspectiva de Soares (1998), o letramento possui duas dimensões: uma individual e uma social. A primeira compreende um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas; e a segunda, um fenômeno cultural, o qual pode trazer consequências e transformações para a vida dos indivíduos. E dois modelos: o autônomo, o indivíduo deve acompanhar as mudanças na vida e na sociedade conforme a prática social que se engaja; e o ideológico, que remete às formas que as práticas de leitura e escrita assumem nos contextos sociais.

Nesse sentido, entendo que a abordagem da pesquisa-ação contribui para refletir sobre aspectos de letramento e as questões da prática escolar, visto que, segundo Thiollent (1985), ela está diretamente associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os agentes participantes da investigação estão envolvidos corroborando para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação contribuiu com esta pesquisa, auxiliando no

estudo sobre a realidade leitora desses agentes, bem como para propor o desenvolvimento da formação crítica do/a leitor/a quanto à leitura do texto literário.

Nos estudos de Cosson (2015), o letramento literário é um letramento adjetivado que compreende três concepções norteadoras: o **letramento singular** – que se limita à concepção escolar, em que as habilidades de leitura e escrita de textos literários são priorizadas; o **letramento plural** – que enfatiza a habilidade de ler e escrever para capacidade comunicativa; e, por fim, o **multiletramento** – que viabiliza o desenvolvimento da compreensão leitora para uma leitura crítica. Embora cada uma apresente suas especificidades, o autor nos orienta que:

Não se trata bem de adotar esta ou aquela concepção, mas de compreender que o letramento literário diferente e ao mesmo tempo tal como outros adjetivos que acompanham o termo letramento precisa ter seus limites e concepções expostos e discutidos. É assim que pesquisadores e estudiosos que usam o termo podem assinalar suas diferenças, apresentar as razões de seu emprego e encontrar caminhos de convergência para tornar o conceito mais consistente e produtivo para todos os usuários. (COSSON, 2015, p.)

O letramento literário postulado aqui está sendo tratado como dito, como uma prática individual e, ao mesmo tempo, social, uma vez que os textos literários em suas especificidades fazem os/as leitores/as transcenderem seu conhecimento além de normas estabelecidas.

Para além da capacidade de leitura de gêneros diversos, o letramento literário desperta a reflexão estética presente em diferentes textos literários, tendo em vista que a literatura faz um emprego diferenciado da linguagem, além de possibilitar a manifestação de emoções e a visão de mundo de indivíduos e grupos. Por meio da prática da leitura de textos literários, verifica-se que os/as educandos/as têm acesso ao espaço e à voz de diferentes narradores/as e personagens, e através disso, é possível uma transposição da ficção para realidade e, consequentemente, uma reflexão de viveres e saberes diversos.

2.3 As contribuições da leitura literária na escola e na vida para formação crítica do/a leitor/a

Do que estamos falando afinal? O trabalho com texto literário nas escolas deve considerar, inicialmente, a leitura por fruição, aquela que estimula a leitura pelo simples fato do gostar do tema, do livro, da proposta, enfim, do gosto; pois, é por meio dela que o hábito se tornará frequente e o/a educando/a tornar-se-á mais crítico/a e adquirirá experiências estéticas e conhecimento de fatos sócio-históricos.

Em outra perspectiva, conforme afirma Colomer (2003), “A teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, centrados na análise da obra, para teoria da recepção e da pragmática literária, que incluem a figura do[a] leitor[a] e o contexto social da produção e uso da literatura”. Nesse contexto, o ensino da literatura traz o/a leitor/a como sujeito agente do seu processo de formação enquanto leitor/a literário/a, pois ele deixa de ser um mero analista de obras para se tornar alguém que consegue vivenciar, emocionar-se, reconstruir-se e até mesmo confrontar sua vivência cotidiana com as obras lidas. Igualmente, apreende-se que para o/a educando/a se tornar um/a bom/boa leitor/a de textos literários, ele/a precisa também ter o conhecimento estrutural da obra, bem como sua situação de produção.

Assim, entende-se que a obra literária lida na escola deve ter qualidades estéticas que se aproximem do universo do/a leitor/a e não o/a levem ao tédio e à tormenta por causa da leitura, ou seja, não seja uma leitura por obrigação. Pois, de outra forma, ela deixa de ser um veículo de formação. Ademais, a leitura dessas obras deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo desse/a leitor/a a fim de que tenhamos educandos/as mais ativos/as socialmente.

Com base nessa reflexão, ressaltamos a proposta de leitura e trabalho com textos literários para educandos/as do ensino fundamental II, deve, a princípio, compreender a sequência didática básica proposta por Rildo Cosson: 1) Motivação (preparação do/a aluno/a para a leitura do texto literário); 2) Introdução (apresentação do/a autor/a e da obra); 3) Leitura (acompanhamento da leitura por parte do/a aluno/a e do/a professor/a); 4) Interpretação (construção coletiva, por parte de alunos/as e professores/as, do sentido do texto). Sendo esta última vista como resultados das demais.

Entretanto, este trabalho não se limita a essa sequência, pois, segundo Jouve (2012):

Se a riqueza semântica é uma característica de toda obra de arte, ela tem uma densidade particular na obra literária. A arte verbal – cuja matéria é o conjunto de representações em que se fundamenta a linguagem – a apresenta ao mesmo tempo uma vantagem qualitativa (ela é tomada diretamente do pensamento) e quantitativa (remete a uma multiplicidade de conteúdos). Vincular o valor de uma obra ao conhecimento que ela nos traz é, para um ocidental nutrido de humanidades, da ordem da evidência.

A obra literária jamais se limitou a aspectos estruturais. Ela sempre levou em conta um conjunto de saberes adquiridos nos primeiros contatos com textos literários, como: o que essa obra nos fala? Em que ela se opõe aos padrões de sua época? Qual a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho? A obra traz uma linguagem polissêmica? Há a presença de imagens construídas com o auxílio das figuras de linguagem? Dessa forma, a proposta com textos

literários, na escola, vai além do estudo de sua estrutura; visa, principalmente, o poder transformador que a obra literária desenvolve no/a leitor/a.

Colomer (2003) afirma que a teoria da recepção propõe que, assim como o texto, a reação do/a leitor/a também constitui um fenômeno literário e, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desse fenômeno. Assim, para que os/as educandos/as se tornem leitores/as literários/as, faz-se necessário o uso da linguagem oral e escrita, muitas vezes usadas para recriar sua realidade no processo de interação com o texto literário.

Com isso, a proposta metodológica exposta aqui, teve como proposição inserir textos de diferentes gêneros literários no universo de educandos/as do 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de que refletissem e estabelecessem uma relação texto-leitor/a, a qual visou uma sensibilização através da leitura; ao mesmo tempo em que desenvolveram a leitura texto-intertexto que, segundo Cosson, em **Círculos de leitura** (2014), volta-se para linguagem literária e sua construção de sentidos.

Uma das importantes contribuições da prática da leitura de texto literário é fazer com que os/as leitores/as compreendam o processo dos dilemas que seus personagens vivenciam e leiam e releiam suas realidades. Ademais, é mister destacar que o trabalho com textos literários no ensino fundamental II é de grande relevância para formação crítica do/a leitor/a, porque concordo com Cândido (1995), quando defende que,

A Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas.

A proposta de trabalho com prática de leitura de textos literários vai além da criação do hábito de leitura por parte desses/as educando/as, ela visa, principalmente, a leitura pela fruição e pelo desenvolvimento do pensamento crítico. As leituras realizadas durante a pesquisa possibilitaram mudanças de comportamentos e posturas durante as aulas. Educando/as que não se sentiam mais estimulados/as a participarem das aulas, regressaram à sala e começaram a participar dessas aulas de leitura e das atividades desenvolvidas com os textos literários.

A mudança de comportamento aconteceu devido ao poder transformador que só o texto literário tem, pois, por meio dele, os/as educandos/as começaram a se posicionar diante de situações cotidianas que interferiam no bom funcionamento da escola. Passaram a agir de forma mais questionadora perante os desafios e dificuldades diárias que vivenciavam. Mostraram-se mais sensíveis à dura realidade.

Ademais, a prática da leitura de textos literários despertou nesses educandos/as o desejo de expressar o mundo com seus sabores e dissabores, pois a literatura contribui e nos incentiva a representar o mundo por nós mesmos.

3 O TEXTO NARRATIVO

3.1 Os primeiros relatos

A narração ou contação de estória¹, no contexto literário, é um recurso estético que faz parte do nosso cotidiano popular desde os tempos mais remotos. Digo tempos, porque essas estórias são acontecimentos dispostos em uma sequência temporal: amanhece, vem à tarde e depois anoitece. Em outras palavras, a narração constitui as estórias de vida e de valores que estão agregadas ao nosso dia a dia, quer sejam reais quer sejam fictícias.

Dito isso de outra forma, essas estórias são contadas desde sempre sob duas perspectivas: ora diminuindo a pressão sobre a realidade ou intensificando o seu efeito, ora atuando sobre os mecanismos simbólicos para criação do “apagamento da realidade”. Consideramos aqui “apagamento da realidade” a capacidade que a narrativa literária tem de nos fazer transcender para além do que está exposto e dito no texto. E, isso foi vivenciado pelos/as participantes da pesquisa durante a leitura e o estudo do conto “Maria” (2014), de Conceição Evaristo. Durante a leitura, os/as educandos/as pareciam vivenciar a dor da personagem como se fosse a sua própria dor, tomavam para si todo o sofrimento da protagonista ao se questionar repetidas vezes se os filhos gostavam de melão.

Nessa perspectiva, corroboro a concepção de Beatriz Citelli (2012, p. 113) quando afirma que:

O conto ou o romance são compostos de signos verbais que animam a existência de lugares, pessoas, acontecimentos, etc. E que a constituição destes elementos passa por alguém – o narrador – que pode acentuar ou arrefecer uma ideia, velar ou desvelar situações e personagens.

Esse rico movimento pode contribuir para a formulação de uma maior ou menor veracidade com o nosso cotidiano, de tal modo que contribuam para ajustar a estória que está sendo contada. Assim, não existe uma maneira ideal de se contar uma estória, mas é possível inserir efeitos e agregar valores por meio dessa movimentação dos elementos que compõem o texto narrativo.

Segundo Forster (1970, p. 69), a estória pode ser definida como “uma narrativa de acontecimentos dispostos em sua sequência no tempo que pode ser evolutiva ou involutiva. Um enredo é também uma narrativa de acontecimentos, cuja ênfase recai sobre a casualidade”. Em

¹ Adotaremos o termo “estória” com o mesmo significado de “história”, mesmo, atualmente, não havendo essa diferenciação como em meados do Século XX, o uso aqui tem o propósito de dar ênfase à importância da formulação das narrativas populares, da fabulação.

outras palavras, a estória obedecerá sempre a uma sequência temporal ao passo que o enredo remeterá a um conflito, ao porquê de algo está acontecendo dentro da estória.

Assim, a narrativa está sempre presente em nossas vidas. Desde que a humanidade se apropriou da linguagem, constrói seus relatos, os quais pode ser observado com o descobrimento das pinturas rupestres, bem como com as narrativas populares transmitidas de geração para geração por meio da oralidade, que teve seu apogeu durante os séculos XVI e XVII.

3.2 Narração Literária versus Narração Cotidiana

Narrar é relatar fatos reais ou fictícios ocorridos com determinadas personagens em determinado tempo e espaço. As narrativas, de maneira geral, seguem uma estrutura padrão, pois correspondem às sequências temporais e apresentam elementos essenciais em sua estrutura como: personagem, tempo, espaço e o enredo, que como foi dito, trata-se de uma ação que desencadeia o porquê da ocorrência de determinado fato.

Considero, aqui, que tanto as narrativas cotidianas como as narrativas literárias são essenciais para formação crítica do/a leitor/a reiterada na referida pesquisa. Mas, ressalto o fato de as narrativas literárias merecerem um papel de destaque nessa formação, uma vez que possibilitam ao/a leitor/a ir além do cotidiano, pois desenvolve sua criatividade, as interpretações metafóricas, subjetivas e a construção de sentidos atrelados a sua realidade.

As narrativas literárias refletem a realidade, ou seja, não há como distanciar os relatos cotidianos dos literários, pois estão intrinsecamente relacionados. Contudo, é a partir das narrativas literárias que o/a leitor/a dialoga com seu mundo, com suas vivências, possibilitando o seu enriquecimento espiritual e pessoal. Dito isso de outra forma, é por meio dessas narrações que o/a leitor/a reflete sobre suas condições sociais e pessoais, pois elas tendem a potencializar suas experiências, promover antecipações e projetar suas aspirações.

É fato que a narração está presente em nosso dia a dia e, a partir dela, a língua se constitui como um “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Ademais, é nessa interação que se configura o diálogo: consigo, com o/a outro/a e com o mundo, elemento extremamente importante na construção das narrativas cotidianas.

Segundo Candido (2004), ser humano algum pode viver sem as reflexões propostas pelas narrativas literárias, pois cada sociedade “cria as suas manifestações ficcionais, poéticas

e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Nesse contexto, é mister destacar a importância dessas narrativas tendo em vista seu papel formador, na compreensão do que Candido diz sobre a narrativa literária confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater as mazelas sociais, possibilitando ao/à leitor/a uma reflexão mais crítica e humana acerca de sua realidade.

3.3 Narração – da prosa ao poema

Embora o texto poético seja constituído por mais abstrações, metáforas e subjetividades que as narrativas em si, seu trabalho aqui foi direcionado apenas para prática² da narrativa literária em versos. Digo isso, porque os poemas estudados pelos/as participantes da referida pesquisa visaram ao relato, em cordel, da estória de duas heroínas negras que fizeram “história”. Para tanto, realizamos a leitura de dois cordéis de Jarid Arraes, “Dandara” e “Aqualtune”, os quais fundamentaram parte da Mostra “Consciência Negra e Vivências literárias”.

A estória dessas duas heroínas, símbolo da resistência feminina e negra, foi apresentada para turma com o propósito de desmistificar que a leitura de poemas é sempre de difícil compreensão e que não são narrativas. Essa observação está fundamentada em observações feitas pelo/as educandos/as durante a seleção dos textos. Ao realizarem a leitura dos cordéis, eles/elas perceberam que também se tratavam de narrativas, mas que não apresentavam todos os elementos que os contos traziam.

Por serem textos dotados de maior número de palavras polissêmicas, alguns/algumas educandos/as sentiram dificuldade em compreender trechos das obras. Diante disso, sugeri após a leitura, o registro das palavras desconhecidas para pesquisa e consulta ao dicionário. Em outro momento, os/as participantes socializaram as palavras pesquisadas e uma nova leitura dos textos foi realizada. Com essa atividade, a turma percebeu que os/as poetas e os/as escritores/as promovem a partir dos textos literários uma nova possibilidade de compreensão e interpretação das histórias através de coesões e coerências desconhecidas por nós. Sobre isso Candido (2004) destaca que

a organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a

² Para o referido trabalho foram realizadas rodas de leitura e declamações com leitura alternada por parte dos/as educando/as; pesquisa de palavras desconhecidas e posteriormente socialização das mesmas e ilustração das imagens projetadas pelos poemas.

experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2004, p. 177).

Nessa perspectiva, para que o/a leitor/a construa sentido para o que está sendo expresso no poema, o/a autor/a deve fazer uso de vários recursos que contribuam para esse processo, tais como versos mais livres, rimas, sonoridade, combinações de sintagmas sugestivos e relacionados ao contexto da narrativa, dentre outros. São essas organizações estruturais que permitem ao/à leitor/a interpretar o texto e relacioná-lo com suas experiências e vivências. Parafraseando Candido (2004), são essas sínteses que encaminham o/a leitor/a para expressão de reações e sentimentos que o/a direcione para ver, ouvir e refletir de maneira diferenciada, fora do senso comum.

4 PESQUISA-AÇÃO

4.1 O que é o método?

A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de meta: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho. Em outras palavras, ela faz referência ao conjunto de procedimentos que será realizado para se alcançar determinado objetivo. O método é a tentativa de organização do trajeto a ser seguido tendo como fim os propósitos projetados. Dentro dessa perspectiva não existe método para Marx (2003), uma vez que ele não concebe a existência do método sem a ontologia do ser. Ontologia no seu sentido mais restrito, corresponde a uma teoria sobre o ser social, o qual se constitui como elemento essencial para uma pesquisa numa perspectiva social e dialética.

Ivo Tonet (2018, p. 68), em **Método científico**: uma abordagem ontológica, baseado nas teorias de Marx (Século XIX), afirma que: “Qualquer ação que visa transformar o mundo em sua totalidade e não apenas alguma parte dele, pressupõe que este mundo seja, de fato, uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si”. Assim, a questão do método para ele não está relacionada apenas à identificação do problema e à ação para resolvê-lo, mas também a permanência da mudança, posto que a transformação não se remete a algo isolado, mas sim a uma unidade substancial.

Ademais, a compreensão da problemática do conhecimento está intrinsicamente relacionada em conhecer a realidade para só depois intervir nela. A humanidade precisa se conhecer para assim refletir sobre suas demandas e, as pesquisas, precisam ter como objetivo eventos da vida real.

Dito isso de outra forma, ciência e filosofia caminham juntas na construção do conhecimento científico, uma vez que a construção da ontologia do ser social parte de reflexões filosóficas e a ciência constitui apenas um reflexo desse ser social. Dessa forma, suas dimensões só serão conhecidas se compreendermos sua origem, sua natureza e sua função social.

É o que ocorre nesta pesquisa, que volta seu conhecimento para as questões sociais, políticas, econômicas e morais em que estão inseridos/as seus/as participantes, tendo em vista o desenvolvimento de propostas que contribuam para transformação da realidade. Assim, usei nesta pesquisa como pressuposto a concepção de método diferente de estratégia. Uma vez que o primeiro corresponde ao caminho a ser seguido; e a segunda, as atividades realizadas para alcançar o objetivo.

4.2 Natureza da pesquisa

Nesta seção, descreveremos o contexto da pesquisa, bem como as atividades realizadas durante os meses de setembro e início de dezembro de 2019. No tocante às atividades de leitura realizadas nesse período, elas tiveram como objetivo proporcionar aos/as educandos/as uma aproximação ativa com textos literários. Assim, tanto a leitura silenciosa quanto à leitura em voz alta, estiveram presentes em todas as atividades realizadas. Da primeira, esperou-se a sensibilização para o texto; e, da segunda, uma melhor expressividade.

Como a abordagem proposta pelo Profletras é a pesquisa-ação, adotamo-la com o intuito de fazer uma reflexão a partir do método dialético, porque há a compreensão de que os processos são históricos, construídos por sujeitos históricos, neste caso, a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo a defender que o conhecimento se constrói por meio da *práxis* e da concepção de que a transformação da natureza pelo trabalho constitui o sujeito como ser social.

Entende-se a pesquisa-ação como uma troca entre a prática pedagógica cotidiana e a teoria acadêmica de modo a transformar o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, da prática de leitura literária nas escolas de ensino fundamental II. Essa troca de experiências e saberes nos direcionaram ao desenvolvimento de atividades capazes de estimular atitudes que reflitam dentro e fora da escola. Segundo Thiollent (1985, p.14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes representativos/as da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos/as de modo cooperativo e participativo.

Dessa forma, o interesse pela pesquisa partiu de uma situação cotidiana de sala de aula, de uma roda de leitura na biblioteca, em que fazíamos a leitura de contos maravilhosos e conversávamos sobre eles. Nesse momento, uma educanda, na época do 6º ano, fez a seguinte reflexão sobre os textos: “Professora, essas histórias estão longe da nossa realidade. Essas princesas aí só pensam em achar um príncipe e casar. A gente não sabe nem se vai terminar os estudos porque teremos que trabalhar para ajudar em casa”. Essa leitura crítica da educanda, fez-me refletir sobre a necessidade que eles têm de ter acesso ao texto literário o mais cedo possível, pois acredito que seu caráter humanizador será capaz de transformar essa realidade.

Essa troca de saberes e experiências entre os/as educandos/as e a pesquisadora, reafirma a compreensão da existência desses seres como sujeitos ativos e dos fenômenos que vivenciam,

tornando-os/as protagonistas desse processo e não objetos de pesquisa. Assim, a pesquisa-ação assume seu caráter realizador, considerando que a proposta da pesquisa surgiu de uma experiência coletiva, acarretando em uma problemática que deve ser estudada e, posteriormente, resolvida ou minimizada no âmbito escolar.

Candido (2015), em seu ensaio “O direito à literatura”, afirma que assim como o direito à alimentação, saúde, lazer e moradia, o acesso à literatura também deve ser considerado um bem essencial. Nesse contexto, ele destaca:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2015, p. 175).

Foi com base na perspectiva dialética que esta pesquisa se desenvolveu, uma vez que ela reconhece a ciência como produto da história, ação e formação social do ser humano. Nesse sentido, ela é construída a partir da relação dialética entre os sujeitos da pesquisa e a realidade objetiva desses sujeitos, pois se desenvolve num círculo de idas e vindas.

Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista informal gravada com a transcrição de alguns trechos; ficha de leitura; produção de uma resenha e relatos da experiência vivenciada. Para obter o resultado da pesquisa instituída, foram analisadas as produções dos alunos acerca das leituras realizadas.

4.3 Contexto da pesquisa

O *locus* da referida pesquisa foi uma escola pública da região metropolitana da capital alagoana, com participantes de uma turma de 7º ano do ensino fundamental (turma C), turma da referida pesquisadora, através da adoção de atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora para os sujeitos participantes.

A escola atende a, aproximadamente, 1.000 alunos/as. Possui uma boa estrutura física: 17 salas de aula, 1 sala dos professores/as, 2 salas de coordenação e 1 sala de leitura. Possui, também, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 quadra de esportes descoberta, 1 pátio interno e 1 refeitório (Fotos abaixo e no ANEXO A).

Figura 1 – Fachada da escola



Fonte: Autora, 2019.

Apesar de apresentar essa estrutura e ter passado por uma reforma recentemente, a escola sofre com a falta de funcionários/as para limpeza e conservação dos espaços, bem como para a utilização de alguns espaços como a sala de leitura e a sala de informática. Além disso, este ano, não houve distribuição do material didático, devido ao fato de não haver livros suficientes para as turmas.

Como parte dos/as alunos/as está no que a LDB considera como “fora de faixa”, isto é, há uma distorção idade-série na educação básica, pois todos/as alunos/as devem concluir o ensino fundamental aos 14 anos, isso tem causado certo desconforto para esses sujeitos para cumprir as regras e procedimentos das aulas. Há uma grande resistência em realizar as leituras e as atividades propostas com o texto literário, bem como de pegarem livros na sala de leitura para realização de leituras extraclasse. Apesar de tentar estabelecer uma relação harmônica e redirecionar algumas atividades para contemplar de maneira satisfatória todo o grupo, contudo, as condições do ensino público em nosso estado de Alagoas não têm sido as mais favoráveis, tendo em vista que se deu o início do ano letivo em pleno mês de maio.

A instituição recebe alunos/as dos bairros menos favorecidos economicamente e remanescentes de escolas privadas da redondeza. Muitos/as deles/as não apresentam hábitos de estudo nem aparente interesse ou perspectiva de crescimento através da escolarização.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos/as do 7º ano “C” do ensino fundamental dessa instituição. A turma é composta por 38 alunos/as: 19 meninos e 23 meninas, numa faixa etária entre 12 e 17 anos (GRÁFICO 1). A escolha dessa turma se deu pelo fato de a maioria não ter o hábito de leitura, apresentar dificuldades para compreender os textos lidos, bem como não conseguir fazer inferências. Esse aspecto tornou-se visível no fato de não conseguirem reconhecer, quase sempre, os momentos e elementos da narrativa nas leituras que realizamos nas rodas de leitura; conteúdo que já deveriam dominar no 7º ano do ensino fundamental, tendo em vista que o texto narrativo é o primeiro tipo textual, no qual os/as alunos/as têm contato. E seu estudo perpassa todas as séries do ensino fundamental.

A heterogeneidade da turma não interferiu de maneira considerável no desenvolvimento da pesquisa. Embora o grupo seja composto por mais meninas do que meninos, a participação de ambos foi relativamente boa. Um fato que me chamou a atenção foi o desejo de interferência e participação dos meninos mais velhos nas atividades mais lúdicas como as aulas de teatro que tiveram para encenação do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, e o piquenique literário (SANTOS, G. 2019) que fizemos fora da escola.

Figura 2 – 1ª visita do professor de teatro Alexandre Lima - 2019



Fonte: Autora, 2019.

Figura 3 – 2ª visita do professor de teatro Alexandre Lima - 2019



Fonte: Autora, 2019.

Figura 4 – Piquenique literário - 2019



Fonte: Autora, 2019.

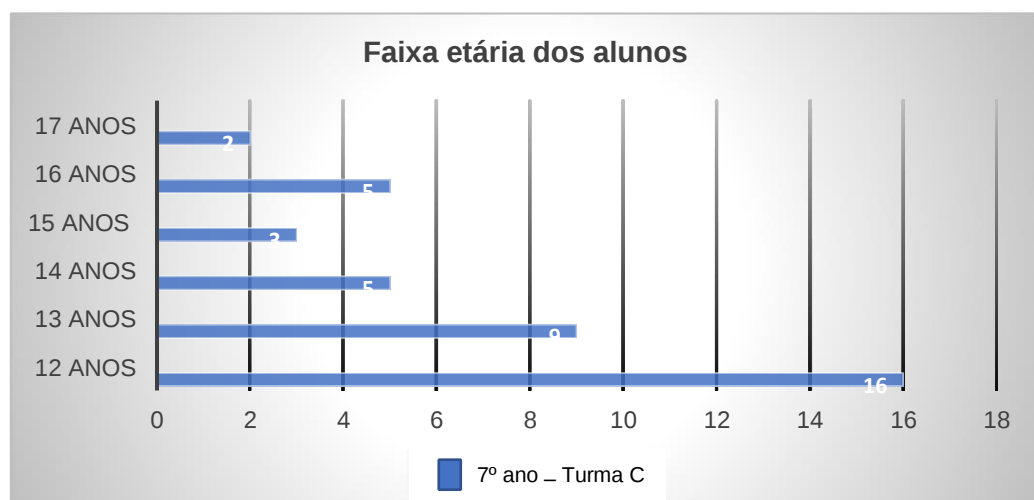
Figura 5 – Piquenique literário - 2019



Fonte: Autora, 2019

Nesses momentos, eles/as eram mais do que nunca protagonistas, pois realizavam as atividades com entusiasmo e dedicação, ajudavam na organização, buscavam a direção e a coordenação da escola para facilitação dos eventos. E, ainda, estimulavam e incentivavam os/as outros/as para participação e realização das atividades.

Gráfico 1 – Faixa etária dos/as alunos/as – 2019



Fonte: Autora, 2019.

4 Procedimentos

Para alcançar os objetivos propostos, a referida pesquisa adotou a seleção de 10 contos de autores/as diversos/as a fim de motivar os/as alunos/as para prática da leitura do texto literário, bem como possibilitar o desenvolvimento da formação crítica do/a leitor/a. Dentre os contos selecionados estão: “A moça que dançou depois de morta”, de Bruno Caldeira; “Quem matou o cachorrinho?” e “Cabelos molhados”, de Luís Pimentel; “Maria” e “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; “Um apólogo”, de Machado de Assis; “Aqualtune” e “Dandara”, de Jarid Arraes; “Vai”, de Ivan Ângelo; e “A mãe doente”, de Ilan Brenman.

A leitura dos textos “Quem matou o cachorrinho?” e “Cabelos Molhados” foi realizada na sala de leitura da escola. A sala continha exemplares suficientes do livro em que se encontravam os textos. O livro é da coleção “Literatura para todos”, do MEC (2006), intitulado **Cabelos Molhados**. Antes da realização da leitura, a professora-pesquisadora fez uma breve apresentação do autor, Luís Pimentel. A atividade seguiu com a leitura em voz alta, iniciada pela professora-pesquisadora e intercalada por alguns/algumas educandos/as que pediram para participar do momento. A leitura não foi realizada no mesmo momento, embora os textos estivessem na mesma obra e pertencessem ao mesmo autor.

Após a apresentação do autor (essa atividade foi desenvolvida na apresentação de cada texto) e da atividade de leitura, conversamos sobre as obras de maneira informal. Alguns/Algumas educandos/as apontaram elementos e trechos do texto que se aproximavam com sua realidade. Se revoltaram com o fato de ninguém na história “Quem matou o cachorrinho?” escutar o protagonista nem tentar ajudá-lo. Nesse momento, experienciavam a função estética da literatura. Trabalhamos o reconhecimento dos elementos e momentos da narrativa com o intuito de todos/as do grupo terem uma visão ampla do enredo. Fizemos a caracterização das personagens e reconhecemos alguns conflitos e problemas sociais que vivenciavam.

Figura 6 – Sala de leitura - 2019



Fonte: Autora, 2019.

Com o conto “Cabelos molhados” o procedimento seguiu a mesma linha. Apesar de ser um texto mais curto, as discussões acerca dele não foram menos importantes, nem exíguas. Muito pelo contrário. Às vezes, é comum os/as educandos/as acharem que textos menores são de mais fácil compreensão, porque trazem conteúdos limitados. Não foi o que aconteceu. Nesse conto, o autor traz um desfecho surpreendente para o protagonista. E, o decorrer da narrativa atrai a atenção do/a leitor/a e nos deixa com pena do protagonista. Mais uma vez ele consegue despertar a sensibilidade estética e fez os/as educandos/as refletirem sobre o fato de não acreditarem em tudo que as circunstâncias os/as levam. Após as discussões os/as educandos/as responderam às questões por escrito no caderno.

O conto “A moça que dançou depois de morta”, de Bruno Caldeira, foi entregue para os/as educando/as em uma folha fotocopiada. Em seguida, eles/as fizeram uma leitura silenciosa e individual da obra. Após a leitura, receberam a primeira ficha de leitura para análise do texto. Toda atividade foi realizada sem a interferência da professora-pesquisadora e será apresentada na análise da seção 5.

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo, foi recebido pelos/as educandos/as também numa folha fotocopiada. Inicialmente, foi pedido ao grupo que fizessem uma leitura individual e silenciosa da obra. Após algum tempo, a professora-pesquisadora foi surpreendida por

alguns/algumas educando/as que estavam com a emoção a florada. Alguns choravam, outros/as enxugavam as lágrimas sem deixar rolar pelo rosto e outros/as ainda se encantavam com o que viam. A entrega estava acontecendo. Foi nesse momento que um educando falou: “Professora, veja isso! Que silêncio!”, e a professora o indagou porque aquilo estava acontecendo. E ele: “**É porque todo mundo se entrega à leitura [literária]!**”, grifo da professora.

Após esse momento, muitos/as queriam falar sobre a leitura realizada e a professora começou a questioná-los/as sobre o que tinha acontecido. Por que choraram? Que sentimentos o texto despertou em vocês? E, um/a a um/a, eles/as foram se posicionando sobre a obra. Falavam da revolta que sentiam sobre o preconceito e a injustiça que a protagonista viveu. Falavam que aquela leitura não era distante da realidade deles/as, mas que era possível transformá-la ou pelo menos lutar para que isso acontecesse. A atividade realizada com esse conto se estendeu a outras aulas e ele começou a ser socializado dentro e fora da escola.

Como o interesse pela leitura de textos literários foi crescendo gradativamente, os/as educandos/as me pediram outro texto da escritora Conceição Evaristo. O segundo conto, “Olhos d’água”, foi fotocopiado e trabalhado em duplas. Os/As educando/as fizeram a leitura silenciosa, refletiram sobre a obra e socializaram com a turma. Neste conto, assim como nos anteriores, foram trabalhadas as estratégias de leitura propostas pelos/as autores/as em destaque na fundamentação teórica que subsidia esta dissertação, as quais possibilitaram a produção de releituras das obras lidas por meio de fichas de leitura.

O texto “Um apólogo”, de Machado de Assis, foi lido na sala de leitura da escola. Ele se encontrava em um livro da coleção **Literatura em minha casa**, também do MEC (2001). Inicialmente, a professora-pesquisadora sugeriu a leitura silenciosa e individual pela turma, mas assim que concluíram reclamaram muito, dizendo que não entenderam muita coisa, porque o vocabulário era muito difícil. Foi solicitado, então, que fizessem uma lista no caderno dessas palavras e expressões para pesquisa posterior e discussão coletiva. Após esse momento, a professora retomou o texto fazendo a leitura em voz alta e pausada a fim de socializar e explicar as palavras e expressões que foram apontadas como elemento de dificuldade para compreensão do texto. Em seguida, foram discutidas as posturas das personagens, estabelecidas relações com pessoas do nosso convívio e, por fim, apresentação dos momentos da narrativa, destaque do/a protagonista do conto, fazendo uma breve personificação da personagem (entendendo, aqui, personificação, a caracterização do personagem central).

O texto seguinte, mais leve na avaliação dos/as educandos/as foi ‘Vai’, de Ivan Ângelo. O texto foi fotocopiado e entregue a turma. Com ele, foi feita uma leitura compartilhada. Alguns/Algumas educandos/as se colocaram à disposição para leitura do texto. Concluído esse

momento, a professor-pesquisadora desenvolveu, oralmente, as estratégias de leitura propostas pela teoria da pesquisa. Retomado o enredo e as interpretações do texto, alguns/algumas educandos/as se posicionaram quanto à atitude do protagonista e ao conteúdo do texto.

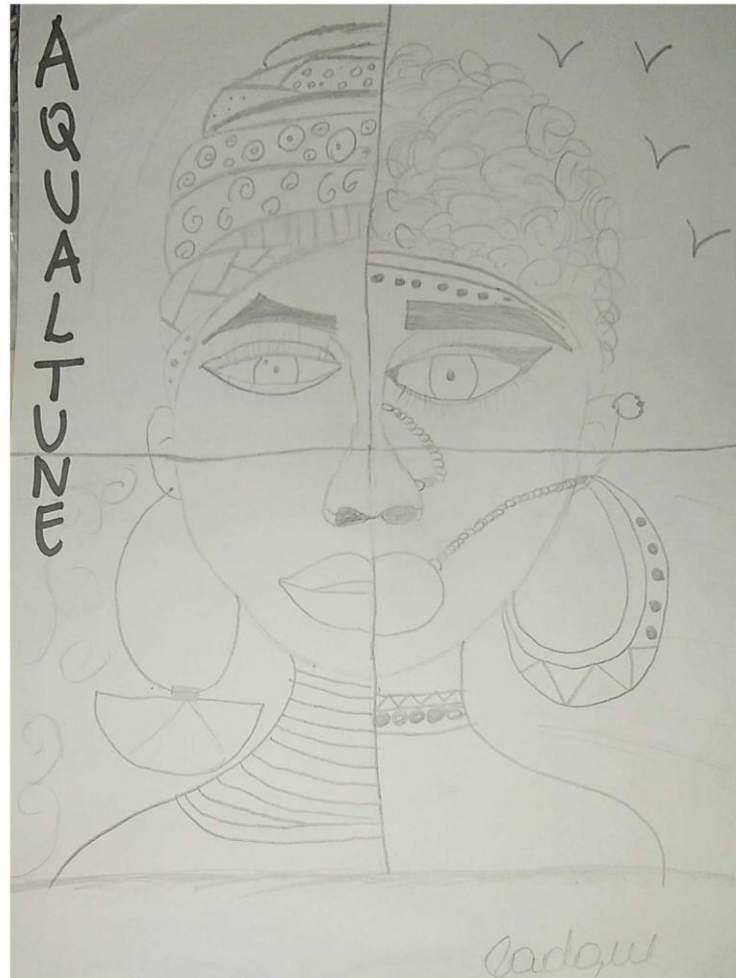
Com a aproximação do dia da Consciência Negra, a professora-pesquisadora selecionou dois textos do livro **Heroínas Negras**, de Jarid Arraes, “Aqualtune” e “Dandara”. Com a mudança de gênero, agora literatura de cordel, a professora-pesquisadora, após a apresentação da autora, explorou com a turma a estrutura do gênero fazendo um contraponto com os textos já lidos, todos em prosa. Com esses textos, a leitura também foi compartilhada, pois havia o interesse da percepção da sonoridade do texto, as rimas e a musicalidade. Muitos/as educandos/as não conheciam as protagonistas dos cordéis e ficaram encantados/as e motivados/as com a narrativa. Após as discussões, alguns/algumas fizeram ilustrações das heroínas, as quais foram expostas na culminância do projeto “Consciência Negra e Vivências Literárias”, realizado em parceria com a disciplina de História.

Figura 7 – Ilustração de Dandara feita por uma educanda do 7ºC - 2019



Fonte: Autora, 2019.

Figura 8 – Ilustração de Aqualtune feita por um educando do 7ºC - 2019



Fonte: Autora, 2019.

O último conto trabalhado com o grupo foi “A mãe doente”, de Ilan Brenman. Com esse texto, foi realizada a segunda ficha de leitura por escolha da maioria. O texto foi entregue fotocopiado e a leitura foi individual e silenciosa. Assim como os anteriores, foram seguidas as estratégias propostas pela teoria da pesquisa. Os/as educandos/as teceram comentários a respeito da obra, falaram sobre as personagens, o enredo, o conflito e o desfecho da estória.

Numa aula posterior, a professora-pesquisadora sugeriu a turma que escolhessem dentre os textos trabalhados, aquele que eles/as gostariam de fazer a segunda ficha de leitura e a releitura na linguagem teatral. O mais votado para segunda ficha foi “A mãe doente”, de Ilan Brenman, cuja análise será apresentada na seção 5. E, para releitura na linguagem teatral, unanimemente, foi escolhido “Maria”, de Conceição Evaristo.

4.1 Planos de atividades (ou Planos das Temáticas Literárias)

Os planos e atividades aqui descritas serviram de roteiro para a coleta dos dados da pesquisa e análise para esta dissertação. Abaixo, apresentamos planos de 7 (sete) momentos de construção desse processo de estímulo à prática da leitura literária e de experiência estética promovida pelos textos literários escolhidos.

Momento 1:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
Questionário de sondagem informal e oral sobre as experiências de leitura com o texto literário.	Geral Conhecer as experiências que os/as educandos/as já tiveram com textos literários.	a) Gravação da entrevista informal para posterior transcrição e análise. b) Questionamentos: ✓ Você sabe o que é um texto literário? ✓ Qual seu primeiro contato com esse tipo de texto? ✓ Você considera importante a leitura desse tipo de texto para sua formação? ✓ Em sua vida escolar, como esses textos foram abordados pelos/as professores/as? ✓ Quais as suas expectativas a respeito da pesquisa que será realizada com você? c) Registro de observações e comentários acerca da entrevista.
Apresentação da proposta de pesquisa.	Específicos • Familiarizar-se com as experiências dos/as educandos/as para melhor direcionamento da pesquisa; • Definir com maior precisão as atividades e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa.	
Duração: 2 aulas		

Momento 2:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
Leitura individual e coletiva Conteúdo: Texto narrativo – elementos e momentos	Geral Resgatar e/ou ampliar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre texto narrativo. Específicos • Localizar, nas narrativas, os elementos do gênero narrativo e os momentos do enredo; • Ouvir os/as alunos/as quanto as suas experiências com as particularidades do texto literário; • Exercitar a identificação dos elementos da narrativa; • Estimular o prazer da leitura; • Desenvolver a prática de leitura literária através das habilidades e estratégias do ato de ler, propostas por Cosson; • Possibilitar uma realidade transformadora e crítica a partir do contato com textos literários.	• Leitura dramatizada do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, por parte da professora-pesquisadora; • Questionamentos: ✓ Que assunto é abordado na obra? ✓ Você consegue estabelecer alguma relação entre esse texto e sua realidade? ✓ Que problemas sociais estão presentes neste conto? • Reconhecimento dos momentos e elementos da narrativa; • Caracterização das personagens; • Concepção sobre as causas que levaram à construção do conflito e seu desfecho; • Elaboração de um depoimento de apreciação da experiência por meio de questionário escrito.
Duração: 4 aulas		

Momento 3:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
1ª Ficha de leitura	Geral Analisar um texto literário da vivência escolar dos/as alunos/as por meio de uma ficha de leitura sugerida. Específicos • Analisar a narrativa através da ficha de leitura; • Discriminar os elementos da narrativa e momentos do enredo; • Fazer uma resenha crítica desse texto.	• Leitura individual; • Preenchimento da ficha de leitura; • Produção de uma resenha crítica.
Duração: 2 aulas		

Momento 4:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
Rodas de Leituras	Geral Estimular a leitura de textos literários para obtenção de uma melhor prática de leitura literária por parte dos/as alunos/as.	• Leituras individuais; • Leitura, em dupla, dos contos sugeridos; • Questionamentos: ✓ Que assunto é abordado na obra? ✓ Você consegue estabelecer alguma relação entre esse texto e sua realidade? ✓ Há algum problema social nesse texto? Qual? Comente. • Reconhecimento dos momentos e elementos da narrativa; • Caracterização das personagens; • Concepção sobre as causas que levaram à construção do conflito e seu desfecho; • Socialização dos contos após a análise da dupla.
	Específicos • Despertar o prazer da leitura; • Desenvolver a prática de leitura literária através das habilidades e estratégias do ato de ler propostas pelos/as autores/as que fundamentam a pesquisa; • Possibilitar uma realidade transformadora e crítica a partir do contato com textos literários.	
Duração: 8 aulas		

Momento 5:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
2ª Ficha de leitura	Geral Analisar um dos contos lidos na roda de leitura por meio do preenchimento da segunda ficha.	• Leitura individual. • Preenchimento da ficha de leitura. • Produção de uma resenha crítica.
	Específicos • Interpretar a narrativa através da ficha de leitura; • Discriminar os elementos da narrativa e momentos do enredo; • Fazer uma resenha crítica desse texto.	
Duração: 2 aulas		

Momento 6:

Atividades realizadas	Objetivos	Estratégias
Piquenique Literário Mostra literária	Geral Demonstrar, por meio de releituras ou recontos, as interpretações dos contos lidos/estudados nas rodas de leitura.	• No auditório da escola, foi montado um cenário semelhante a um teatro. No entorno, colocamos algumas cadeiras para as outras turmas da escola apreciar a exposição e apresentação dos grupos. • No “palco”, ocorreu a encenação de um dos contos, caracterização de personagens e declamações.
	Específicos • Dramatizar/Recontar um dos contos na linguagem teatral; • Reconstruir os enredos dos contos lidos/estudados em outras linguagens; • Selecionar e expor outros contos dentro da perspectiva trabalhada; • Confeccionar cartazes para apresentação e socialização dos autores/as estudados/as; • Dialogar com os contos estudados e a realidade dos/as alunos/as.	
Duração: 5 aulas		

Momento 7:

Atividade realizada	Objetivos	Estratégias
Depoimentos das experiências vivenciadas	Geral Falar sobre as experiências vivenciadas na pesquisa pelos/as alunos/as e como contribuíram para a prática de leitura literária destes/as.	• Gravação da entrevista informal para posterior transcrição e análise; • Questionamentos ✓ Como foi sua experiência com texto literário ao longo da pesquisa? Por quê? ✓ Que diferenças você percebe entre seu primeiro contato com esse tipo de texto e sua experiência ao longo da pesquisa? ✓ Essas leituras contribuíram para um olhar crítico sobre sua realidade? ✓ O que você achou das atividades realizadas com esse tipo de texto durante as aulas? ✓ Que leituras você fez depois do início destas atividades? • Registro de observações e comentários acerca da entrevista.
	Específicos • Descobrir se a experiência com textos literários contribuiu para formação crítica dos/as alunos/as; • Sistematizar e propor novas estratégias de leitura para um público com características semelhantes aos sujeitos participantes da referida pesquisa.	
Duração: 3 aulas		

5 ENTREGAR-SE OU NÃO À LEITURA LITERÁRIA?

5.1 Questionário inicial informal

Nesta seção, apresento a análise das atividades desenvolvidas na pesquisa que resultou nesta dissertação, fazendo uma reflexão acerca da prática de leitura de textos literários na escola, visando à formação crítica do/a leitor/a. Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre o processo e os desafios enfrentados ao longo dessa jornada, discorrer também sobre a troca de experiências entre a professora-pesquisadora e os/as educandas/os, partícipes dessa pesquisa.

A proposta de trabalhar a prática de textos literários surgiu, como fora citado, diante de uma reflexão de uma educanda quanto ao enredo dos contos maravilhosos. Diante dessa situação, refleti sobre como é realizado o trabalho com textos literários no Ensino Fundamental II e se havia a prática da leitura desses textos. Será que ele é tratado como o *locus* do conhecimento? Ou é apenas um recurso para preenchimentos de vazios, de entretenimento?

Para responder a essas indagações, primeiro precisei realizar um questionário de sondagem sobre as experiências que estes/as educandos/as tiveram com o texto literário antes da pesquisa. Para isso, realizei uma entrevista com eles/as, fazendo os seguintes apontamentos:

1. De acordo com sua vivência escolar, o que faz um texto ser literário?;
2. Qual seu primeiro contato com esse tipo de texto?;
3. Você considera importante a leitura desse tipo de texto para sua formação? Comente;
4. Em sua vida escolar, como esses textos foram abordados pelos professores?;
5. Quais as suas expectativas a respeito da pesquisa que será realizada com você?

Diante do primeiro questionamento, todos os/as educandos/as mostraram compreensão sobre o tema, que pode ser verificada na transcrição da resposta de LC³ (12 anos): “Um texto literário é quando tem ficção no texto ou coisas diferentes da realidade que nós vivemos ou até perto do que temos no dia a dia”.

Quanto ao segundo questionamento, verificou-se que boa parte dos/as educandos/as tiveram seu primeiro contato com texto literário na escola, na figura da professora-pesquisadora. “Foi na escola o meu primeiro contato” (EF, 15anos). Apenas três responderam que foi em casa com a mãe ou a avó que tiveram seu primeiro contato com o texto literário.

³ Serão mencionadas as iniciais dos nomes dos/as educandos/as participantes da pesquisa, a fim de preservar-lhes a identidade.

Dentre eles LC (12 anos): “O meu primeiro contato com esse tipo de texto foi na casa da minha avó, onde ela contava histórias para mim”.

Embora não tenha sido um fator analisado na pesquisa, não podemos deixar passar despercebido que os/as educandos/as mais velhos/as, praticamente apenas têm/tiveram acesso ao texto literário na escola, o que limita sua leitura da palavra para compreender o mundo.

Para as indagações seguintes, os/as educandos/as não apresentaram posicionamentos distintos. Em geral, eles/as consideram que a prática da leitura de textos literários amplia seu vocabulário, melhora a leitura e a escrita. Quando questionados/as sobre a importância dessas leituras para sua formação LC (12 anos), responde: “Sim, porque ela enche minha mente com conteúdos, histórias emocionantes, ajuda a melhorar o meu vocabulário e leitura”.

Quanto à abordagem feita na escola com os textos literários, as respostas foram bastante variadas, mas, em geral, os/as professores/as pedem aos/as educandos/as para fazerem leituras silenciosas, às vezes coletivas e, raramente, a leitura é feita pelo/a professor/a. Alguns/Algumas solicitam resumos após essas leituras, mas nenhum/a relatou que os textos eram discutidos depois de lidos. “Tinham uns que lia com a gente e outros[as] que mandavam a gente ler sozinhos[as]” (RI, 14 anos).

O novo ou diferente sempre assusta ou nos faz resistir às mudanças. Mas quando se trata de melhorar uma realidade, o desejo de mudança e crescimento superam qualquer medo e alimentam boas expectativas para o futuro. E é isso que esses/as educandos/as almejavam dessa pesquisa: “Com a finalidade de melhorar a leitura, a escrita e o argumento” (IO, 15anos). Outros/as ainda vão além: “Que eu aprenda mais e possa pensar antes de fazer algo” (JP, 12 anos).

5.1.1 A crítica na primeira ficha de leitura

Antes da aplicação adaptada da sequência didática e das estratégias de leitura que visam desenvolver o letramento literário dos/as educandos/as partícipes da pesquisa, eles/as responderam a primeira ficha de leitura a partir do texto “A moça que dançou depois de morta”, de Bruno Caldeira. Trata-se de um reconto popular, que se assemelha a lenda local da “Mulher da capa preta”. A escolha do texto se deu durante uma das aulas de leitura em que os/as educandas/os partilhavam suas memórias literárias. Ele foi sugerido por um dos/as educandos/as e foi acatado pela turma.

Para realização da atividade, os/as educandos/as fizeram uma leitura silenciosa do texto e, na sequência, desenvolveram a atividade. Nesse primeiro momento, não houve interferência

por parte da professora-pesquisadora. A referida ficha de leitura (ANEXO D), além de conter os dados bibliográficos da obra, contempla mais três pontos importantes para construção da formação crítica do/a leitor/a proposta pela pesquisa: análise literária, a interpretação/conclusão e a produção da resenha.

Aqui serão analisados alguns trechos dessas fichas de alguns/algumas educandos/as.

Figura 9 – Modelo da ficha de leitura feita pelo educando LC (12 anos) - 2019

1 - DADOS BIBLIOGRÁFICOS

a) Nome da obra: *Mulher misteriosa*

b) Nome do autor:

c) Editora e ano de publicação: *http://ormaxmelitexto.blogspot.com/2019/10/3;*

d) Número de páginas:

2 - ANÁLISE LITERÁRIA

a) Qual o assunto abordado no livro? *Um homem que foi*

b) Quem participa dos fatos narrados? *O homem, a moça, o pai dela*

c) Dos personagens citados, qual(is) é(são) o(s) principal(is) é(são) o(s) secundário(s)?

d) Em que local(is) a narrativa se desenvolve?

e) Que conflito é vivido pelo protagonista?

f) Como esse conflito é resolvido?

g) Que foco narrativo predomina no enredo: 1ª pessoa (eu, nós) ou 3ª pessoa (ele, eles)? Justifique com uma passagem do texto.

3 - CONCLUSÃO

a) Você acredita que valeu a pena ler o texto? Por quê? *Porque o texto é interessante*

b) Que mensagem você descobriu no texto? Ela contribuiu para o seu enriquecimento cultural? *não*

c) A mensagem provocou-lhe reflexões ou foi um simples passatempo? *um simples passatempo*

d) Escreva um parágrafo para sintetizar as respostas das perguntas acima.

4 - PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva uma resenha, comentário crítico sobre o texto, apontando aspectos positivos e negativos da obra no seu ponto de vista. (Máximo de dez linhas)

Eu gostei do texto por que ele fala sobre uma história muito legal, sobre um homem que quer se casar com uma mulher misteriosa, eu acho que a mulher misteriosa é uma moça que está morta, uma grande mulher, então, eu acho que a história é muito boa, eu acho que a história é muito boa, eu acho que a história é muito boa.

2)

a) Um homem que foi a um baile, conheceu uma mulher que foi estada morta

c) A moça, o homem são os principais, o pai da moça, o secundário

d) No baile, no cemitério, no caso da moça.

e) Quando ele tenta achar a moça, mais.

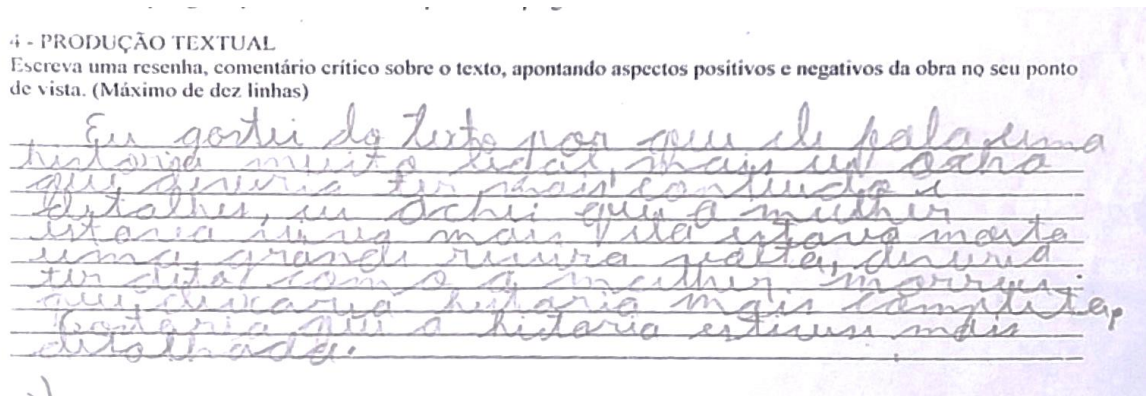
Fonte: Autora, 2019.

A propósito do texto em análise, esperou-se que os/as educandos/as reconhecessem os elementos do texto narrativo e realizassem inferências. Ademais, que estivessem, também, habilitados/as para produção de um posicionamento crítico acerca da leitura realizada.

Em geral, percebeu-se que houve um bom reconhecimento dos elementos e momentos da narrativa. Embora tenha sido o primeiro contato com esse tipo de atividade, os/as educandos/as mostraram em suas respostas certa coerência com o que foi questionado em relação aos aspectos positivos e negativos da estória lida.

O educando LC (12 anos), cuja ficha está sendo usada de exemplo, atende razoavelmente a primeira expectativa quanto ao reconhecimento dos elementos do texto narrativo. Percebe-se que ele não consegue entender o conflito vivenciado pelo protagonista da estória, quando diz que este se resume a “Quando ele tenta achar a moça”. No tocante à conclusão/interpretação da obra, ele consegue inferir que o texto é um simples passatempo, que o considera interessante, mas não considera seu enriquecimento cultural. Em contrapartida, ao escrever sua resenha sobre o texto faz observações críticas e se posiciona quanto à forma como o texto foi escrito, sugerindo mais conteúdo e detalhes e expressando sua surpresa quanto ao desfecho.

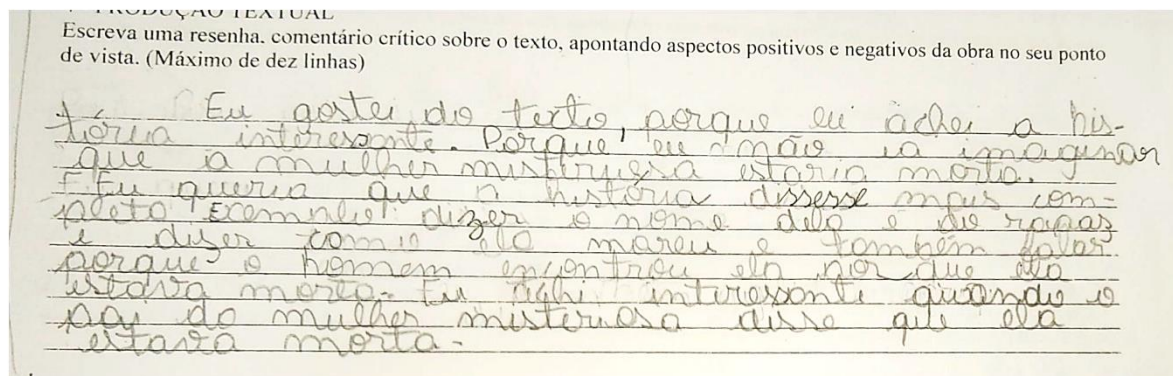
Figura 10 – Resenha da primeira ficha do educando LC (12 anos) - 2019



Fonte: Autora, 2019.

No trecho em questão, o educando faz alusão à teoria em estudo, pois considera suas leituras anteriores, fazendo uma crítica a ausência de detalhes. Para tanto, Paulo Freire (1989), considera que ao participar do processo de criação, sugerindo mais detalhes para narração do enredo, o educando se torna mais do que nunca protagonista e sujeito do processo de construção de sentido do texto. Isso também pode ser observado na resenha da educanda ST (12 anos).

Figura 11 – Resenha da primeira ficha da educanda ST (12 anos) - 2019



Fonte: Autora, 2019.

A educanda RY (14 anos), assim com os/as demais educandos/as, também não apresentou dificuldades no reconhecimento dos elementos do texto narrativo, em destaque aqui, porque não se concebe tratar de letramento literário sem que os/as educandos/as tenham um referencial quanto ao conhecimento mínimo essencial para a compreensão e interpretação de uma obra. Ao promover esse conhecimento da obra, a professora-pesquisadora amplia as possibilidades dos/as educandos/as de interlocução, não apenas com a obra, mas também consigo mesmo e com o mundo. Dessa forma, o conhecimento não se limita ao texto, ele transcende para o social, para consciência de si e para sua autocrítica. No trecho, embora não tenha verbalizado, a educanda ficou impressionada com o fato de a personagem estar morta. Ademais, as sugestões propostas por ela, tirariam o mistério do texto, uma vez que o título já faz referência ao que se propõe “A moça que dançou depois de morta”.

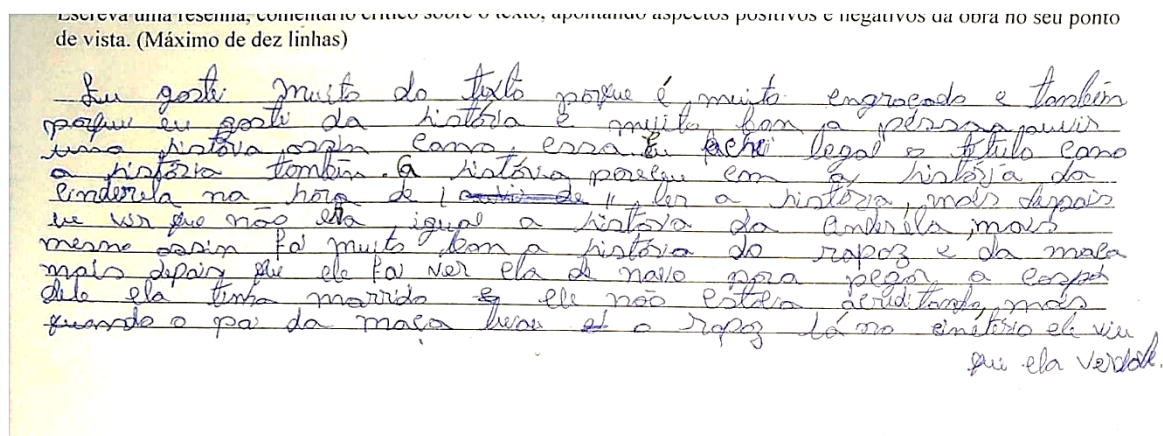
Considerando o trecho da ficha em que os/as educandos/as foram induzidos/as a inferirem sobre o texto, percebemos que suas considerações não se distanciaram da obra e que não houve divergência em relação à recepção e interpretação do texto. Isso pode ser observado nos trechos transcritos a seguir. JP (12 anos) responde que “[...] foi incrível saber que a moça que dançou com ele estava morta e com a capa no túmulo”; “[...] as aparências enganam, porque aprendi como é numa fábula [...]”; “Um simples passatempo”. Já a educanda RY (14 anos) disse: “Que nem tudo é como parece [...] A história é simples passatempo. O que eu achei de positivo foi o rapaz gostar da moça. E negativo, ele descobrir que ela estava morta”. O educando EF (15 anos) comenta: “O texto é legal e um pouco assustador. No final da história é engraçado quando ele descobre que ela tá morta. E assustador quando ele vê a capa no túmulo dela”.

Nesse contexto, falando sobre a recepção da obra literária pelo/a leitor/a, Zilberman (1989, p. 65) afirma que:

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, desse modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro lado, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos, para dar vida à obra e dialogar com ela. Sobre essa base, de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente à concretização dos sentidos.

Assim, o texto vai se revelando para cada educando/a e eles/as sentem necessidade de expor sua primeira impressão sobre a obra, de falar sobre o que leu. Nesse momento, a professora-pesquisadora explica para o grupo que o letramento literário se realiza por meio da prática de leituras literárias, as quais podem ser realizadas de forma individual ou coletiva. Um pouco disso pode ser observado na resenha de EV (15 anos).

Figura 12 – Resenha da primeira ficha da Educanda EV (15 anos) - 2019



Fonte: Autora, 2019.

5.1.2 A crítica na segunda ficha de leitura

Após a primeira ficha de leitura, os textos selecionados foram lidos/estudados seguindo a teoria que fundamentou essa pesquisa. Com o intuito de promover o letramento literário dos/as educandos/as através da prática de leitura literária, a seleção dos textos ocorreu conforme o interesse do grupo. Durante as aulas, em conversas informais, os/as educandos iam sugerindo temas que gostavam de ler ou ouvir. Nesse contexto, chamou minha atenção o fato de quase todos/as eles/as pedirem histórias que se aproximassem mais do seu cotidiano.

Por não ser corriqueiro esse tipo de posicionamento, senti-me apreensiva quanto à escolha desses textos. Como fazer meus/minhas educandos/as amadurecerem progressivamente na prática de leitura literária a partir de suas próprias escolhas? O desafio estava lançado. Segundo Cosson (2006, p. 35), sobre os critérios de escolha do texto literário, cabe ao professor

partir daquilo que o/a aluno/a já conhece ou se familiariza para o mais complexo. Assim, ele afirma que:

A substituição dos critérios do Cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos também não é tranquila para o[a] professor[a]. Como aparentemente não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diferença, as condições de escolarização da seleção de textos não conseguem se efetivar de modo adequado. De modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento.

Mesmo diante da minha insegurança e angústia, as sugestões foram consideradas. Inicialmente, havia pensado em textos que agregavam humor e de autores/as que eu normalmente trabalhava. Contudo, essa movimentação e animação dos/as educandos/as mudaram minhas convicções e a seleção passou a ser gradual. À medida que os/as autores/as iam sendo lidos/estudados, novas sugestões iam surgindo e a seleta de texto foi ganhando forma.

Figura 13 – Escolha dos textos



Fonte: Autora, 2019.

Nas etapas de leitura após a primeira ficha, adaptei a sequência básica de Cosson (2006), composta por quatro etapas, descritas a seguir, com as estratégias de leitura de Solé (1998). Além disso, instrumentalizei os/as educandos/as para leitura do texto literário considerando os elementos do texto narrativo, uma vez que são essenciais para as primeiras impressões que os/as educandos/as têm do texto.

- **Motivação** – nesta fase, os/as educandos/as foram ouvidos/as e orientados/as de forma despretensiosa sobre as temáticas dos textos lidos, além de serem estimulados/as a relatar a experiência vivida e as relações estabelecidas entre os textos e o seu cotidiano. Aqui também foram explorados os propósitos implícitos e explícitos do texto, como sugere Isabel Solé (1998) e os elementos do texto narrativo.
- **Introdução** – neste momento foram apresentados os/as autores/as das obras lidas/estudadas por meio de ilustrações e de trechos de alguns textos. Essa atividade estimulou outras leituras, pois aguçou a curiosidade dos/as educandos/as. Em seguida, a professora-pesquisadora iniciou e estimulou à leitura em voz alta e alguns/algumas educandos/as se ofereceram para intercalar a leitura de parágrafos e estrofes, quando a leitura era de poemas. Ademais, este momento também foi utilizado para exposição das expressões e reflexões orais acerca da obra em estudo.
- **Leitura** – Nesta etapa, professora-pesquisadora e educandos/as vivenciam juntos/as a experiência da leitura do texto literário. Embora a atividade tenha funções pré-estabelecidas, neste momento eles/as partilham da leitura por fruição, bem como da experiência estética que só o texto literário é capaz de proporcionar ao/à leitor/a.
- **Interpretação** – Neste momento, os/as educandos/as fazem inferências sobre o texto, reflexões e avaliações a respeito das hipóteses ou conhecimentos prévios, apontando ou construindo os sentidos comuns do texto. Nesta fase, assim como nas demais, as primeiras impressões tanto dos/as educandos/as quanto da professora-pesquisadora são feitas com o uso da oralidade. Em seguida, os/as partícipes fazem seus registros no caderno ou nas fichas de leitura.

Essas estratégias não constituem receitas prontas, mas sim um conjunto de procedimentos ordenados que possibilitam o avanço do/da educando/a em sua formação crítica de leitor/a. Essas etapas, segundo Solé (1998), caracterizam-se pela capacidade de análise e representação de um problema e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ela afirma que

Formar leitores[as] autônomos[as] também significa formar leitores[as] capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p.72).

Com base nessa afirmação, observou-se que, na segunda ficha de leitura, houve um avanço considerável por parte dos/as educandos/as em relação à autonomia na leitura e sob os posicionamentos críticos em relação às obras lidas.

Essas atividades de prática de leitura do texto literário tiveram duração aproximada de três meses e, embora não tenha sido realizada de forma contínua devido a vários fatores externos como falta de merenda, falta de ônibus e a antecipação de alguns eventos do calendário, ela foi positiva para formação desses/as educando/as.

Isso só reforça a tese defendida aqui, de que a prática de leitura de textos literários com base nas estratégias de leitura e letramento literário fundamentadas na pesquisa, dão condições aos/às educandos/as de construir conhecimentos que vão permitir a atribuição de significados aos conteúdos do texto. Alguns desses avanços podem ser observados nos trechos abaixo:

Figura 14 – Ficha de leitura final do educando IO (15 anos) - 2019

1 - DADOS BIBLIOGRÁFICOS

a) Nome da obra: *A Amizade Eterna e outras viagens da África* **AMÃE DOENTE**

b) Nome do autor: *Ilan Brenman*

c) Editora e ano de publicação: *Moderna, 2016*

d) Número de páginas: *112*

2 - ANÁLISE LITERÁRIA

a) Qual o assunto abordado no conto?

Sobre uma mãe que estava doente, e nenhuma das filhas quis ajudá-la. Mas um das filhas ajudou e levou a curandeira em sua casa.

b) Quem participa dos fatos narrados?

Os participantes são: a mãe, a abelha, a aranha, a tartaruga, a porco-espinho, a galinha e o curandeiro.

c) Dos personagens citados, qual(is) é(são):

- o(s) principal(is): *A mãe e a galinha*
- é (são) o(s) secundário(s): *Curandeira e as filhas.*

d) Em que local(is) a narrativa se desenvolve?

Na natureza e na casa da doente mãe

e) Que conflito é vivido pelo protagonista?

Que ela estava muito doente e precisava de ajuda.

f) Como esse conflito é resolvido?

É resolvido quando a filha abelha e a galinha levaram o curandeiro para examiná-la.

g) Que possíveis causas contribuíram para construção do conflito?

Ela tinha quatro filhas, mas só um das filhas (as) ajudou a mãe que estava doente, e a galinha amiga foi.

h) Que foco narrativo predomina no enredo: 1ª pessoa (eu, nós) ou 3ª pessoa (ele, eles)? Justifique com uma passagem do texto.

3ª pessoa (ele, eles) Ela foi a única a se preocupar comigo.

3 - CONCLUSÃO

- Escreva um parágrafo para sintetizar as respostas das perguntas abaixo.

a) Você acredita que valeu a pena ler o texto? Por quê? *Sim. Porque mostra o amor verdadeira de filhas.*

b) Que mensagem você descobriu no texto? Ela contribuiu para o seu enriquecimento cultural? *Sim*

c) A mensagem provocou-lhe reflexões ou foi um simples passatempo? *para essas reflexões.*

d) Que reflexões o texto despertou em você?

A festa foi muito sobre a mãe doente, mas as filhas não ajudaram de modo nenhum. A galinha foi chamada a abelha que realmente se importou com ela e foi para ajudar a mãe. Foi a chave a mãe e a curandeira para que ela não se importasse mais. Ela não sabe a verdade, mas as filhas se importam.

Na segunda ficha de leitura do educando IO (15 anos), percebe-se que a prática da leitura literária direcionada por meio das estratégias aqui exploradas, contribuiu para uma análise mais cuidadosa e crítica do conto “A mãe doente”, de Ilan Brenman. O educando é preciso no reconhecimento dos elementos e ações da narrativa, bem como se mostra indignado com a postura dos filhos em negar a ajuda à mãe. Ele ainda faz uma analogia sobre o amor de uma mãe para como o filho, afirmando que, mesmo que os filhos não amem suas mães, elas sempre os amarão.

Figura 15 – Ficha de leitura final do educando JP (12 anos) - 2019

1 - DADOS BIBLIOGRÁFICOS

a) Nome da obra: A mãe doente Amizade eterna e outras vezes da África

b) Nome do autor: Ilán Brenman

c) Editora e ano de publicação: Moderna, 2006

d) Número de páginas: p. 112

2 - ANÁLISE LITERÁRIA

a) Qual o assunto abordado no conto?

A mãe de quatro filhos ficou doente e pediu ajuda para sua vizinha, ela chamou os quatro mais só um foi ajudar a mãe.

b) Quem participa dos fatos narrados?

A mãe, a abelha, a aranha, a tartaruga e a porco-espinto, a galinha e o curandiro.

c) Dos personagens citados, qual(is) é(são):

- o(s) principal(is): a mãe e a galinha.
- é (são) o(s) secundário(s): abelha, aranha, tartaruga, porco-espinto, curandiro.

d) Em que local(is) a narrativa se desenvolve?

Na floresta, logo, a casa da mãe e a do curandiro.

e) Que conflito é vivido pelo protagonista?

Que a mãe está doente e os três filhos não foram ajudar para levar o curandiro.

f) Como esse conflito é resolvido?

Quando seu quarto filho ajuda ela e a leva até o curandiro para ser curada.

g) Que possíveis causas contribuíram para construção do conflito?

Seus três filhos não foram ajudar.

h) Que foco narrativo predomina no enredo: 1ª pessoa (eu, nós) ou 3ª pessoa (ele, eles)? Justifique com uma passagem do texto.

3ª pessoa, Ela chamou sua vizinha, a galinha, e disse.

3 – CONCLUSÃO

- Escreva um parágrafo para sintetizar as respostas das perguntas abaixo.

a) Você acredita que valeu a pena ler o texto? Por quê?

b) Que mensagem você descobriu no texto? Ela contribuiu para o seu enriquecimento cultural?

c) A mensagem provocou-lhe reflexões ou foi um simples passatempo?

d) Que reflexões o texto despertou em você?

Sim, porque muitas vezes isso acontece na vida real. Eu descobri que devemos ser bons com nossos pais porque podemos machucar. Contribuiu sim para meu enriquecimento cultural. Percebi porque as vezes vamos, corremos com nossos pais.

Na atividade final do educando JP (12 anos), percebe-se também um avanço quanto à análise da narrativa numa perspectiva geral. Ele consegue reconhecer com mais precisão e facilidade os elementos do texto narrativo, indicar a possível causa do conflito e sua solução ou moderação sobre o enredo.

Além disso, na parte de interpretação, os dois educandos inferem de forma coerente sobre as reflexões provocadas pelo texto e as contribuições para sua formação. Esse posicionamento dos/as educandos/as dialoga com Magalhães e Ferreira (2017, p. 55) que dizem

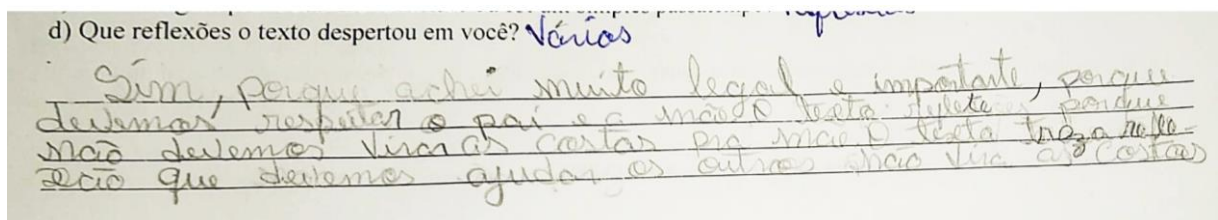
Essa totalidade perdida pela heterogeneidade efusiva das ações humanas encontra eco nas obras artísticas, nesse caso em obras literárias, e espaço para as vozes do narrador e das personagens que enfrentam as condições peculiares à gênese social e transpõem para o espaço ficcional as possíveis saídas para os conflitos instaurados, contribuindo, assim, para a autoconsciência da humanidade.

Esse posicionamento pode ser observado por muitos/as educandos/as. Como se atesta na transcrição a seguir e na figura 16:

Eu acredito que valeu a pena ler o texto porque além de ser legal, melhorou minha leitura. O texto “A mãe doente”, mostra que não podemos ser egoístas, porque em breve podemos precisar da pessoa com quem fomos egoístas. Isso me ensinou a não pensar só em mim. No começo do texto achei triste, porque ninguém ajudava a mãe, mas depois gostei de cada um receber uma ‘praga’. (RY, 14 anos).

Nessa transcrição, a educanda reage à voz das personagens em duas situações: primeiro sente-se indignada com o egoísmo dos filhos, refletindo sobre as possíveis consequências de posturas e ações inadequadas. E depois, demonstra-se satisfeita pelo fato de cada um ter recebido “a lei do retorno”, um castigo ou “praga” por não ter assistido a mãe.

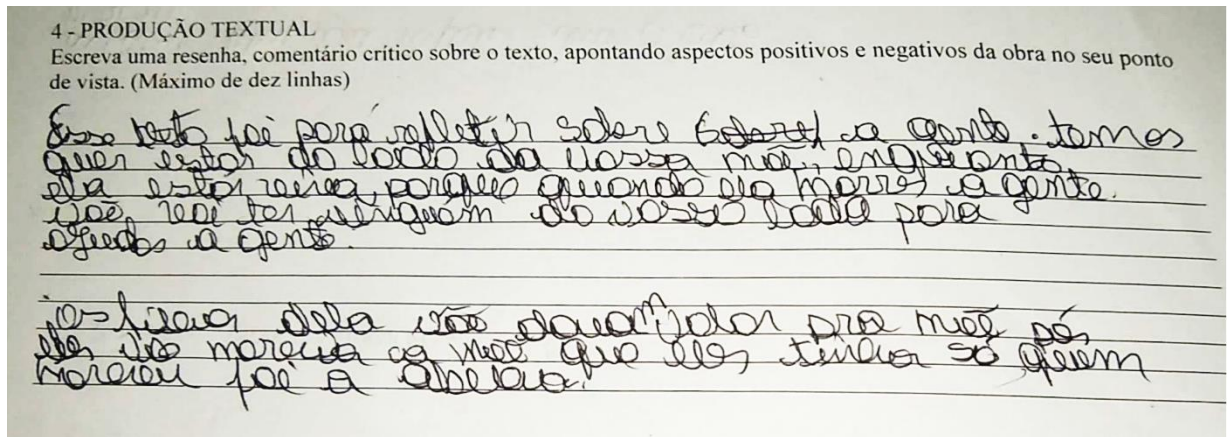
Figura 16 – Trecho da ficha de leitura da educanda RO (14 anos) - 2019



Fonte: Autora, 2019.

vez que, embora fossem irmãos, eram seres de quatro diferentes espécies. Em sua perspectiva, essa mãe só poderia ser a “mãe natureza”. O educando também sugere que outras pessoas tenham acesso à história, pois além de não apresentar aspectos negativos, é capaz de enriquecer culturalmente qualquer um/a.

Figura 18 – Resenha do conto A mãe doente do educando RR (15 anos) - 2019



Fonte: Autora, 2019.

Nesse trecho, percebemos o poder de sensibilização promovido pelo texto literário, quando o educando fala da importância de valorizar nossas mães enquanto ainda estão aqui. Assim, mais uma vez percebemos que a realização de atividades direcionadas com textos literários possibilita o desenvolvimento crítico, além de estimular sua função estética.

5.1.3 Considerações finais dos/as educandos/as em relação à pesquisa realizada

Após a conclusão das atividades de prática de leitura literária, os/as partícipes da pesquisa responderam a um questionário de apreciação sobre a pesquisa desenvolvida. Devido aos fatores externos já citados anteriormente, alguns/algumas educando/as realizaram a atividade por meio de áudios do WhatsApp, que foram transcritos, e outros através de folha fotocopiada, expostas abaixo.

Figura 19 – Entrevista final, RY (14 anos) – 2019

1. COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA COM TEXTO LITERÁRIO AO LONGO DA PESQUISA? POR QUÊ?

foi uma das melhores experiências, porque eu aprendo muitas coisas e eu gostei muito e quero aprender mais coisas.

2. QUE DIFERENÇAS VOCÊ PERCEBE ENTRE O SEU PRIMEIRO CONTATO COM ESSE TIPO DE TEXTO E SUA EXPERIÊNCIA AO LONGO DA PESQUISA? (MELHOROU SUA COMPREENSÃO AO LER UM TEXTO QUE NÃO TRAZ AS INFORMAÇÕES DIRETAS, QUE EXIGE DE VOCÊ UMA REFLEXÃO)

melhorou muito minha compreensão. ao ler o texto maria foi um dos melhores, porque ele tem muitas reflexões.

3. ESSAS LEITURAS CONTRIBUÍRAM PARA UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A REALIDADE? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR SE CONSEGUIU OU CONSEGUE ESTABELECEER RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS LIDOS E A NOSSA REALIDADE)

agora consigo estabelecer relação entre os textos lidos e a nossa realidade, porque antes eu não conseguia. hoje eu consigo fazer isso.

4. O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES REALIZADAS (AS RODAS DE LEITURA, O PIQUENIQUE LITERÁRIO, A AULA DE TEATRO SOBRE O TEXTO MARIA, AS CONVERSAS SOBRE OS TEXTOS...) COM ESSE TIPO DE TEXTO DURANTE AS AULAS?

eu achei muito bom pra mim e todos os textos, maria e os outros foi muito bom porque mas só como eu varias pessoas poder aprender mais.

5. QUAIS LEITURAS VOCÊ FEZ DEPOIS DO INÍCIO DAS ATIVIDADES DESTA PESQUISA? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR DE OUTROS LIVROS LIDOS NA SALA DE LEITURA NOS MOMENTOS DE LEITURA LIVRE)

eu fiz outros livros, li outros livros, como de iram cândido e outros como o macabro e varios livros só que eu não lembro.

Fonte: Autora, 2019.

Figura 20 – Entrevista final

1. COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA COM TEXTO LITERÁRIO AO LONGO DA PESQUISA? POR QUÊ?

O texto literário contribuiu para o meu enriquecimento cultural e o meu vocabulário e leitura. A experiência maior foi o texto de Maria, porque ela sabe a sua vida com o seu sogro mesmo na infância e seus filhos, mas ela também que ela foi chingada, maltratada e fisalhado porque ela (maravilhoso) era negra.

2. QUE DIFERENÇAS VOCÊ PERCEBE ENTRE O SEU PRIMEIRO CONTATO COM ESSE TIPO DE TEXTO E SUA EXPERIÊNCIA AO LONGO DA PESQUISA? (MELHOROU SUA COMPREENSÃO AO LER UM TEXTO QUE NÃO TRAZ AS INFORMAÇÕES DIRETAS, QUE EXIGE DE VOCÊ UMA REFLEXÃO)

Sim. A diferença é que eu melhorei a partir das leituras lidas na sala de aula.

3. ESSAS LEITURAS CONTRIBUÍRAM PARA UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A REALIDADE? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR SE CONSEGUIU OU CONSEGUE ESTABELECEER RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS LIDOS E A NOSSA REALIDADE)

Sim. Como o texto de Maria que ela mora no ônibus e o texto Quem matou meu cachorro.

4. O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES REALIZADAS (AS RODAS DE LEITURA, O PIQUENIQUE LITERÁRIO, A AULA DE TEATRO SOBRE O TEXTO MARIA, AS CONVERSAS SOBRE OS TEXTOS...) COM ESSE TIPO DE TEXTO DURANTE AS AULAS?

Eu achei muito legal a aula de teatro sobre o texto de Maria, porque essa mulher passou muitas coisas.

5. QUAIS LEITURAS VOCÊ FEZ DEPOIS DO INÍCIO DAS ATIVIDADES DESTA PESQUISA? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR DE OUTROS LIVROS LIDOS NA SALA DE LEITURA NOS MOMENTOS DE LEITURA LIVRE)

O príncipe e o mendigo.

Fonte: Autora, 2019.

Embora tenha respondido ao questionário na versão fotocopiada, o educando ainda pediu para fazer outras considerações, as quais foram transcritas assim:

Com o estudo do texto “Maria” e com o texto “Quem matou o cachorrinho?”, comecei a olhar de forma diferente para a vida, tento melhorar. As aulas foram muito legais, principalmente a de teatro, onde decidimos encenar o texto “Maria”. Após as atividades li apenas “O príncipe e o mendigo”. Eu trabalho ajudando meu pai e fica difícil.

Figura 21 – Entrevista final

1. COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA COM TEXTO LITERÁRIO AO LONGO DA PESQUISA? POR QUÊ?
Eu gostei porque lá começa do ano meu pai falou que tinha caligrafia estava ruim mais agora ele falou que está melhor.

2. QUE DIFERENÇAS VOCÊ PERCEBE ENTRE O SEU PRIMEIRO CONTATO COM ESSE TIPO DE TEXTO E SUA EXPERIÊNCIA AO LONGO DA PESQUISA? (MELHOROU SUA COMPREENSÃO AO LER UM TEXTO QUE NÃO TRAZ AS INFORMAÇÕES DIRETAS, QUE EXIGE DE VOCÊ UMA REFLEXÃO)
Quando eu fiz o primeiro texto eu perguntava tudo o tempo para a professora e agora eu faço sozinho.

3. ESSAS LEITURAS CONTRIBUÍRAM PARA UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A REALIDADE? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR SE CONSEGUIU OU CONSEGUE ESTABELECEER RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS LIDOS E A NOSSA REALIDADE)
Sim como o texto da Maria, quando ela morreu lá tinha, quem matou ela achava, quando ela foi presa.

4. O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES REALIZADAS (AS RODAS DE LEITURA, O PIQUENIQUE LITERÁRIO, A AULA DE TEATRO SOBRE O TEXTO MARIA, AS CONVERSAS SOBRE OS TEXTOS...) COM ESSE TIPO DE TEXTO DURANTE AS AULAS?
Achei legal porque eu com conversas sobre o texto com alguém e fazer a tarefa para ganhar nota.

5. QUAIS LEITURAS VOCÊ FEZ DEPOIS DO INÍCIO DAS ATIVIDADES DESTA PESQUISA? (AQUI VOCÊ PODE COMENTAR DE OUTROS LIVROS LIDOS NA SALA DE LEITURA NOS MOMENTOS DE LEITURA LIVRE)
Eu li aqui da turma do Monica Jardim e o príncipe que trocou seu castelo com um mendigo para ver como era o mundo lá fora.

Fonte: Autora, 2019.

Transcrição da apreciação do educando LC (12 anos):

A minha experiência foi muito boa. Achei que seria mais difícil, mas na verdade foi bem legal. Eu percebi que melhorei na leitura, apesar de eu já saber uma boa parte. Com essas leituras achei mais fácil relacionar os textos fictícios com os da realidade. Ainda mais porque os textos que a professora passou que eram fictícios, inventados, pareciam muito com a realidade, como “Maria”. Eu gostei muito das atividades, elas foram boas, pois eu sempre gostei muito de ler e ler para as outras pessoas me ajudou bastante. Também saímos um pouquinho da sala de aula e a gente se divertiu mais do que ficar vendo só conteúdo. Até gente que só ficava gaseando, começou a ler mais e a tirar notas boas. Depois do início das atividades, eu li “O príncipe e o mendigo”, alguns mangás, “Cavaleiros do Zodíaco” e o que eu mais gostei foi “A ilha perdida”.

Do educando EF (15 anos), temos as seguintes considerações:

Minha experiência foi boa, pois melhorou minha leitura e escrita. Gostei muito do texto “Maria”. Quase chorei na leitura. Senti muito ela ter morrido no final.

Essas atividades foram boas porque desenvolveram o diálogo e a escrita. Eu não li nenhum livro, mas gostei muito dos textos de “Maria” e “Quem matou o cachorrinho?”.

Percebi por meio do discurso dos/as educandos/as que uma estratégia importante na seleção dos textos é a diversificação. Ela pode ser tanto de gênero quanto de tipo de texto e também acerca de temas socioculturais. Essa diversidade se faz importante porque é capaz de aproximar o/a educando/a de sua realidade e dar sentido a essa leitura.

Além disso, a diversidade de atividades que foram realizadas com os textos selecionados aproximaram mais esses/as educando/as da leitura dos textos literários e, embora sua apreciação tenha sido sugerida, ela não aconteceu por obrigação, mas pela sensibilidade estética que os mesmos conseguiram despertar nesses jovens; algo tão singular que pode vir a transformar a realidade deles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na pesquisa que resultou nesta dissertação com a prática da leitura de textos literários, tornou-me cada vez mais consciente de minha prática pedagógica. Durante as atividades realizadas, experimentei sensações e reflexões com os/as partícipes da pesquisa que há tempos longínquos almejava. Ela também me fez refletir sobre a importância do estímulo e manutenção para a leitura de textos literários nessas séries iniciais do Ensino Fundamental II, pois não cabe aqui dizer que os/as alunos/as não liam, mas sim que precisavam ser direcionados/as e orientados/as quanto às práticas de leitura que possibilitam o desenvolvimento do seu posicionamento crítico.

Muito além de uma realização pessoal, as atividades desenvolvidas aqui visam contribuir para melhoria do trabalho com textos literários nessas séries, tão limitado ao uso do livro didático ou a atividades convencionais, quando realizadas. Digo isso, porque tenho vagas lembranças da minha fase escolar com a prática da leitura literária e esse foi um dos motivos que me levou a desenvolver a referida pesquisa.

Após o início da pesquisa, precisei rever minha metodologia. Algumas atividades desenvolvidas por mim não primavam pela prática da leitura de textos literários e isso me fez perceber que, ao invés de adquirirem uma formação mais crítica acerca da realidade, os/as educandos/as ficavam desestimulados/as com as aulas. Na verdade, boa parte delas tinha como foco os conteúdos gramaticais, os quais não devem ser trabalhos de forma isolada do texto literário, uma vez que exercem funções essenciais na construção desses textos.

Com o início das atividades e com a liberdade que foi dada aos/às educandos/as de participarem da escolha dos textos que seriam trabalhados, senti um grande entusiasmo da turma para participar das atividades, inclusive outras turmas da instituição que não eram minhas ficavam cobrando da coordenação essa participação. As atividades diferenciadas e os textos com conteúdos próximos à realidade desses/as leitores/as, facilitaram a realização e estimularam a entrega de quase todos os membros da turma.

Escutar a voz silenciada ou até mesmo reprimida desses/as jovens, contribuiu para o desenvolvimento e formação de sua autonomia como leitor/a, tanto quanto para sua formação crítica. Como dito, as aulas não convencionais, como as de teatro, as saídas de campo, como o piquenique literário, a frequência semanal da aula de leitura na sala de leitura da escola e os projetos de leitura literária trabalhados simultaneamente com a disciplina de história, estimularam cada vez mais o interesse pela aprendizagem que necessitava ser desbravada.

Em meio a esse desejo de mudança na formação dos/as professores/as para posterior transformação de sua prática pedagógica, deparamo-nos com muitos obstáculos externos que acabam desestimulando e, até mesmo, desacreditando da possibilidade de mudança ou do aperfeiçoamento dessa prática pedagógica. Obstáculos esses que vão desde a falta de ônibus para o acesso à escola, a falta de merenda para suprir as necessidades físicas dos/as educandos/as, até a não liberação dos/as professores/as para atualizações curriculares e formações continuadas.

Embora quase tudo conspire contra, a luta para a melhoria da qualidade do ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental ainda se faz presente no desejo intrínseco de muitos/as profissionais da educação.

Procurando acentuar a ideia de que apenas por meio da leitura e análise desses textos que são compostos de signos verbais que reconhecem a existência de pessoas, lugares e acontecimentos, bem como auxilia em sua transposição para o social, nesse universo de construção é que a leitura de textos literários (narrativas) se constrói com maior ou menor verossimilhança e auxilia na formação crítica dos/as leitores/as, sujeitos histórico-sociais.

Enfim, a participação guiada se constitui como um poderoso instrumento para essa viagem ao mundo da leitura literária que pressupõe a nossa leitura de mundo.

Figura 22 – A entrega à leitura do texto literário - 2019



Fonte: Autora, 2019.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. Aqualtune; Dandara. *In: Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

ASSIS, Machado. Apólogo. *In: Para Gostar de Ler – Contos*. São Paulo: Ática, 1984, p. 59. v. 9.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRENMAN, Ilan. Mãe doente – Togo. *In: A amizade eterna e outras vozes da África*. São Paulo: Moderna, 2016.

CALDEIRA, Bruno. A moça que dançou depois de morta. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/03/texto-moca-que-dancou-depois-de-morta.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. A personagem do romance. *In: A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 51-80.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**: poema, narrativa, argumentação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

EVARISTO, Conceição. Maria; Olhos d'água. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Pallas, 2014. p. 15-17; 39-42.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. 2ªed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **O conceito de letramento**. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>, 2007.

MAGALHÃES, Belmira; FERREIRA, Lígia. Crítica literária dialética: do trabalho à particularidade estética em Lukács. In: MORAES, Andréa Pereira; MAGALHÃES, Belmira; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos (Org.). **Estética e crítica literária**: reflexões acerca do pensamento estético em Lukács. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. p. 37-57.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007

PAIVA, Aparecida. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PIMENTEL, Jair Barbosa. **Bairros de Maceió**: Jatiúca. 1996. Disponível em: <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/jatiuca>. Acesso em: 18 ago. 2019.

PIMENTEL, Luís. *Quem matou o cachorrinho?*; *Cabelos Molhados*. Brasília: MEC, 2006.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

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

SANTOS, Bruna Carla; BORGES, Erinaldo. Realismo mágico e real maravilhoso: um anseio de afirmação da literatura latino-americana. **Cadernos Cespuc**, n. 32, 1º sem. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/16946/14322>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Gildilane Zacarias dos. **Descobertas e experiências literárias**: estratégias de práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental II. 144f. 2019. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras)– Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. São Paulo: Papirus, 2003.

SOARES, Magda. “**Letramento, um tema em três gêneros**”. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VALARINI, Sharlene Davantel. **Estratégias didático-metodológicas para o “ensino” da leitura do texto literário**. [s.d.]. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/sharlenevalarini.pdf>. Acesso em: 8 out. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda: Nova Presença, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Letras**, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTA PESQUISA (PARA MENORES DE 18 ANOS DE IDADE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, educando/a do 7º ano da Escola Estadual Professor Rosalvo Lobo, localizada à Rua Ernesto Gomes Maranhão, 548-676, Jatiúca, na cidade de Maceió - Alagoas; que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa

“PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!”: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II”, recebi da Sra. Martha

Andréa dos Santos Lima, mestranda do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a leitura literária reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a formação do leitor de textos literários no Ensino Fundamental.
- Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - vivenciar leituras literárias diversificadas;
 - melhorar o senso crítico e a análise de textos literários;
 - desenvolver o prazer da leitura de textos literários;
 - aprimorar a leitura expressiva individual;
- Que esse estudo começará em agosto de 2019 e terminará em novembro de 2019.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - análises de textos literários, como narrativas e poesias;
 - produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
 - realização de leitura de textos narrativos e poéticos;
 - discussão sobre os textos lidos;
 - contação de histórias e rodas de leitura;
 - participação em oficinas de fotografia e de teatro;
 - montagem de uma exposição com releituras dos contos;
 - realização de apresentações teatrais;
 - produção de um documentário das falas das entrevistas;
 - publicização de fotos dele/a, no trabalho da pesquisadora Martha Andréa dos Santos Lima (sob orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira), retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como de meu material produzido.
- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.
- Que os incômodos que poderá sentir com a sua participação são os seguintes:

- algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual, expostos no espaço físico da escola; - ele/a pode se apresentar nas fotos com a imagem sombreada.
- Que os possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente são:
 - contribuir para uma análise sobre o processo de formação do leitor de textos literários no Ensino Fundamental II;
 - colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura literária numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental no ensino da rede pública do estado de Alagoas.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela pesquisadora Martha Andréa dos Santos Lima.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso de nexo causal comprovado.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.
- Que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço do/aparticipante-voluntário/a:

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: _____ /Nº: _____ /Complemento: _____

Bairro: _____ /CEP _____ /Cidade: _____ /Telefone: _____

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr./a.

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: _____ /Nº: _____ /Complemento: _____

Bairro: _____ /CEP _____ /Cidade: _____ /Telefone: _____

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa:

Mestranda: Martha Andréa dos Santos Lima

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – PROFLETRAS – Faculdade de Letras – FAL/UFAL

Endereço profissional: Rua Ernesto Gomes Maranhão

Nº: 548-676 Bairro: Jatiúca CEP: 57036-340 Cidade: Maceió
 Telefones p/contato: 82 99106-6198 E-mail: andrealima12@hotmail.com Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, sala 11
 Endereço profissional: Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n
 Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP 57.072-900 Cidade: Maceió/AL
 Telefone p/contato: 82 99922-1481 (Tim) E-mail: professoraufal@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone:
82 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas	Martha Andréa dos Santos Lima Lígia dos Santos Ferreira Responsáveis pela pesquisa

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **“PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!”: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II”**.

Neste estudo pretendemos desenvolver atividades com textos literários a partir da leitura expressiva e experiência estética com o teatro e a fotografia.

A razão que nos move a empreender uma ação de pesquisa é a percepção de que a literatura tem uma importância significativa na constituição humana dos sujeitos e a escola pode contribuir nesse sentido.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- realizaremos leitura de textos narrativos e poéticos;
- discutiremos sobre os textos lidos;
- produziremos textos escritos em grupos e/ou individuais;
- faremos rodas de leitura e contação de histórias;
- participaremos de oficinas de fotografia e de teatro;
- montaremos uma exposição com releitura dos contos no espaço físico da escola (sala de aula, pátio e corredores);
- realizaremos apresentações teatrais;
- produziremos um documentário com as falas das entrevistas;
- publicaremos fotos suas, no trabalho da pesquisadora Martha Andréa dos Santos Lima e também seu material produzido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta apenas o risco de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre seus textos, bem como de suas produções que ficarão expostas no espaço físico da escola; e também, você pode se apresentar nas fotos com a imagem sombreada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa comprovados através de documentos legais.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, educando/a do 7º da Escola Estadual Professor Rosalvo Lobo, localizada à Rua Ernesto Maranhão, 548-676, na cidade de Maceió, Alagoas; portador/a do documento de Identidade _____, fui informado/a dos

objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do/a menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora do Projeto

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária - Telefone: 3214-1041

Endereço da responsável pela pesquisa:

Mestranda: Martha Andréa dos Santos Lima

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – PROFLETRAS – Faculdade de Letras – FAL/UFAL

Endereço profissional: Rua Ernesto Gomes Maranhão

Nº: 548-677 Bairro: Jatiúca CEP: 57036-320 Cidade: Maceió Telefones

p/contato: 82 99106-6198 / E-mail: andrealima12@hotmail.com

Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, sala 11

Endereço profissional: Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n

Bairro: Tabuleiro dos Martins /CEP 57.072-900/ Cidade: Maceió/AL

Telefone p/contato: 82 99922-1481 (Tim) / E-mail: professoraufal@gmail.com

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Maceió, 23 de agosto de 2019.

Of. 01/2019

À Diretora da Escola Estadual Professor Rosalvo Lôbo,
Sra.

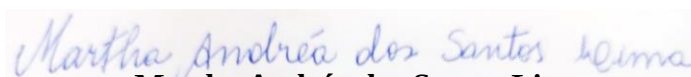
Da: Mestranda Martha Andréa dos Santos Lima
Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (orientadora)

Prezada Educadora:

Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado, intitulado “**PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!': ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E DUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II**”, com duração de 6 meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de promover o letramento literário no ensino fundamental II.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,



Martha Andréa dos Santos Lima
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL



Lígia dos Santos Ferreira
Professora-orientadora
PROFLETRAS-UFAL

ANEXOS

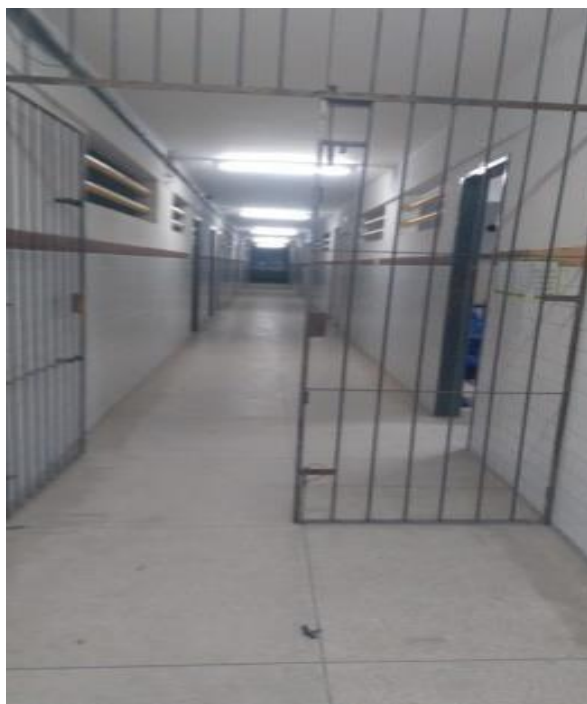
ANEXO A – FOTOS DA ESCOLA

Foto 1 – Biblioteca da escola



Fonte: Autora, 2019.

Foto 2 – Corredor de entrada



Fonte: Autora, 2019.

Foto 3 – Imagens das dependências da Escola



Fonte: Autora, 2019.

Foto 4 – Pátio da Escola



Fonte: Autora, 2019.

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

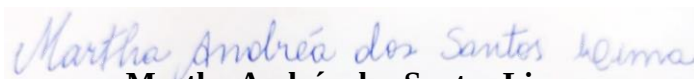
DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

(Prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem referência devida)

Título da Dissertação: ‘PORQUE TODO MUNDO SE ENTREGA À LEITURA [LITERÁRIA]!’: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II
MESTRANDA: MARTHA ANDRÉA DOS SANTOS LIMA

Eu, Martha Andréa dos Santos Lima, declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas claramente indicadas e referenciadas, esta dissertação foi escrita por mim, portanto, não contém plágio. Tenho consciência que a utilização de material de terceiros incluindo uso da paráfrase sem a devida indicação das fontes será considerada plágio, e estará sujeita a processos administrativos da Universidade Federal de Alagoas e sanções legais.

Maceió, 23 de agosto de 2019.


Martha Andréa dos Santos Lima

ANEXO C – TEXTOS LITERÁRIOS SELECIONADOS E ESTUDADOS

QUEM MATOU O CACHORRINHO? (Luís Pimentel)

Eu não matei o cachorro do meu irmão. Foi apenas um acidente. Era um cãozinho, do tamanho de um gato pequeno, e tinha mania de se enfiar debaixo dos traveseiros. Deitei sobre o traveseiro e esmaguei o pobre coitado, que não teve tempo de esboçar um grunhido sequer. Acontece que pouco antes eu tinha brigado com meu irmão, ele me enfiara a mão na cara, fui correndo para a barra da saia da minha mãe, que meteu a mão na cara dele. Só isso. Aí o filho da puta começou a dizer que eu por vingança matara o cachorrinho, que era muito bonitinho e tinha o nome de Tupi. Eu até gostava dele.

Quando eu estava na escola, a professora tinha mania de implicar comigo. Ela me castigava por qualquer bobagem, dava tarefas mais difíceis e era mais rigorosa do que com os outros na hora de corrigir o dever de casa. Acho que ela também pensava que eu fosse matador de cachorrinho, pela maneira rude com que me tratava. Era sempre “Anota aí”, “Copia direito”, “Presta atenção no ditado”, “Fica atento à resposta correta”, de um jeito superior e debochado, como se estivesse mesmo lidando com um assassino. Eu via nos olhos dela que me olhava como a um assassino de cão indefeso.

Um dia a professora pediu um exercício muito complicado, que para dar conta eu tinha que fazer pesquisas em um livro muito complicado, e para complicar mais ainda eu não tinha o livro. Ela disse: “É só ir até a biblioteca pública e procurar, como faz todo mundo que quer estudar e não tem livro”. Eu fui, juro que fui, revirei várias estantes empoeiradas e não achei o diabo do livro. A funcionária da biblioteca, que ao invés de me ajudar ficava lixando a unha, esparramada numa cadeira, olhou para anotação no meu caderno e disse: “Não existe esse livro aqui não, menino. Não existe esse livro em lugar nenhum, você deve ter anotado errado”.

Eu disse: “Errada deve estar sua mãe”, porque percebi logo que ela estava me tratando como se trata um desmiolado qualquer, devia chamar também que eu fiz a merda que todo mundo pensa que fiz em minha casa, mas que não fiz nem aguentava mais dizer que não fiz. Aproveitei mais uma zona federal lá, chutei mesas e derrubei cadeiras, cuspi nos bebedouros, quebrei xícaras de café, eles viram com quem estavam lidando.

Fui posto para fora do cemitério de papel escrito a pontapés e no dia seguinte estava de volta à escola, sem trabalho nenhum realizado. Eu olhava para cara da professora com vergonha, ela me olhava com cara de quem olha para um canalha que matou o cachorro de estimação do irmão mais velho. Disse à professora, de quem eu até gostava, umas coisas de que até hoje me arrependo, coisas que não se deve dizer nem aos maiores inimigos, e nunca mais voltei à escola. Eu me arrependo disso também. Afinal, eu que fiquei sem escola, sem estudo, sem saber coisa nenhuma. Aprendi apenas a escrever o próprio nome, com uma letra que mais parece um amontoado de garranchos que só eu mesmo consigo decifrar.

Esse crime não cometido me persegue a vida inteira, como castigo, onde quer que eu colocasse os pés. Meus amigos de infância ficaram sabendo da história, da dolorosa calúnia, volta e meia tinha um que me jogava o cachorro morto na cara por qualquer bola de gude perdida, time de botão quebrado ou arranca-rabo de menino. Daí que volta e meia eu também tinha que quebrar a cara de um. Acabei ficando com fama de maluco violento, o que só serviu para justificar mais ainda a ideia fixa de meu irmão, de que matei o Tupi, por malvadeza e vingança, só porque no dia o covarde que espancava irmão menor me enchera de tabefes.

O remorso que não senti pela morte do cachorro que não matei, o crime que não cometi, senti mais tarde por ter arrebatado com uma pedra a cabeça do Boroga, um dos meus melhores amigos. Quase matei o Boroga. O Boroga, sim, esse eu quase matei. Tudo porque numa disputa de bola, em que achou que eu tinha entrado com maldade, ele caiu na besteira de dizer que eu

era cangaceiro ou carnicheiro, que ninguém queria mais saber de brincar comigo, pois estava todo mundo achando que a qualquer momento eu poderia cometer com um amigo a traição que cometi com o cachorro inocente. Que porcaria, o Boroga era tão meu amigo, para que foi se meter nessa história?

Depois desse acidente, do qual também me arrependo muito, eu fiquei cabreiro, envergonhado, triste e sem amigos. Todos se afastaram, eu não tinha mais com quem brincar, e mesmo com quem conversar. A pedrada na cabeça do Boroga afastou de vez a dúvida, para que ainda tinha dúvida, sobre a morte do pobre Tupi, o cachorrinho idiota que não sabia escolher esconderijo e fugia das pulgas ficando embaixo do travesseiro. Passou a ser voz corrente e fé pública, a mentira virou verdade, para todos na rua e no bairro eu matara mesmo o bicho de estimação do meu irmão.

Não aguentei mais aquilo e um dia fui embora. E o que me dói mais até hoje é lembrar dos olhos da minha mãe na despedida, sem uma lágrima, sem pedir para que eu ficasse, parecendo que até ela me considerava um monstro sanguinário.

Fui crescendo com essa fama de sujeito desumano. Vendo isso nos olhos de uns e de outros. Os que sabiam do falso acontecido vez em quando atiravam a notícia falsa na cara. Os que não sabiam ou fingiam não saber abaixavam o rosto quando cruzavam comigo. Ninguém me olhava nos olhos. E quando olhava era com flechas certeiras que traziam, na ponta, a inscrição inconfundível: assassino de bicho que não pode se defender.

Eu tinha uma tremenda dificuldade de arrumar namorada, as moças fugiam de mim ou pareciam fugir, mas já rapazinho conheci uma princesa que mexeu com minha cabeça. Foi numa festa, dessas que somos levados por um colega de trabalho qualquer. A princesa me ofereceu guaraná com cachaça e fumava jogando fumaça na minha cara. Se era provocação, era provocação das boas, pois a moça não me conhecia, ninguém naquela festa me conhecia, não havia a menor chance de estar querendo me ofender por conta do não acontecido.

Fui arrastado para detrás de uns caixotes que tinha no fundo do local da festa. A princesa que eu pensava que era pura veio cheia de intimidades, me beijando todo, se esfregando em mim. Fiquei nervoso com aquela situação e fui arrancando a saia e a calcinha dela, mas acho que não deveria ter agido assim. A princesa virou uma fera, cuspiu em minha cara, empurrou minha cabeça, parecia uma maluca me perguntando “está pensando o quê? Que eu sou alguma cachorra?”

Fiquei maluco nessa hora e falei: “Como assim, cachorra? Que história de cachorra é essa? O que você sabe sobre o cachorro? Quem te contou? Como foi que te contaram?” Ela só sabia repetir que eu era maluco mesmo, que deveria ser internado e preso, sei lá o que, porque não tinha a menor ideia da força do meu braço, do impacto do meu soco, e deve estar até hoje procurando os dentes que dançaram na festa.

Aí fiquei com raiva de mulher de carne e osso, bicho muito complicado, e comecei a colecionar mulher de revista. Forrava as paredes do quatinho que aluguei no subúrbio com retrato de mulher pelada. Mulher de todo jeito. Preta, branca, gorda, magra, deitada, em pé, de bunda pra cima, de pernas arreganhadas. Mas mulher de papel também não presta, sempre leva o homem à ruína, elas que atraíram o Tarugo para meu quarto.

Conheci o Tarugo, que na verdade se chamava Jorge não sei de que, no supermercado onde eu trabalhava como empacotador. Tarugo-Jorge era da faxina, serviços gerais, sempre carregando rodo, vassouras e baldes de água e produtos de limpeza. Serviço pesado, mas o bicho era forte feito um jegue. Frequentávamos o botequim que tinha ao lado do supermercado, após a jornada de trabalho, e viramos parceiros de cachaça e partidas de dominó.

Eu deixava o Tarugo frequentar meu harém, deixava até o canalha se divertir com as minhas mulheres de papel, até o dia em que ele chegou lá dizendo que conhecera não sei quem que me conhecia desde pequeno, e que sabia uma história bem cabeluda a meu respeito. E antes mesmo que terminasse a frase “Seu irmão tinha um cachorro chamado Tupi” eu peguei a chave

de fenda, que usava para apertar os parafusos da cama. Tarugo podia até ter sido um bom amigo, mas deu o azar de tomar conhecimento dessa história e de não saber com quem estava lidando.

Também dei azar porque o Tarugo urrava feito porco ensanguentado, tentando arrancar a chave cravada no peito. Logo chegaram vizinhos, que chamaram outras pessoas da rua, aí veio a polícia e o diabo a quatro. Não deu tempo de fugir e ainda tentei me esconder atrás do armário ou debaixo da cama, mas... Se eu fosse pequenininho, que nem o cachorro do meu irmão, teria me escondido debaixo do travesseiro.

Daqui a pouco eles voltam, os covardes, com porretes e cassetetes, para me cobrir de pancada porque acham divertido bater no maluco, que eles pensam que é maluco, que eles pensam que é maluco, enquanto perguntam: “quem matou o cachorrinho, quem matou o cachorrinho, quem matou o cachorrinho?” Eu só consigo responder: “foi um acidente seus filhos de uma égua”, mas ninguém me escuta.

MARIA (Conceição Evaristo)

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu

primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coloio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(Olhos d'água, 2014, p. 39-42).

OLHOS D'ÁGUA (Conceição Evaristo)

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei a reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(Olhos d'água, 2014, p. 15-19)

VAI (Ivan Ângelo)

Quer ir? Vai. Eu não vou segurar. Uma coisa que não dá certo é segurar uma pessoa contra a vontade, apelar pro lado emocional. De um jeito ou de outro isso vira contra gente mais tarde: não fui porque você não deixou, ou: não fui porque você chorou. Sabe, existem umas harmonias em que é bom a gente não mexer. Estraga a música. Tem a hora dos violinos e tem a hora dos tambores.

Eu compreendo, compreendo perfeitamente. Olha, e até admito: você muda pra melhor. Fora de brincadeira, acho mesmo. Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender. É, é muito um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem mais jeito, eu sou assim. Paciência.

Sabe por que eu digo que você muda pra melhor? Ele faz tanta coisa melhor do que eu! Verdade. Tanta coisa que eu não aprendi por falta de tempo, de oportunidade – ora, pra que ficar me justificando? Não aprendi por falta de jeito, de talento, essa é que é a verdade. Eu sei ver as qualidades de uma pessoa, mesmo quando é um homem que vai roubar minha namorada. Roubar não: ganhar.

Compara. Ele dança muito bem, até chama a atenção. Campeão de natação, anda de bicicleta como um acrobata de circo, é bom de moto, sabe atirar, é fera no volante, caça e acha, monta a cavalo, mete o braço, pesca, veleja, mergulha... Não tem companhia melhor.

Eu danço mal, você sabe. Não consegui ultrapassar aquela fronteira larga entre a timidez e a ousadia, entre a discrição e o exibicionismo, que separa o mau e o bom bailarinos. Nunca fui muito além daquela fase em que uma amiga compadecida precisava sussurrar no meu ouvido: dois pra lá, dois pra cá.

Atravessar uma piscina eu atravesso, uma vez, duas vezes, mas três? Menino de cidade, e modesto, não tive córrego nem piscina. É com olhos invejosos que eu o vejo na água, afiado como se tivesse escamas.

Moto? Meu Deus, quem sou eu. Pra ser bom nisso é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo – e esse ar ele tem.

Montar? É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito para ser domado, arreado, freado, ferrado e montado. Eu não tenho. Não tá em mim. Eu ia montar como se pedisse desculpas ao cavalo pelo incômodo, e isso não dá, não pode dar um bom cavaleiro.

O jeito como ele dirige um carro é humilhante. Já viajei com ele, encolhido e maravilhado. Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade. Não vou ter nunca aquela noção de tempo, a decisão, o domínio que ele tem. Cada um na sua. Eu troquei a volúpia de chegar rapidinho pelo prazer de estar a caminho. No amor também.

Caçar... Dar um tiro num bicho... Ele tem isso, a certeza de que o homem é o senhor do universo, tudo tá aí pra ele. Quem me dera. Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... não, não tenho coragem.

Aí é que eu tou perdido mesmo, no capítulo da coragem. Ele faz e acontece, já vi. Mas eu? Quantas vezes já levei desaforo pra casa. Levei e levo. Se um cachorro late pra mim na rua, vou lá e mordo ele? Eu não. Mudo de calçada.

Outra coisa: ele é mais engraçado do que eu. Fala mais alto, ri mais à vontade, às vezes chama até um pouco a atenção mas... é da idade. Lembra aquela vez que ele levou um urubu e soltou na igreja no casamento do Carlinhos? E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso? Os jornais falaram por dias naquilo. Não consigo ser engraçado assim. Não tá em mim. Por isso que eu não tenho mágoa. Ele é muito mais divertido. E mais bonito também.

Vai.

Olha, não quero dizer que o que eu vou falar agora tenha importância pra você, que possa ter influído na sua decisão, mas ele tem mais dinheiro também, você sabe. Ele tem até, sabe?,

aquele ar corajoso dos ricos, aquela confiança de entrar nos lugares. Eu não. Muito cristal me intimida. Os meus lugares são uns escondidos onde o garçom é amigo, o dono me confessa segredos, o cozinheiro acena lá do quadradinho e me reserva o melhor naco. É mais caloroso, mas não compensa o brilho, de jeito nenhum.

Ele é moderno, decidido. Num restaurante não te oferece primeiro a cadeira, não observa se você tá servida, não oferece mais vinho. Combina, não é?, com um tipo de feminismo. A mulher que se sente, peça o que quiser, sirva-se, chame o garçom quando precisar. Também não procura saber se você tá satisfeita. Eu sei que é assim que se usa agora. Até no amor. Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias.

Também não vou dizer que ele é melhor do que eu em tudo. Isso não. Eu sei por exemplo uns poemas de cor. Li alguns livros, sei fazer papagaio de papel, posso cozinhar uns dois ou três pratos com categoria, tenho certa paciência pra ouvir, sei uma ótima massagem pra dor nas costas, mastigo de boca fechada, levo jeito com crianças, conheço umas orquídeas, tenho facilidade pra descobrir onde colocar umas carícias, minhas camisas são lindas, sei umas coisas de cinema, não bato em mulher.

E não sou rancoroso. Leva a chave para o caso de querer voltar.

A MOÇA QUE DANÇOU DEPOIS DE MORTA (Bruno Caldeira)

“Conta-se que um rapaz foi a um baile, no bairro Glória, numa noite de sábado.

Lá conheceu uma moça muito bonita, mas triste... e sozinha, o que era coisa incomum, para a época. Intrigado, convidou a moça para dançar. Perguntou-lhe então a razão de tanta tristeza, mas a moça de poucas palavras, não deu nenhuma explicação plausível. Para não a incomodar mais, desistiu do interrogatório.

Dançou com ela o que deu, até que “a meia-noite” ela disse que precisaria voltar para casa. O moço, nesse momento, até pensou estar vivenciando um flerte com uma real Cinderela, pois essa também precisava sumir nesse preciso momento.

Ofuscado com sua beleza e admirado com seu comportamento, o moço decidiu acompanhá-la, até porque era muito perigoso uma moça sozinha tão tarde andar pelas ruas.

Ao saírem, o ar da noite a fez estremecer e abraçou o jovem, arrepiada. Então o rapaz, muito educado, ofereceu-lhe a capa, na qual ela se enrolou agradecida.

Os dois atravessaram o morro da Glória, onde fica o cemitério e desceram um pouco a lomba, como quem vai para o centro. Diante de uma casa a moça parou e disse:

– “Eu moro aqui”. Quis devolver então a capa, mas o rapaz não aceitou, pensando em uma desculpa para ver a moça ao meio-dia de domingo...

Ela sorriu, mas nada falou, entrando na casa.

No domingo, como havia combinado, perto do meio-dia, o moço voltou à casa, teoricamente para reaver a capa, mas na realidade esperando um convite para almoçar e, quem sabe, iniciar um romance.

Foi então recebido por um homem maduro e muito triste. Só neste momento então, o rapaz percebeu que não havia perguntado o nome da moça, na noite anterior. Daí só lhe restava perguntar:

– “O senhor é o pai da moça que mora aqui?”

– “Aqui não mora moça nenhuma”. Disse o homem triste.

– “Mora sim. Eu vim com ela ontem de um baile e entrou aqui dizendo ser sua casa. Emprestei minha capa para ela, porque estava frio e fiquei de vir buscar hoje...”

– “É engano seu, deve ter sido em outra casa...” Contestou o velho.

E, ao abrir um pouco mais a porta, o rapaz pode olhar para dentro e viu o retrato da moça na parede. Alegrou-se, apontando:

– “Olhe, lá está ela, é aquela do retrato!”

– “Aquela é minha filha, que morreu faz um ano!”

O rapaz ficou surpreso e sem saber em que acreditar. Era tão sincera sua surpresa, que o velho se ofereceu para levá-lo ao túmulo da filha, no cemitério mais acima.

Foram... e lá estava mesmo o túmulo da moça, com seu retrato e em cima do túmulo, a capa do rapaz...”

Bruno Caldeira

REFERÊNCIA: CALDEIRA, Bruno. A mulher que dançou depois de morta. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/03/texto-moca-que-dancou-depois-de-morta.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UM APÓLOGO (Machado de Assis)

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Referência: ASSIS, Machado. Apólogo. *In: Para Gostar de Ler* – Contos. São Paulo: Ática, 1984, p. 59. v. 9.

CABELOS MOLHADOS (Luís Pimentel)

Ananias deu banho nos meninos, ajudou a vestirem a roupa, penteou seus cabelos e colocou um ao lado do outro na mesa, diante do feijão, arroz, carne e abóbora que ele mesmo preparou. Depois de andar um quilômetro com os filhos e colocá-los na condução que iria levá-los até a escola, no vilarejo, se preparava para pegar o caminho da roça, onde ajeitaria uma cerca caída. A freada do jipe com placa do município mudou os seus planos.

Polícia, Corpo de Bombeiros, Defesa Civil, o padre, a responsável pela Delegacia da Mulher e até um repórter do jornal da capital chegaram em caravana. Falavam em nome da ordem, da justiça, do povo e até de Deus, atendendo à denúncias anônimas dando conta de que Almerinda estava morta, vítima de maus tratos. Foram logo informando que não traziam mandado de busca, nem era preciso. Ananias não exigiu nada nem parecia saber do que se tratava.

“Gente de Cristo, onde já se viu?!”, perguntava o suspeito, olhos em brasa e pânico, tremendo diante dos homens e da delegada, chorando no ombro do padre.

Era um homem temente, sempre fora. Tinha um São Jorge Guerreiro na sala e o Sagrado Coração na parede do quarto, na cabeceira da cama.

As lágrimas e o desespero de Ananias não impediram os invasores de continuar a investigação. “É melhor o senhor confessar de uma vez por todas”, dizia o policial. “Vamos derrubar paredes até encontrar o corpo”, confabulavam bombeiros e agentes da Defesa. A delegada chamou o acusado num canto:

“Onde foi parar a coitada, Seu Ananias? Sabemos que você batia nela”.

“Almerinda desapareceu, doutora”.

“Ninguém desaparece, homem. E está desaparecida desde quando?”

“Desde a semana passada. Sumiu numa noite de lua cheia. Almerinda andava esquisita, Deus me livre”.

“Deixe de crendice à toa e mostre onde enterrou a infeliz. É melhor para você, criatura”.

O tal do repórter parecia um carro de boi no atoleiro:

“O senhor matou? Matou ou não matou? O senhor matou?”

Nenhuma panela mais nos armários. Roupas arrancadas do baú. Moveis e a cama de pernas para o ar. Os homens quebravam tudo, em algum lugar o corpo estaria. Viram o poço no fundo do quintal, correram até lá. “Vai ver está ali, afogada”. Ananias enxugava as lágrimas nos pelos da mão e futucava os dentes com um palito de fósforos.

“Na água que bebo? Que uso para dar de beber às crianças?”. O padre tentou negociar: “Confesse, filho, depois se apegue com o Salvador. Ele dará o perdão e mostrará o bom caminho”.

Ananias gemeu. Mais ainda quando os homens arrebataram o depósito de mantimentos, carço de milho correndo por toda a despensa. “Em algum lugar ele escondeu o corpo”, dizia o bombeirinho, o mais franzino de todos.

O padre se roía em remorsos:

“E se o pobre não tiver culpa de nada?”, perguntou à delegada.

“Como? Judiava dela. Arrastava a mulher pelos cabelos, ela tinha cabelos lindos e longos, submetia a instintos animais, dizem até que um dia marcou a bunda da infeliz com o instrumento de ferrar o gado”.

O pároco pigarreou, envergonhado. Bombeiro e policial voltaram do tanque, trazendo uma cabaça em forma de cuia.

“Só achamos isto”.

“Pois é com isto que encho a lata d'água, o cocho dos porcos, o vasilhame das galinhas. Antes quem fazia tudo era ela”, e caiu mais uma vez em pranto.

As ordens se atropelavam, quase sempre aos gritos:

“Verifiquem o chiqueiro! Cavem a terra no curral! Sacudam os galhos das árvores!”

Gente da lei sabe que não existe limite para as astúcias assassinas. Ananias apenas repetia não saber de nada, enquanto implorava baixinho: “Volta, Almerinda, tira desse pesadelo”.

Já estava ficando noitinha quando as visitas indesejáveis ligaram o jipe, prometendo voltar no dia seguinte bem cedo, para retomar as buscas e as investigações. Ananias ficou sentado no banquinho ao lado da porta, cocando os olhos ardidos de tanto choro, criando coragem para pôr ordem na mente e começar a trabalhadeira de botar no lugar tudo o que aquela gente sem modos esparramou.

Mas antes iria até o quintal, levantar a pedra do fundo do poço e fazer submergir mais uma vez o corpo de Almerinda, o vestido de chita se desfazendo de tanto limo grudado. Oferecer a sopa que a morta recusaria, pentear seus lindos e longos cabelos molhados e desta vez pedir, por tudo o que é mais sagrado, que ela não conte o que sabe para aquele povo do município.

Antes disso não ia conseguir dormir.

AQUALTUNE (Jarid Arraes)

Como filha de um rei
 Aqualtune era princesa
 Era no reino do Congo
 Da mais alta realeza
 E na tradição que tinha
 Encontrava fortaleza.

Lá no Congo era feliz
 De raiz no ancestral
 Mas haviam outros reinos
 Dos quais Congo era rival
 E por isso houve guerra
 Com desfecho vendaval.

Na disputa dessa guerra
 Seu pai foi derrotado
 E vendidos como escravos
 Foi seu reino humilhado
 Mais de dez mil lutadores
 Igualmente enjaulados.

Aqualtune foi vendida
 Em escrava transformada
 Foi levada para um porto
 Onde então foi trocada
 Por moeda, por dinheiro
 Pruma vida aprisionada.

Acabou num navio negreiro
 Que ao Brasil foi viajar
 Nos porões do sofrimento
 Muito teve que enfrentar
 As doenças e tristezas
 E a maldade a transbordar.

Aqualtune com seu povo
 Nos porões muito sofreu
 Tinham febres e doenças
 Pela dor que só cresceu
 Era fome e era castigo
 Muita gente padeceu.

Foi pro porto de Recife
 Que o navio então parou
 Quando muito finalmente
 No Brasil desembarcou
 Aqualtune novamente
 Teve alguém que a comprou.

Foi vendida como escrava
 Chamada reprodutora
 Imagine o pesadelo
 Que função mais redutora
 Pois seria estuprada
 De escravos genitora.

Sua principal função
 Seria a de procriar
 Estuprada na rotina
 Muita dor pra suportar
 Imagine uma princesa
 Isso tudo enfrentar!
 Foi levada a Porto Calvo
 Pernambuco, a região
 E vivendo como escrava
 Enfrentou a solidão
 Os castigos e torturas
 No seu corpo a agressão.

Imagine quantos filhos
 Aqualtune teve então
 Tudo fruto de estupro
 Fruto de violação
 E ainda eram tomados
 No meio de um sopetão.

Mas na vida de tortura
 Aqualtune ouviu falar
 Sobre a outa resistência
 Dos escravos a lutar
 E soube de Palmares
 O que pode admirar.

Aqualtune se empolgou
 Do seu povo quis a luta
 E pensou em se juntar
 Pra somar nessa labuta
 Mesmo estando em gravidez
 Ela estava resoluta.

A gravidez já avançada
 Não causou impedimento
 Aqualtune foi com tudo
 Formando esse movimento
 Agarrando a esperança
 E com muito entendimento.

Junto com outras pessoas
 Negras de muita coragem
 Aqualtune fez a fuga
 Mesmo com toda voragem
 Foi parar em um quilombo
 E falou de sua linhagem.

Todos lá reconheceram
 Que era uma princesa
 E por isso concederam
 Território e realeza
 Para a brava Aqualtune
 Coroada de firmeza.

Nos quilombos do Brasil
 Era forte a tradição
 De manter vivas as raízes
 Africanas da nação
 Aqualtune isso queria
 Disso fazia questão.

Mas a sua importância
 Muito mais se mostraria
 Não se sabe com certeza
 Mas pelo que se anuncia
 Aqualtune teve um filho
 E Ganga zumba ele seria.
 Segundo a tradição
 Foi avó doutro guerreiro
 De imensa relevância
 Para o povo brasileiro
 Era Zumbi dos Palmares
 Liderança por inteiro.

Aqualtune, infelizmente
 Faleceu numa armação
 Planejada por paulistas
 Com fim de destruição
 Do quilombo de Palmares
 E de sua tradição.

Sua aldeia foi queimada
 Pelos brancos assassinos
 Não se sabe bem a data
 Do seu fim e desatino

Mas a sua história viva
 Para isso a descortino.

Quando ela faleceu
 Bem idosa já estava
 Aqualtune sim viveu
 Como líder destacava
 Essa força feminina
 Que a princesa exalava.

Eu só acho um absurdo
 Porque nunca ouvi falar
 Na escola ou na tevê
 Nunca vi ninguém contar
 Sobre a garra de Aqualtune
 E o que pôde conquistar.

Uma história como a dela
 Deveria ser contada
 Em todo livro escolar
 Deveria ser lembrada
 No teatro e no cinema
 Que ela fosse retratada.

Mas eu tive que sozinha
 As informações buscar
 Foi porque ouvi seu nome
 Uma amiga mencionar
 E por curiosidade
 Fui *online* pesquisar.

A história do meu povo
 Nordestino negro forte
 É tão rica e importante
 É vitória sobre a morte
 Pois ainda do passado
 Modificam nossa sorte.

Quando penso em Aqualtune
 Sinto esse encorajamento
 A vontade de enfrentar
 De mudar nesse momento
 Tudo aquilo que é racismo
 E plantar conhecimento.

DANDARA (Jarid Arraes)

Se você já ouviu falar
 Da história de Zumbi
 Peço então sua atenção
 Pro que vou contar aqui
 Talvez você não conheça
 Por incrível que pareça
 Por isso eu vou insistir.
 O quilombo dos Palmares
 Por Zumbi foi liderado
 E nesse mesmo período
 Dizem que ele foi casado
 Com uma forte guerreira
 Que tomou a dianteira
 Pelo povo escravizado.
 Foi Dandara o seu nome
 Que é quase como lenda
 Não há provas de sua vida
 E talvez te surpreenda
 Com um ar de fantasia
 De coragem e de magia
 Mas assim se compreenda.
 Não há dados registrados
 Sobre onde ela nasceu
 Se foi ela brasileira
 Ou na África cresceu
 Se ela tinha liberdade
 Ou se na dificuldade
 Ela livre se verteu.
 Com Zumbi teve três filhos
 E seus nomes vou citar:
 Motumbo, Aristogíton
 E Harmódio a completar
 Eram esses os rebentos
 De um casal muito sedento
 Que se uniu para lutar.
 Mas Dandara não queria
 Um papel limitador
 Ser a mãe que cozinava
 Tendo um perfil cuidador
 As batalhas lhe chamavam
 E seus olhos despertavam
 Pelo desafiador.
 Guerrear pelo seu povo
 Era o que lhe motivava
 O sonho da liberdade
 Para todos cultivava
 Sendo muito decidida

Era até envaidecida
 Pela força que ostentava.
 Um fator que se destaca
 Era o seu radicalismo
 Pois não aceitava acordo
 Com senhores do racismo
 Que ofereciam terras
 Para que acabasse a guerra
 No interesse do cinismo.
 Porque tinha bem certa
 Uma baita opinião:
 Liberdade para poucos
 Não conforta o coração
 O quilombo que existia
 Para todos lutaria
 Sem abrir uma exceção.
 É por isso que Dandara
 Tinha fé no guerrear
 Confiava nas batalhas
 Para tudo transformar
 A paz só existiria
 Pelo que conquistaria
 Para a todos libertar.
 Liberava os palmarinos
 Lado a lado com Zumbi
 Entre espadas e outras armas
 Escutava-se o zunir
 Dos seus golpes tão certos
 Que aplicava bem ligeiros
 Pra ferir ou confundir.
 Certa vez, numa viagem
 Sugeriu a invasão
 Da cidade de Recife
 No meio de um sopetão
 E Zumbi ficou chocado
 Até mesmo impressionado
 Por tamanha ambição.
 Não chegaram a completar
 O seu plano audacioso
 Mas notamos nesse caso
 Um exemplo grandioso
 Da braveza que mostrava
 E Dandara assim reinava
 Com Palmares orgulhoso.
 Então vale imaginar
 As ações que aconteciam
 Que os guerreiros de Palmares
 Com Dandara concluíam
 As senzalas arrombavam

Plantações até queimavam
 E em poder evoluíam.
 O quilombo dos Palmares
 Era assim tão majestoso
 Que os brancos despeitados
 Tinham um medo horroroso
 Planejavam o destruir
 Mas chegavam a ruir
 Sendo o ataque desastroso.
 Muitos anos desse modo
 Foi Palmares resistindo
 Até que um final ataque
 Acabou lhe destruindo
 E Zumbi traçou a fuga
 Para não largar a luta
 Pela mata foi partindo.
 Mas Dandara, encurralada
 Teve só uma opção
 Pra não ser capturada
 Nem cair na escravidão
 Atirou-se da pedreira
 Com convicção inteira
 De negar-se à prisão.
 Até mesmo a sua morte
 De heroísmo foi repleta
 E a mensagem que anuncia

Entendemos bem completa:
 Rejeitar a rendição
 É a nossa condição
 Como um grito de alerta.
 Há quem diga que Dandara
 É um símbolo lendário
 Que está representando
 Um poder imaginário
 Heroína para a gente
 Como deusa que ardente
 Traz o revolucionário.
 Se existiu como se conta
 Ou se lenda representa
 Para mim tudo resume
 Essa luta que apresenta
 Baluarte feminina
 A guerreira palmarina
 Na memória se sustenta.
 Dia 20 de novembro
 Dia de lembrar Zumbi
 É também dessa Dandara
 Que devemos incluir
 O seu nome celebrado
 Sim, merece ser honrado
 E no peito se sentir.

Do quilombo de Palmares. Dandara era parceira do guerreiro Zumbi, com quem teve três filhos. Há poucos dados sobre sua vida, e por isso sua história é cercada de controvérsias. Diz-se que Dandara lutava capoeira e combatia nos diversos ataques a Palmares no século XVII, em Alagoas. Não há confirmação histórica se ela nasceu no Brasil ou na África, mas da Dandara sempre lutou contra escravidão e participou ativamente da resistência do quilombo. Em 1678, Ganga Zumba, líder de Palmares e tio de Zumbi, teria assinado um tratado com governo de Pernambuco que previa liberação de prisioneiros palmarinos e a permissão para realizar comércio, em troca da entrega de escravos fugitivos em busca de abrigo. Dandara e Zumbi se opuseram ao pacto, e Zumbi assumiu a liderança após a morte de seu tio. Dandara suicidou-se em 1694, jogando-se de uma pedreira para morrer em liberdade e não na condição de escrava.

A MÃE DOENTE – Togo (Ilan Brenman)

O povo kabre é uma das muitas etnias que vivem em Togo, pequeno país no oeste africano. Mas como dizem os antigos: “tamanho não é documento”. Isso vale também para as criações de histórias, não importa o tamanho de um povo, sua grandeza está na sua capacidade de criar belíssimas e universais narrativas. Esse foi o caso dos kabre.

No começo dos tempos, quatro animais bem diferentes saíram da barriga de uma mesma mãe: abelha, aranha, tartaruga e porco-espinho.

Os quatro cresceram protegidos e amados pela mãe, mas, com o passar do tempo, cada um foi ganhando sua independência e construindo seu próprio lar.

Numa manhã chuvosa, a mãe dos quatro animais ficou muito doente. Ela precisava com urgência ir visitar o grande curandeiro, mas suas forças estavam à míngua. Ela chamou sua vizinha, a galinha, e disse:

– Amiga, estou com muita febre e preciso que o curandeiro me examine, mas não tenho forças para ir sozinha até lá. Você faria o favor de chamar a minha filha aranha para me acompanhar?

– Claro, querida vizinha, irei imediatamente – respondeu a galinha, já pulando e cacarejando em direção à casa da aranha.

Chegando lá, a galinha bicou a porta e, ao ver a aranha, foi logo falando:

– Sua mãe está muito doente e precisa de sua ajuda para levá-la ao curandeiro.

– Sério? Bem agora? Ela não pode esperar um pouco?

A galinha estufou o peito, não podia acreditar no que estava ouvindo.

– É brincadeira, não é dona aranha? É a sua mãe que está doente! Venha logo!

A aranha não pareceu sensibilizada pelas palavras da galinha.

– A minha mãe bem sabe que a festa das flores se aproxima e eu sempre vou com o vestido mais deslumbrante de todos, mas, para isso, preciso tecer sem parar, o que estou fazendo agora. Diga a ela que não posso ir – concluiu a aranha, batendo a porta na cara da galinha.

A galinha teve que voltar e, ao contar para a mãe o que a aranha disse, viu uma pequena lágrima escorrendo de um dos seus olhos.

– Então, por favor, chame para me auxiliar a minha tartaruguinha querida.

– É o que farei, descanse que já volto.

Ao chegar na casa da tartaruga, bicou a porta e, ao vê-la, disse:

– Depressa, venha comigo que sua mãe precisa de sua ajuda.

– Primeiramente, você nunca deve falar “depressa” para uma tartaruga. Respire fundo e me diga o que está acontecendo com a mamãe.

A galinha começou a ficar irritada.

– Sua mãe está doente e precisa de ajuda para ir até o curandeiro.

– Agora eu não posso. As paredes da minha casa estão todas quebradiças e eu estou consertando-as – respondeu a tartaruga, fechando a porta lentamente.

Quando a galinha contou o ocorrido à mãe dos quatro, ela disse:

– Meu porquinho-espinho vai me ajudar, tenho certeza.

E lá foi a galinha novamente. Ao chegar na casa do porco-espinho, foi logo bicando a porta e, quando ela foi aberta:

– Porco-espinho, venha comigo agora!

O porco-espinho olhou para a galinha com cara de bravo. Numa de suas mãos havia uma lança de madeira e na outra uma pequena pedra lascada usada para afiá-la.

– O que aconteceu, galinha nervosa?

– Nervosa eu vou ficar se você não vier comigo! Sua mãe está doente e precisa que alguém a leve urgentemente para o curandeiro.

– Estou prestes a sair para o campeonato de lanças ao alvo, preciso afiá-las muito bem e agora me dê licença – respondeu o porco-espinho, dando um chute na porta.

A mãe estava cada vez mais triste com os relatos da vizinha, sobrava agora somente sua pequena abelhinha.

Ao ouvir alguém batendo na porta, a abelha abriu e, com sorriso, disse:

– Galinha, vizinha da minha mãe, entre na minha casa, vamos tomar um suco.

A galinha, que estava bem desanimada com aqueles filhos desnaturados, se recompôs e falou:

– Obrigada, abelha, mas estou aqui por outro motivo. Sua mãe está muito doente e... – a galinha nem completou a frase e abelha já estava voando em direção a casa da mãe.

Quando as duas chegaram na casa da enferma mãe, o sorriso dela ao ver sua filha abelha foi tocante. Elas se abraçaram e choraram juntas.

Ao examiná-la, o curandeiro cantou, dançou e deu-lhe ervas para beber. A mãe rapidamente recobrou a saúde, mas uma tristeza transbordava de seus olhos.

– O que foi? A senhora não está feliz que melhorou? – perguntou o curandeiro.

Ela então contou a decepção com os outros três filhos. O curandeiro ficou furioso e disse:

– Pelos poderes da natureza, eu ordeno que a partir de hoje a aranha não pare nunca de tecer sua teia! Que a tartaruga carregue sua casa em cima de suas costas e ela será para sempre quebradiça! E que as lanças do porco-espinho grudem no seu corpo e ele jamais conseguirá afiá-las novamente com pedras lascadas!

A galinha e a abelha ouviam aquilo com espanto e medo. A mãe então olhou para a abelhinha e disse:

– Ela foi a única a se preocupar comigo.

O curandeiro pegou a abelha com delicadeza e disse:

– Por causa de sua bondade, todas as flores do mundo se abrirão para você. E do encontro delas com a sua espécie nascerá um dos alimentos mais doces e nutritivos do mundo, o mel.

E é por causa dessa história que até hoje a aranha não para de tecer, a tartaruga carrega seu casco quebradiço, o porco-espinho é todo espinhoso e a abelha produz o delicioso mel.

ANEXO D – FICHA DE LEITURA

1 - DADOS BIBLIOGRÁFICOS

- a) Nome da obra:
- b) Nome do autor:
- c) Editora e ano de publicação:
- d) Número de páginas:

2 - ANÁLISE LITERÁRIA

- a) Qual o assunto abordado no conto?
- b) Quem participa dos fatos narrados?
- c) Dos personagens citados, qual(is) é(são) o(s) principal(is) é (são) o(s) secundário(s)?
- d) Em que local(is) a narrativa se desenvolve?
- e) Que conflito é vivido pelo protagonista?
- f) Como esse conflito é resolvido?
- g) Que foco narrativo predomina no enredo: 1ª pessoa (eu, nós) ou 3ª pessoa (ele, eles)? Justifique com uma passagem do texto.

3 – CONCLUSÃO

- a) Você acredita que valeu a pena ler o texto? Por quê?
- b) Que mensagem você descobriu no texto? Ela contribuiu para o seu enriquecimento cultural?
- c) A mensagem provocou-lhe reflexões ou foi um simples passatempo?
- d) Escreva um parágrafo para sintetizar as respostas das perguntas acima.

4 - PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva uma resenha, comentário crítico sobre o texto, apontando aspectos positivos e negativos da obra no seu ponto de vista. (Máximo de dez linhas)

ANEXO E – ENTREVISTAS

Entrevista inicial

1. De acordo com sua vivência escolar, o que faz um texto ser literário?
2. Qual o seu primeiro contato com esse tipo de texto?
3. Você considera importante a leitura desse tipo de texto para sua formação? Comente.
4. Em sua vida escolar, como esses textos foram abordados pelos professores?
5. Quais as suas expectativas a respeito da pesquisa que será realizada com você?

Entrevista final

1. Como foi sua experiência com texto literário ao longo da pesquisa? por quê?
2. Que diferenças você percebe entre o seu primeiro contato com esse tipo de texto e sua experiência ao longo da pesquisa? (Melhorou sua compreensão ao ler um texto que não traz as informações diretas, que exige de você uma reflexão.)
3. Essas leituras contribuíram para um olhar crítico sobre a realidade? (Aqui você pode comentar se conseguiu ou consegue estabelecer relação entre os textos lidos e a nossa realidade.)
4. O que você achou das atividades realizadas (As rodas de leitura, o piquenique literário, a aula de teatro sobre o texto Maria, as conversas sobre os textos...) com esse tipo de texto durante as aulas?
5. Quais leituras você fez depois do início das atividades desta pesquisa? (Aqui você pode comentar de outros livros lidos na sala de leitura nos momentos de leitura livre.)