



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



SARAH REGINA SANTOS DOS REIS

**O ESPAÇO NOS CONTOS DE ANTONIO CARLOS VIANA: do texto escrito ao vídeo
criativo por estudantes do 9º ano do ensino fundamental**

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2021

SARAH REGINA SANTOS DOS REIS

**O ESPAÇO NOS CONTOS DE ANTONIO CARLOS VIANA: do texto escrito ao vídeo
criativo por estudantes do 9º ano do ensino fundamental**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R375e Reis, Sarah Regina Santos dos
O espaço nos contos de Antonio Carlos Viana: do texto escrito ao vídeo criativo por estudantes do 9º ano do ensino fundamental / Sarah Regina Santos dos Reis ; orientador Alexandre de Melo Andrade.– São Cristóvão, SE, 2021.
117 f.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Conto. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Escola Estadual Monsenhor Olímpio Campos. 5. Viana, Carlos Antonio. I. Andrade, Alexandre de Melo, orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)-34.09

AGRADECIMENTOS

Eis o fim de mais um ciclo em minha existência, o que me faz imensamente grata aos que foram sinônimo de estímulo e motivação durante essa caminhada. Primeiramente, agradeço a Deus, por me orientar espiritualmente e pela força, disposição e luz que me concede diariamente e que me conduziu a esta vitória.

À minha família, em especial, à minha mãe Regina, ao meu pai Gilson, à minha vó Maria Jardelina e às minhas irmãs Stella e Cecília, por serem os principais incentivadores dos meus sonhos, projetos e lutas. Gratidão extremada pelo apoio e amparo constantes! Agradeço também aos demais familiares, amigos e colegas que, constantemente, externam palavras e gestos de carinho e entusiasmo pelas minhas conquistas.

Ao meu amado esposo Ronaldo, pela compreensão e amor durante esse período dedicado à pesquisa e ausências necessárias. Obrigada pelo suporte nos momentos de angústia e cansaço! Gratidão especialíssima também à minha preciosa filha Lorena, que representa o maior presente da vida e a maior fonte de força, mesmo ainda estando em meu ventre.

Ao meu estimado orientador/professor Dr. Alexandre de Melo Andrade, pela paz transmitida e pela paciência, sabedoria e tranquilidade compartilhadas. Suas orientações tornaram a caminhada mais leve, produtiva e comprometida. Obrigada, muito obrigada!

Aos professores do ProfLetras, *campus* São Cristóvão, pelas valiosíssimas partilhas de conhecimento e diálogos enriquecedores, os quais me fizeram desconstruir para reconstruir muitos conceitos/ideias acerca da minha profissão. Sou grata também à professora Dr^a. Renata Ferreira Costa Bonifácio e ao professor Dr. Leonardo Vicente Vivaldo, pelas excelentes contribuições durante as bancas de qualificação e defesa, as quais foram de grande importância para o aperfeiçoamento do meu trabalho.

Aos colegas da turma 6, especialmente Claudevânia, Fernanda, Flávia, Izabel, Karine, Magnólia e Virlei, pelas tardes prazerosas de aula, pelos sorrisos, pelo companheirismo e auxílio na execução de trabalhos e atividades, pelo ânimo nos momentos de conflitos e angústias, pelos cafezinhos e bolos e por tudo que partilharam como exemplo de profissionalismo e humanidade. Levarei vocês para a vida, meus amigos!

Por fim, agradeço ao Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos, pela acolhida e companheirismo constantes, principalmente, aos meus amados alunos do 8º e 9º anos. Vocês foram a principal peça para a realização desta pesquisa. Obrigada pela parceria, compreensão e aprendizado compartilhado durante esses dois anos de trajetória do mestrado. Voem alto e provem ao mundo a força e o potencial que possuem, meus meninos!

“[...] dentro de uma sala de aula ou de uma universidade, quando um professor abre um romance, um livro de poesia ou, mais frequentemente, uma antologia ou um clássico cheio de anotações e começa a ler, tentando de todas as maneiras conquistar a atenção de vinte ou cem estudantes, nesse momento acontece algo decisivo para a relação entre a literatura e a sociedade.”

(Alfonso Berardinelli, 2016)

RESUMO

Comumente, cabe à escola a missão de evidenciar a essencialidade da leitura e da literatura para o ser humano e o poder transformador que possuem. Apoiamos esta visão principalmente em Antonio Candido (2004), o qual defende que a literatura é um direito a que todo e qualquer indivíduo deve ter acesso. Embora a contemporaneidade privilegie o contato com textos mais imagéticos e informativos, por rotular os literários como sendo complexos e de difícil interpretação, entende-se que os professores do ensino fundamental, especialmente, não devem negar esse direito ao aluno, e sim, intensificar a acessibilidade a esse bem. Além disso, na efetiva docência, mesmo o conto sendo um gênero textual bastante difundido no currículo da educação básica, percebe-se que muitos estudantes sentem dificuldades em sua leitura e interpretação, bem como na identificação de aspectos do gênero, a exemplo de elementos construtores do espaço/ambiente e sua implicância na formação da identidade do indivíduo. O presente projeto de pesquisa foi realizado com a única turma do 9º ano do Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos, no município de Itabaianinha/SE, tendo como propósito principal promover uma experiência com a arte literária do contista sergipano contemporâneo Antonio Carlos Viana, enfatizando o elemento narrativo do espaço/ambiente ficcional nos contos “Santana Quemo-Quemo”, “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito”, do livro *Cine Privê* (2009), de modo que fomentasse a formação de leitores capazes de compreender os sentidos dos textos e produzir outros de maneira significativa e crítica. A proposta de aplicação de uma sequência didática fundamentada e adaptada sob o modelo de Rildo Cosson (2009) previu a elaboração/execução de um caderno pedagógico e a produção de vídeos-minuto, que facilitam o alcance dos objetivos pretendidos nesta pesquisa e resultam em um produto replicável por outros profissionais. Destarte, busca-se oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de um letramento literário adequado, principalmente ao evidenciar a magnitude da obra de artistas locais como Antonio Carlos Viana, e com atividades pedagógicas que valorizam o campo artístico-literário. Como arcabouço teórico, predominaram argumentos referentes ao letramento literário, formação do leitor e à literatura em geral (BOSI, 2015; CANDIDO, 2004, 2006 e 2012; COSSON 2009; FERNANDES, 2011; FREIRE, 2011; SOARES, 2011, STREET, 2014); e ao conto, espaço e autor escolhido (ALMEIDA, 2014; BACHELARD, 2008; DIMAS, 1987; FILHO, 2019; GANCHO, 2009; GOTLIB, 2006).

Palavras-chave: Conto. Espaço. Antonio Carlos Viana. Letramento Literário. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Commonly, it is the school's mission to highlight the essentiality of reading and literature for human beings and the transformative power they have. We support this view mainly in Antonio Candido (2004), who defends that literature is a right that any and every individual should have access to. Although contemporaneity favors contact with more imagetic and informative texts, by labeling literary as complex and difficult to interpret, it is understood that elementary school teachers, especially, should not deny this right to the student, but rather intensify the accessibility to that asset. Furthermore, in effective teaching, even though the short story is a widespread textual genre in the basic education curriculum, it is noticed that many students experience difficulties in reading and interpreting it, as well as in identifying aspects of the genre, such as building elements of space/environment and its implication in the formation of the individual's identity. The present research project was carried out with the only 9th grade class at the Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos, in the municipality of Itabaianinha/SE, with the main purpose of promoting an experience with the literary art of the contemporary Sergipe writer Antonio Carlos Viana, emphasizing the element narrative of the fictional space/environment in the short stories "Santana Quemo-Quemo", "Quando meu pai voltou" and "Dia de parir cabrito", from the book *Cine Privê* (2009), in order to foment the formation of readers capable of understanding the senses of the texts and produce others in a meaningful and critical way. The proposal application of a didactic sequence based on and adapted under the model of Rildo Cosson (2009) predicted the elaboration/execution of a pedagogical notebook and the production of minute videos, which facilitate the achievement of the objectives intended in this research and result in a product replicable by other professionals. Thus, the aim was to provide students with the opportunity to develop an appropriate literary literacy, mainly by highlighting the magnitude of the work of local artists such as Antonio Carlos Viana, and with pedagogical activities that value the artistic-literary field. As a theoretical framework, arguments regarding literary literacy, reader education and literature in general predominated (BOSI, 2015; CANDIDO, 2004, 2006 and 2012; COSSON 2009; FERNANDES, 2011; FREIRE, 2011; SOARES, 2011, STREET, 2014); and the short story, space and chosen author (ALMEIDA, 2014; BACHELARD, 2008; DIMAS, 1987; FILHO, 2019; GANCHO, 2009; GOTLIB, 2006).

KEYWORDS: Short story. Space. Antonio Carlos Viana. Literary Literacy. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROBLEMATIZAÇÃO	12
3 JUSTIFICATIVA	16
4 OBJETIVOS	19
4.1 OBJETIVO GERAL	19
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
5.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O SER HUMANO	21
5.2 A ESSENCIALIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA	27
5.3 A NARRATIVA DE ANTONIO CARLOS VIANA	32
5.4 O ESPAÇO FICCIONAL E A NARRATIVA VIANIANA	38
5.4.1 O espaço narrativo no livro didático do ensino fundamental	43
6 ESTADO DA ARTE	46
7 METODOLOGIA	50
7.1 MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADOTADO	50
7.2 PÚBLICO ALVO	51
7.3 TEMPO ESTIMADO E MATERIAL UTILIZADO.....	51
7.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA	52
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE	62
APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	62
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL	109
ANEXOS	110
ANEXO A - CONTOS ESCOLHIDOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL	110

1 INTRODUÇÃO

Em tempos hodiernos, presencia-se uma acentuada desvalorização da arte, educação e cultura na sociedade brasileira, considerando-se que é corriqueiro noticiarem o corte de investimentos em políticas públicas que valorizem as áreas citadas. Fato extremamente lamentável, já que aqueles são direitos constitucionais e intrinsecamente ligados ao processo de formação e desenvolvimento intelectual, moral e profissional do sujeito e, uma vez negados, trazem consequências adversas ao crescimento da sociedade.

Atendo-se ao aspecto da educação, especialmente a básica pública, sabe-se que as dificuldades relacionadas ao ensino/aprendizagem são inúmeras e provenientes de elementos que intensificam esse cenário. Como desvalorização profissional; estrutura física precária das escolas; falta de recursos materiais (como livros paradidáticos, computadores etc.) e até humanos (há casos de ausência de contratação do profissional professor por muito tempo, o que prejudica o processo educacional de determinadas disciplinas e interfere negativamente na aprendizagem interdisciplinar); e ausência da instância familiar, uma vez que é tida como uma das mais importantes para o desempenho educacional satisfatório de crianças e jovens.

Há uma década, esta professora exerce a docência na rede pública básica de ensino, nos estados da Bahia e Sergipe. Atualmente, leciona apenas na região sul de Sergipe, com carga horária dividida entre o Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos (Itabaianinha) e o Colégio Estadual Prefeito Pedro de Balbino (Tomar do Geru).

Durante esse tempo, observou que, além dos fatores externos à sala de aula, os educandos apresentam dificuldades em determinadas disciplinas, por exemplo, a língua portuguesa, sem falar que se apegam aos velhos e rotineiros rótulos de que o português não é bom, é difícil, é confuso, que ler é chato, enfadonho, entre outras revelações, ou seja, esses e demais fatores que implicam negativamente, na maioria das vezes, no avanço esperado.

Esse cenário provoca inquietações e exige mudança na prática pedagógica e na busca de ações que minimizem os obstáculos vivenciados. Nesse sentido, uma grande experiência para o repensar a formação e refletir sobre a experiência pedagógica surgiu com o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), espaço de debate e desconstrução de concepções antigas e insuficientes para um ensino eficiente de língua portuguesa, especialmente nos campos de literatura, leitura e produção textual.

No que se refere ao ensino de literatura, o contato com o ProfLetras permitiu modificar a prática. Anteriormente, sempre foi oportunizado o contato com o texto literário propriamente

dito, mesmo quando a escola não dispunha de acervo ou livros para tal, levava cópias ou indicava a possibilidade de acesso ao texto via livro didático, internet e afins, no entanto, as aulas eram pautadas na caracterização de cada movimento literário, na descrição de dados biográficos dos autores e na velha historiografia literária, ou ainda os textos literários eram usados como pretexto para questões gramaticais, contribuindo, dessa maneira, para uma escolarização inadequada da literatura, de acordo com Soares (2011).

Após discussões levantadas na vivência do ProfLetras, ocorreu uma ampliação da concepção de que o estudo de literatura se torna mais eficaz quando foca na especificidade do discurso literário, no contexto de sua produção e, sobretudo, no contato efetivo com o texto literário, direito fundamental de todo ser, como bem defende Candido (2004). Enfim, deu-se mais espaço para a leitura, compreensão, debate e escrita dos textos literários, assim, subtraindo o espaço antes tão ocupado pela historicização literária.

Já no que concerne ao ensino de leitura e produção textual, tem-se consciência de que tornar um aluno proficiente em leitura e escrita consiste em um dos maiores desafios educacionais hodiernos, levando-se em conta que o contato com a leitura tem diminuído drasticamente, o que é reafirmado com o resultado de avaliações relacionadas a esse aspecto da aprendizagem no nosso país, conforme números do Sistema de Avaliação da Educação Básica, por exemplo.

O alunado, de modo geral, aprende a ler e escrever na alfabetização, isto é, decodifica (processo básico e essencial em todos os níveis da aprendizagem de leitura), no entanto, nem todos conseguem ler para aprender, ou seja, não atingem os processos mais complexos e avançados, não alcançam a compreensão daquilo que foi decodificado. Salienta-se que isso não é generalizante, mas tem sido fator preocupante em expressiva maioria das escolas brasileiras, o que não é diferente em Sergipe.

Assim, enxerga-se a necessidade urgente de alargar o olhar para a prática e repensar a dinamicidade que a leitura promove, sugerindo estratégias metacognitivas de leitura que sejam mais includentes e transformadoras, que permitam que os educandos extrapolem os níveis básicos de leitura e escrita de qualquer texto, que explorem melhor a funcionalidade dos diversos gêneros textuais (sejam orais ou escritos), que os faça enxergarem a partir do texto e para além do texto e que, sobretudo, tenham profunda ligação com a realidade dos educandos.

Sobre isso, Freire (2011) afirma que:

[...] na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos

e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 41).

Nesse sentido, é pertinente propor atividades em sala que enalteçam o processo e não somente o produto, como reler e reescrever várias vezes o mesmo texto, bem como propor a leitura e escrita de novos textos, além de repensar a escolha dos textos, concedendo igual espaço aos cânones e aos populares.

É necessário, ainda, valorizar o português da fala diária dos estudantes, presente nas músicas mais ouvidas e nos diálogos compartilhados em redes sociais, por exemplo, as mensagens de *WhatsApp*, as publicações em geral, legendas de imagens no *Instagram* entre outros. Enfim, reconhecer que a proficiência em leitura e escrita se adquire por meio da fusão de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais.

Diante das reflexões obtidas, esta pesquisa visou proporcionar o contato com intervenções pedagógicas que oportunizam aos educandos do ensino fundamental do Colégio Olímpio Campos, experienciar uma prática de letramento literário através da análise de contos do escritor local Antonio Carlos Viana.

Este trabalho traz seções que, inicialmente, levantam a problemática de pesquisa, as principais justificativas que motivaram o estudo e os objetivos pretendidos. Em seguida, após levantamento bibliográfico e via internet, a abordagem teórica foi desenvolvida em uma seção com quatro subtópicos acerca dos principais argumentos que sustentam o pensamento da professora sobre a temática em estudo.

O primeiro subtópico apresenta comentários sobre a importância da literatura para o ser humano; o segundo discute a essencialidade do letramento literário na escola; o terceiro aborda pontos relevantes sobre o gênero conto e a obra de Antonio Carlos Viana; e o quarto analisa o elemento narrativo espaço, exemplificado na narrativa vianiana. Por conseguinte, apresenta-se uma seção sobre o estado da arte (onde consta um levantamento feito no âmbito do ProfLetras nacional, demonstrando pesquisas voltadas ao gênero conto e a ausência de trabalhos sobre o espaço narrativo, como também sobre o autor escolhido).

Por fim, feitas as análises sobre o desenvolvimento da pesquisa, como produto deste mestrado profissional e conclusão do estudo, desenvolveu-se a elaboração de um caderno pedagógico, com caráter replicável, descrito em uma sequência didática na seção da metodologia, que serve como mais um recurso de apoio à prática de professores que visualizem o mesmo tema/problema em suas salas de aula.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Os resultados de provas externas no âmbito escolar, como a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, atestam que o Brasil ainda é deficiente no tocante às questões de competência leitora e escritora, isto é, os educandos não apresentam níveis satisfatórios e esperados para a sua determinada faixa etária/ano escolar. Esse cenário não é diferente na esfera estadual. Assim, o Referencial Curricular da Educação do estado de Sergipe (2011) propõe que:

O ensino de língua materna deve ser concebido por meio de um novo conteúdo e uma nova metodologia. E a leitura, a produção de textos e os usos da língua devem caminhar para um encontro de sujeitos que saibam lidar com textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção de sentidos em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (SERGIPE, 2011, p. 73).

Para atingir esse intento, é preciso repensar e modificar a prática em sala de aula, especialmente quando se lida com turmas superlotadas e com níveis baixos de aprendizado, decorrentes de diversos fatores, como repetência, desmotivação, desestrutura e falta de apoio familiar entre outros.

Essa realidade atinge várias escolas e turmas, inclusive o Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos, que obteve na escala de proficiência de Língua Portuguesa 9º ano do SAEB, nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019, um desempenho menor que 250, atingindo em sua média apenas o nível 2. Apesar disso, vale considerar que, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola demonstra evolução, sendo que em 2009, numa escala de níveis entre 1 e 10, apresentou resultado igual a 2,0 e, em 2019, alcançou 4,1.

A unidade de ensino Olímpio Campos está localizada no município de Itabaianinha, região sul de Sergipe e oferta o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, com matrícula total de aproximadamente 1200 alunos em 2019 e quase 1300 em 2020. Segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2017) da referida unidade educacional, sua visão pauta-se em ser uma instituição de ensino reconhecida como comprometida com o processo de ensino-aprendizagem qualitativo, educando indivíduos conscientes do seu papel enquanto cidadãos e futuros profissionais. Ademais, tem como missão, também descrita em seu PPP (2017):

[...] primar pela educação de qualidade, considerando os aspectos individuais dos alunos e o ritmo de aprendizagem. Nossa meta prioritária é a aquisição do

conhecimento através da participação ativa dos alunos. Para tanto, utilizaremos diversas estratégias e dinâmicas, estimulando o desenvolvimento de sua autonomia, a parceria escola-família e convívio com a diversidade, promovendo assim, a formação de cidadãos aptos à realidade social. (SERGIPE, 2017, p. 9).

O colégio possui uma estrutura conservada, com 10 salas de aula, cantina, laboratório de informática (quase sempre sem acesso à internet), pátio, banheiros, diretoria/secretaria, sala de coordenação/professores, sala de recursos e área aberta onde, futuramente, será construída uma quadra de esportes (o projeto já foi aprovado pelo governo estadual em parceria com a prefeitura local). Até o ano antepassado (2019), existia uma sala de leitura, entretanto, no início de 2020, foi transformada em sala de aula, inclusive foi onde funcionou a turma de nono ano do ensino fundamental.

No que se refere ao quadro pessoal e pedagógico do estabelecimento, pode-se dizer que apresenta boa composição, visto que é formado, atualmente, por trinta e um professores, uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, três técnico-pedagógicos, uma secretária e mais três auxiliares/monitores administrativos, além de dois vigilantes/porteiros e três auxiliares de serviços básicos/merenda. Apesar do recente convívio, comparando esse quadro com a realidade de outros colégios, é seguro afirmar que ele é extremamente favorável para o andamento normal de situações burocráticas da unidade, de suporte de material para os educadores e outros fins.

No entanto, apresenta um aspecto bastante negativo e inquietante, que implica diretamente no processo educativo cotidiano - a superlotação das turmas. Em 2019, por exemplo, a única turma de oitavo ano possuía 45 alunos matriculados com frequência ativa, o que excedeu absurdamente o número sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é de 25 alunos para cada turma de ensino fundamental. Já no médio, a lei sugere 35 alunos por turma e o Olímpio Campos possuía turmas com mais de 50 alunos matriculados e ativos.

Além disso, havia alunos com distorção idade/série, fruto de reprovação, desistência por mudança de cidade, afastamento por licença médica e/ou níveis baixos de aprendizado; o mais velho dessa turma, especificamente, possuía 17 anos, sendo que a idade indicada para o oitavo é 13 anos. Assim, era perceptível que o espaço se tornava pequeno para o desenvolvimento das aulas, as carteiras em fileiras chegavam próximo do quadro, era inviável colocá-las em círculo e até o trânsito entre a professora e os alunos era dificultoso. Em 2020, a turma também apresentou a distorção idade/série, em que dos 38 matriculados, 16 alunos

possuíam idade maior a esperada para o nono ano, provenientes de fatores semelhantes ao ano anterior, relatados acima. Outro ponto a se considerar é que a maioria dos alunos é fruto de pais que só possuem o nível fundamental incompleto, o que, sem generalizar, implica na questão do baixo estímulo e motivação para os estudos.

Através do contato e trabalho desenvolvido na mencionada escola, a partir de 2019, com questionários/sondagens (um deles exemplificado no apêndice B) e com as mais diversas atividades de leitura, debate e produção textual propostas aos discentes, verificou-se que o espaço dado ao trato com a literatura ainda é tímido e insuficiente. Isso é tão agravante que, ao apreciarmos o PPP do colégio, na parte destinada a descrever a base curricular para o ensino do português no nível fundamental, quase não se discute a importância da literatura na sala de aula, de acordo com o fragmento transcrito abaixo:

PORTUGUÊS – Identificar a importância do contexto na aplicação do uso das palavras no dia a dia. Dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística; combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. Estimular o uso da leitura de diferentes tipos de textos aos alunos para que estes possam entrar em contato com os mais diversos registros de escrita aceitos socialmente ou não. (SERGIPE, 2017, p. 11).

Desse modo, é nítida uma cultura escolar que ainda engatinha no que diz respeito ao dever que a escola tem de ensinar literatura, de oportunizar efetivamente e frequentemente o contato com os mais variados gêneros textuais, inclusive os literários, como bem defende Cosson (2009):

A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola. [...] acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. (COSSON, 2009, p. 33).

Esse cenário é desafiador para professores que buscam mudar essa realidade e tentam implantar em suas salas de aula práticas de leitura e produção que corroboram com as orientações dos documentos oficiais para a educação básica, a exemplo do que instrui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) acerca dos anos finais do ensino fundamental no âmbito do campo artístico-literário:

[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar, e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p. 138).

A necessidade de elaborar e desenvolver tal projeto surgiu mediante a ausência, no colégio em questão, de trabalhos voltados para o estímulo ao hábito de leitura frequente, considerando que o contato com o mundo literário no Olímpio Campos ainda é mínimo. Até 2019, existia uma sala de leitura com um suporte bibliográfico pequeno, desorganizado e sem a devida atenção por parte da equipe pedagógica. Os educadores faziam uso dos livros, dentro das mínimas possibilidades cabíveis. Em 2020, como dito anteriormente, a sala de leitura foi transformada em sala de aula e o acervo foi despejado em um canto do laboratório de informática. Mas, há a promessa, por parte da coordenação, de reorganizar os livros, revistas e afins no pátio do colégio, com o fito de conceder mais visibilidade aos discentes e tornar o acesso e contato com a leitura mais viável e costumeira.

Assim, diante da experiência obtida nessa escola de 2019 até hoje, surgiram vários questionamentos, dentre eles – A escola tem formado leitores como deveria? A literatura tem ocupado o espaço pretendido na sala de aula? O acesso aos textos literários nas aulas de língua portuguesa é igual aos textos não literários? A escola tem buscado modernizar suas práticas de ensino, viabilizando um aprendizado também voltado e interligado às tecnologias digitais? Por que os educandos sentem tanta dificuldade em compreender alguns gêneros textuais literários, mesmo depois de várias estratégias de leitura e interpretação adotadas e sugeridas pelos professores, durante as aulas de língua portuguesa?

Ademais, diversas e recorrentes são as problemáticas que impedem a eficácia do aprendizado de língua e literatura na vida escolar dos indivíduos. Por isso, não é raro de se presenciar os inúmeros projetos planejados e desenvolvidos com o intuito de minimizar tais indagações. Sendo assim, neste projeto de intervenção, foi desenvolvida uma pesquisa e a propositura de aplicação de um produto (caderno pedagógico), na tentativa de responder ao seguinte problema de pesquisa, tão notado nas aulas de leitura e interpretação textual: **quais atividades de intervenção pedagógica propiciam a identificação de elementos construtores do espaço/ambiente narrativo e sua influência na formação da identidade do indivíduo, por meio da leitura e compreensão de contos do sergipano Antonio Carlos Viana?**

3 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa-ação se concentra na área educacional do componente curricular língua portuguesa, a qual pretende contribuir com a função crucial que a literatura exerce em qualquer ambiente e, em especial, na escola – a de humanizar, tão defendida por Candido (2004), ao pensar a função da literatura:

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de incultamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Desse modo, a escolha em desenvolver um estudo e um produto replicável para as aulas de língua portuguesa do ensino fundamental delimitou-se em torno da literatura pelo fato de os alunos do nono ano do colégio, campo para aplicação e aprimoramento da pesquisa, evidenciarem, na prática cotidiana e recorrente, sérias e preocupantes dificuldades no entendimento de textos, sobretudo os literários.

Assim, a pesquisa apresenta como um dos principais fitos o estudo do gênero literário conto, com ênfase no elemento narrativo espaço, a partir da obra do contista Antonio Carlos Viana, considerando que as atividades desenvolvidas servem como estratégia de conhecimento e aprendizado produtivo a favor da minimização de algumas dificuldades de leitura e interpretação textual demonstradas por essa classe e por tantas outras, o que se comprova com o resultado de provas externas como o SAEB, em que os níveis de proficiência na disciplina da escola citada ainda são insatisfatórios em relação à média nacional.

A preferência pelo gênero conto foi motivada pela familiaridade que os alunos já possuem com a estrutura e estilo, no entanto, vale salientar que a incessante memória de leitura para a grande maioria dessa turma, especificamente, era bastante voltada para os contos de fadas e aventuras, apenas. Não era raro, e sim bastante frequente, que ao solicitar produções textuais livres, a turma apresentasse o vício de produzir determinados tipos de contos. Isso se confirmava pelas marcas linguísticas e textuais explícitas no início dos textos colhidos (como o famoso “Era uma vez...”) e por sempre trazerem um desfecho feliz para a narrativa construída, sendo fieis à tradição.

Tendo em vista a questão do trabalho com a diversidade de tipos e gêneros textuais, bem como a questão dos multiletramentos, tão defendida pelos documentos oficiais, como por exemplo a BNCC, faz-se mister executar projetos que atendam a esse fim. Sendo assim, o

trabalho com os contos contemporâneos de Antonio Carlos Viana consiste em uma alternativa para o conhecimento e aprendizado mais profundo sobre o conto, fazendo com que os estudantes adquiram maturidade e descontruam, gradativamente, a ilusão histórica de que somente existem contos de fadas ou de aventuras.

Desta forma, a finalidade da produção de vídeos-minuto corrobora com a visão de hipermodernidade na escola, bem como com o diálogo sobre multiletramentos e textos multimodais, tão defendido por Barbosa e Rojo (2015):

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (BARBOSA e ROJO, 2015, p. 135).

O vídeo-minuto é visto como mais uma estratégia de produção textual potente na forma de expressão do protagonismo dos alunos. Sua construção exige a habilidade de sintetização, concentração, elaboração de roteiros e muita criatividade e conhecimento sobre o que será pesquisado/estudado e produzido. Ademais, sua veiculação é viável, se considerarmos que são vídeos curtos e com facilidade de acesso à postagem em mídias sociais, como no *feed* e *stories* do *Instagram* e/ou nos status do *WhatsApp* ou no compartilhamento de vídeos no *YouTube*. Nesse sentido, o gênero digital vídeo-minuto possui significativa potencialidade de uso e é bastante recomendado pela BNCC (2017).

Além de envolver e atrair os estudantes e os professores para o processo de letramento digital, este gênero lida diretamente com mídias e com o uso de aparelhos como celulares, instrumentos que praticamente todos os alunos possuem, atualmente. Por isso, o trabalho com vídeos-minuto merece ser difundido e explorado no meio educacional, não somente no campo artístico-literário, mas em todos, de forma a fomentar a construção de propostas educativas que valorizam o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, tão necessário para a contemporaneidade e que rompe com paradigmas educacionais antigos, sem desprezá-los.

No que tange ao conteúdo específico do currículo de literatura, no caso, o elemento espaço da narrativa, uma das motivações surgiu mediante a ausência de estudos acerca desse tema no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (informação confirmada na seção 6 - Estado

da Arte), o que foi percebido depois de uma varredura minuciosa realizada em todo o repositório nacional do programa. O quadro confirma que há uma vastíssima produção envolvendo o gênero textual conto, no entanto, não existem títulos que façam referência, especificamente, ao espaço/ambientação de contos.

Já no tocante ao autor escolhido, o quadro presente na seção 6 deste projeto também assente que não há nenhum registro de título de trabalhos sobre os contos de Antonio Carlos Viana. O interesse foi impulsionado pela razão de ser um contista sergipano, aspecto extremamente relevante desta pesquisa, por carregar a questão da valorização de autores locais, o que aproxima e traz mais curiosidade aos alunos, já que se trata do estudo sobre um contista conterrâneo e que possui uma literatura grandiosa. Outro ponto, sobretudo, é que os contos vianianos “Santana Quemo-Quemo”, “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito” (disponíveis em anexo), da obra *Cine Privê* (2009), constituem um vasto e rico campo para o reconhecimento e caracterização da temática em questão.

É válido salientar que são narrativas que trazem a todo tempo marcas linguísticas e contextuais da linguagem, identidade, sociedade e cultura sergipana, fator fulcral para a afinidade com o leitor/aluno envolvido na pesquisa. Lembre-se ainda que são textos que, fortemente, denotam a inferência de valores sociais, culturais e humanos aptos para os debates em sala de aula, considerando que o público de nono ano é formado por adolescentes com faixa etária média de 14 anos.

Ademais, o trabalho desenvolvido com este projeto pode minimizar a carência que algumas escolas públicas de ensino fundamental (a exemplo do Olímpio Campos) possuem em não apoiar continuamente ações pedagógicas com foco literário. E o contato com esses textos permite aos alunos uma prática de letramento literário eficaz, motivada e pretensiosa no sentido de amenizar a dificuldade que os estudantes demonstram ter em relação à compreensão de contos, à identificação de elementos que constroem o espaço/ambiente ficcional e às influências para a formação humana ao se reconhecer e produzir memórias nestes espaços narrativos.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

- Promover uma experiência com a arte literária do contista sergipano contemporâneo Antonio Carlos Viana, enfatizando o elemento narrativo do espaço/ambiente ficcional nos contos “Santana Quemo-Quemo”, “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito”, do livro *Cine Privê* (2009), de modo que fomente a formação de leitores capazes de reconhecer sua identidade nos textos e compreender a construção de sentidos destes, além de produzir outros de maneira significativa e crítica.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar características do gênero textual em análise, por meio de leitura autônoma (em voz alta, silenciosa e/ou em grupo) dos contos escolhidos pela professora e debatidos em sala de aula;
- Inferir a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo nos contos de Antonio Carlos Viana, reconhecendo nesses textos marcas da identidade, sociedade e cultura sergipana e universal, de modo que se considere a autoria e o contexto social e histórico em que tais textos foram produzidos;
- Reconhecer as funções do elemento espaço como fundamentais para a construção de sentidos nas narrativas, bem como para a construção da identidade do indivíduo, ao tempo em que ele situa as ações das personagens e estabelece a interação entre elas;
- Diferenciar espaço e ambiente ficcional, identificando e comparando, através de trechos dos contos estudados, fatores que determinam o espaço bem como os determinantes do ambiente;
- Analisar e apresentar a escolha do vocabulário (palavras e expressões), o uso da pontuação e os recursos linguísticos e gramaticais em geral que articulam e compõem a caracterização dos espaços físico e psicológico dos contos em questão;

- Identificar a caracterização do espaço, tempo, personagens e seus modos de ação na trama, explicitando as marcas de variação linguística (se houver) e explorando as temáticas, através da elaboração de texto teatral, a partir da adaptação dos contos lidos.

- Explorar o aspecto da oralidade na turma, trabalhando mais uma modalidade da língua – a fala, por meio da dramatização de cenas dos textos produzidos em sala e da síntese a partir da produção de vídeos-minuto.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O SER HUMANO

É sabido que literatura e escola são duas entidades que estão intimamente atreladas e interagem a favor da formação do indivíduo, principalmente, em sociedades como a brasileira, em que a promoção da leitura, muitas vezes, é marginalizada ou está relacionada à desigualdade social, à falta de políticas públicas de incentivo ou à ausência de integração entre família e escola. Sem esquecer também do apego ao velho rótulo de que os alunos não gostam de ler. Somado a isso, Kleiman (2016) diz:

Referimo-nos, por exemplo, ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento [...], ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. (KLEIMAN, 2016, p. 21).

Por isso, é tão importante repensar e rever práticas no contexto escolar sobre a questão do acesso à leitura, considerando que a escola é vista como a principal responsável pela formação de leitores e, na maioria das vezes, o único espaço onde crianças e adolescentes têm acesso aos livros e textos literários. Desse modo, compreende-se que o ato de ler é imprescindível à construção crítica dos humanos sobre sua realidade, como defendeu Paulo Freire (2011), em sua notável obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Nesse sentido, Aguiar (2011, p. 242) acrescenta que “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor”. Isto posto, salienta-se que o letramento literário, bem como qualquer outro, deve ser encarado e praticado por educadores/escola com responsabilidade e compromisso, alargando, assim, a força que a leitura

e a interpretação textual carregam na missão de formar leitores críticos e sensíveis no espaço escolar e no mundo.

É preciso enxergar o letramento como prática social e não apenas como uma técnica para se aprender a ler, além disso, reconhecer os múltiplos letramentos que existem e que nem sempre dependem da escolarização para serem praticados socialmente, por exemplo, um agricultor ao desenvolver seu plantio, desenvolve um tipo de letramento específico para as ações que realiza e, muitas vezes, depende apenas do saber popular que lhe foi transmitido. Mas, ao ser acrescentado o saber científico, a ação de plantar torna-se ainda mais inteligente e eficaz. Nessa perspectiva, ao defender um modelo ideológico de letramento, Street (2014) explica:

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (STREET, 2014, p. 154).

No que concerne ao letramento literário, vale considerar que a formação de leitores literários no ambiente educacional é um caminho extremamente árduo, tendo em vista que a contemporaneidade privilegia textos imagéticos e informativos, bem como rotula os literários como sendo complexos e de difícil interpretação. Isso desprestigia o alunado, fere a sua liberdade, o impede de usufruir e explorar outras culturas desconhecidas e nega o acesso à diversidade de tipos e gêneros textuais, tão defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo trecho abaixo:

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70).

Para tanto, é necessário pesquisar e aprofundar-se acerca da experiência transformadora que a educação literária oportuniza na escola e na vida do cidadão, bem como ter ciência do papel crucial que a escola possui na formação de leitores em geral, uma vez que esse espaço coletivo é primordial na socialização para a leitura e para a escrita. Assim, Lajolo (2008) define bem:

O espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão), exigidas pela vida social. (LAJOLO, 2008, p. 105).

Tendo ciência de que a leitura é condição de inclusão social e cultural, pensar em algo imprescindível na vida dos humanos é também pensar na leitura literária, uma vez que ela carrega o poder de entreter, despertar e produzir conhecimento (aprender), sensibilizar e, sobretudo, humanizar o ser. Acerca do papel da literatura, no artigo *A literatura e a formação do homem*, Candido (2012) diz:

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. (CANDIDO, 2012, p. 83).

Ainda nessa perspectiva, o crítico francês Tzvetan Todorov, que teve participação expressiva entre os críticos estruturalistas, encaminhou seus estudos para uma compensação mais humanística da literatura, o que significa não exatamente um rompimento com a observação do caráter estrutural do texto, mas a incorporação de um viés que leva em conta a formação do leitor. Acerca do poder que a literatura exerce no meio social, Todorov (2009) defende que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajudar viver [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

No capítulo “O direito à literatura”, da obra *Vários escritos*, o autor Antonio Candido aborda um exímio comentário que coloca a literatura no mesmo patamar dos outros direitos humanos, isto é, como um bem ou uma manifestação social essencial à vida, já que o ser precisa de alimento para o corpo e a alma, simultaneamente. E o mais importante é oportunizar ao outro o acesso a esse bem, considerando que a literatura ainda é negada a muitos, infelizmente.

Nesse diálogo, o autor expõe a questão de luta pelos direitos humanos, ao distinguir os bens compreensíveis dos bens incompreensíveis. Aqueles são colocados como itens acessórios, superficiais, por exemplo, os cosméticos e as roupas que adquirimos em excesso, vistos com uma necessidade menor. Já os incompreensíveis são os bens básicos, extremamente essenciais à vida humana, como a alimentação, a saúde e a arte. Neste ponto, ele inclui a literatura, por entender que todo indivíduo tem a necessidade de fabular, ele não pode ser privado desse bem, seja nas manifestações artísticas mais populares (como o folclore) até às mais eruditas.

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas o que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 173-174).

Tais reflexões fazem enxergar o poder que a literatura exerce no meio social, ou seja, uma sociedade leitora é, certamente, uma sociedade mais equilibrada, respeitosa, letrada, empática e harmônica. Dessa forma, corroborando com Antonio Candido, também crê-se que a literatura é humanizadora. O contato com ela torna o homem mais civilizado e mais consciente de sua função social, seja por meio de qualquer manifestação, das mais populares (base) até as mais eruditas. Nesse viés, Fernandes (2011), acrescenta:

[...] a literatura é importante na escola por se tratar de um direito inalienável, possibilitando ao leitor do texto literário conhecer diferentes mundos e culturas; apresentar uma existência melhor; aguçar os sentidos; compreender a si mesmo e transformar-se; transformar a realidade num mundo mais humano, solidário e democrático. (FERNANDES, 2011. P. 328).

Esse caráter humanizador da literatura é primordial na educação familiar, grupal ou escolar, visto que ela é, indiscutivelmente, um instrumento crucial que desperta no indivíduo um olhar aguçado para as várias possibilidades e visões de mundo na formação humana como um todo e, conseqüentemente, a liberdade.

A literatura tem como intento libertar o humano do caos, conforme dito por Candido no referido texto, produzir aprendizado por meio do conhecimento que fornece, fazer refletir sobre o mundo e que postura adotar diante dele. Ela flexibiliza a estrutura literal da palavra,

apresentando a multissignificação. Forma e conteúdo, diferentemente do que se apregoa em alguns manuais didáticos, não se separam; ambos funcionam como instâncias imbricadas na construção do sentido e nos efeitos provocados no leitor.

Sendo assim, compreende-se, ainda na esteira de Candido, que o saber estético aliado à humanização tem o fim de salvar o humano da confusão (barbárie). A literatura pensada como social, engajada, carrega o poder de satisfazer as necessidades humanas, faz a sociedade conhecer melhor seus sentimentos, ajudando-a a tomar uma posição mais adequada diante de qualquer situação. Esse pensamento firma-se na assertiva abaixo:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como 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 de beleza, a complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180).

E, por mais que a literatura não carregue um conteúdo social de modo explícito, ela atua na organização interna do indivíduo, o que repercute diretamente em sua atuação sobre o mundo. O sujeito que lê pondera as coisas, reflete e harmoniza o que parece desordem, já que o conhecimento e a sensibilidade estética tendem a libertá-lo das amarras da ignorância.

A concepção de um estudo de literatura torna-se mais eficaz quando foca na especificidade do discurso literário, no contexto de sua produção e, sobretudo, no contato efetivo com o texto literário. Enfim, deve-se conceder mais espaço para a leitura, compreensão, debate e escrita desse tipo de texto, assim, exercitando com mais eficácia as diferentes modalidades da língua – ler, ouvir, falar, escrever, e minimizando o espaço para a historicização literária. Nesse sentido, Menezes (1993) reflete que:

O professor de literatura pode equivocar-se julgando que o “saber”, a “utilidade” da literatura (de um romance ou de um poema) está nos dados históricos que contém ou nos princípios morais que propaga. Na realidade, isso será saber (utilidade) subordinado, na obra literária, ao valor artístico. (MENEZES, 1993, p. 22; aspas do autor).

Nessa perspectiva, a escola deve atuar como defensora do direito à literatura, fazendo com que não ocorra um apagamento desta, principalmente no ensino fundamental, em que a mesma não vem obrigatoriamente explícita no currículo e depende do esforço dos envolvidos

no processo educacional torná-la uma prática efetiva em sala de aula. Desse modo, contribuindo para que o contato com o texto literário na prática de leitura e escrita seja frequente entre os alunos. Cosson (2011) explicita essa questão quando afirma:

[...] a presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é de lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura precisa ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos educação. (COSSON, 2011, p. 290).

Destarte, crê-se que essa concepção abriga em seu exercício a alteridade. Pensar o mundo do outro por meio da leitura torna o indivíduo mais humano, empático e consciente do seu meio social. Isso é ainda mais enfático quando se trata da leitura literária, isto é, quando a escola tem o compromisso e a missão de educar valorizando a literatura, assim como enaltece outras ciências. O que corrobora com o pensamento de Fernandes (2011) abaixo:

[...] a capacidade de ler pode ser mais bem desenvolvida por meio do texto literário, que favorece a descoberta de sentidos que outros tipos de textos. Se por um lado, a leitura literária, dado seu aspecto lúdico ficcional, apresenta-se como um possível chamariz; por outro lado, dado seu aspecto polissêmico e denso, exige uma participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto. (FERNANDES, 2011, p. 327).

Além disso, dinamiza o acesso a esse bem de modo democrático, criando um espaço de fruição e de prazer ao aprender, ampliando horizontes, provocando o seu leitor e atuando na formação do indivíduo, como instrumento educacional. Nesse tocante, a BNCC aponta como sendo uma das principais competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a serem adquiridas pelos discentes:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Refletidas algumas nuances sobre a importância da leitura e do papel humanizador da literatura, entende-se que o ensino de literatura deve ser um compromisso da escola, da família e de todas as áreas do conhecimento, não somente cabível à área de linguagens e/ao professor

de língua portuguesa. Na próxima seção, serão abordados alguns pontos relevantes sobre o letramento literário na escola.

5.2 A ESSENCIALIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A contemporaneidade exige dos sujeitos o contato com os mais variados tipos de letramento, como o letramento escolar, o letramento digital, o letramento culinário, o letramento literário e etc. Todos estão manifestados em textos orais, visuais e/ou escritos e constituem práticas sociais em determinados contextos em que os sujeitos-leitores estão inseridos. Logo, a prática letrada não se restringe ao ambiente escolar, como tipicamente é propagada por muitos. Sobre essa discussão, Street (2014) esclarece:

O significado do letramento, portanto, tem de ser decodificado não apenas em termos de um discurso em torno da educação – qualidade da escola, desempenho docente, testagem e avaliação, abordagens do ensino da escrita e assim por diante –, mas em termos de discursos de nacionalismo: é em torno do conceito de nação e de identidade nacional que se concentram as questões sociais atualmente desviadas para o debate sobre letramento [...]. (STREET, 2014, p. 142).

Isto posto, serão apresentadas algumas reflexões acerca do letramento literário, já que é o cerne da discussão evidenciada neste estudo. Inicialmente, é conveniente trazer uma definição clara sobre o assunto, enfatizada por Cosson (2011), em *A prática de letramento literário na sala de aula*, transcrita no seguinte fragmento:

[...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. Por outro lado, também não se trata do conhecimento sobre uma determinada área, “a literatura”, ou de um tipo de texto, o “texto literário”, mas sim da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura. (COSSON, 2011, p. 282-283).

Assim, ao focar no ambiente educacional, concebe-se que o letramento literário é uma prática social de responsabilidade substancial da escola, em qualquer modalidade de ensino, todavia, há algumas que só propiciam essa prática a partir do ensino médio, e trabalham apenas com textos não literários no ensino fundamental, alegando que esses são mais “fáceis” de serem

interpretados. Ou ainda impondo análises já prontas de trechos de obras literárias, que podam a criatividade e experiência do leitor com o texto.

Em *Letramento Literário*, Cosson (2009) afirma que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Assim, compreende-se que a literatura possibilita maior consciência coletiva. É o texto literário que oportuniza ao leitor um diálogo com maior conhecimento de si, do outro, do mundo, dos distintos grupos sociais e que ajuda a formar culturalmente esse cidadão/leitor. Pensando nessa relação, soma-se uma importante definição difundida por Candido (2006), em sua obra *Literatura e Sociedade*, explícita a seguir:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2006, p. 83).

Por essa e outras razões, é crucial que, desde cedo, a literatura seja acessível às crianças, que o ambiente educacional esteja preparado para apresentar e fazer valer o direito dos estudantes a esse bem essencial que é a literatura, o trabalho com ela deve ocupar um lugar central no currículo de língua portuguesa e na escola como um todo.

Contudo, mesmo sabendo que a literatura é indispensável no currículo educacional da educação básica, na prática ainda a enxergamos como um grande desafio. Nossa cultura escolar privilegia tempo, espaço e práticas de leitura para a educação infantil e o fundamental menor, porém, nos anos finais desse nível de ensino o trato com o texto literário, na maioria das vezes, é reduzido ao pretexto para os aspectos gramaticais e, no ensino médio, presencia-se o efetivo enfoque historicista. E quando trabalham com os livros de fato, geralmente são os mais clássicos, os que atendem a alguma temática de projeto escolar e/ou os exigidos por provas externas à escola. Sobre isso, Barbosa e Rovai (2012) dialogam:

De qualquer forma, a literatura acaba sendo tomada como objeto de estudo, sem a preocupação de oportunizar experiências significativas de leitura: lê-se apenas para reconhecer características ou marcas de estilo (que deveriam estar a serviço de novas possibilidades de leituras, do desfrute da obra) ou para obter um conhecimento enciclopédico da obra em função dos vestibulares. (BARBOSA E ROVAI, 2012, p. 49 - 51).

Nesse sentido, é pertinente compartilhar o pensamento de Magda Soares (2011), ao defender a escolarização da literatura, reconhecida pela autora como um processo inevitável e essencial da escola:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2011, p. 21).

Quando se fala em práticas de letramento literário, logo a memória se remete às formas e métodos vivenciados e acolhidos por educadores nas diversas escolas, públicas ou privadas, nas distintas regiões. E, junto a essa lembrança, surge a reflexão sobre o caminho que a literatura tem percorrido nas escolas: será que é eficaz e prazeroso? Será que atinge o que os documentos oficiais da educação básica propõem? Será que é humanizador? Será que tem se construído uma escolarização adequada da literatura? Sobre essa última indagação, Soares (2011) aborda uma importante distinção, explícita no seguinte fragmento:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2011, p. 47).

A reflexão sobre tais questionamentos, ao sugerir uma eficiente prática de letramento literário na escola depende, muitas vezes, da seleção de literatura, isto é, dos livros e fins que são escolhidos para a análise em sala; da legibilidade dos textos; das condições estruturais (espaço) da escola para a efetivação das leituras; e, especialmente, do cabedal de leituras do professor.

Esses fatores nem sempre são alcançados de maneira efetiva, já que temos escolas com uma infraestrutura precária, sem bibliotecas ou salas de leitura, sem laboratórios de informática para pesquisas, sem acervo de livros disponíveis para a apreciação dos alunos e onde, na maioria das vezes, o trecho do texto literário que está no livro didático é a única opção viável para a prática de leitura. Sem esquecer os casos em que o professor que leciona português no ensino fundamental não tem a formação devida específica, além da quase ausência de disponibilidade de recursos, tempo e oportunidades que favoreçam a formação continuada para aqueles que são

da área, o que dificulta, em alguns casos, um bom trabalho com a escolha e seleção das leituras para os alunos.

Outro ponto pertinente a essa discussão é que cabe aos educadores e à escola como um todo desconstruir a ideia de um ensino de literatura falida. Para tanto, urge que haja uma modificação geral no ensino de leitura literária e, conseqüentemente, na formação do leitor. Acerca disso, Cosson traz uma exímia contribuição:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2009, p. 23).

Destarte, compete à escola/professores promover a mediação, proporcionar condições apropriadas para a concentração que as diversas leituras exigem, oportunizar práticas significativas e possíveis de leitura literária para todos os níveis de ensino da educação básica, especialmente no ensino fundamental, por muitos acreditarem que é o momento em que o estudante cria o gosto pela leitura e, a partir daí, desenvolve autonomia e habilidade para fazer suas escolhas futuras (no ensino médio e durante toda a vida). Ademais, é inegável a marca que o professor mediador imprime na vida dos alunos, corroborando com o pensamento abaixo de Barbosa e Rovai (2012):

Todos nós temos uma história de leitura e, se nos tornamos leitores de literatura, somos capazes de nos lembrarmos de uma ou mais obras que foram marcantes e edificantes da nossa relação com os livros, seja na infância, na juventude ou na vida adulta, e, quase sempre, essa memória vem acompanhada da pessoa (em geral, professor ou familiar) que a colocou no nosso caminho. Sem querer jogar mais essa tamanha responsabilidade aos professores, a escola deveria ser um lugar de alcoviteiros. (BARBOSA E ROVAI, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, entende-se que formar um leitor literário não é tarefa fácil, uma vez que é ele quem concede vida a uma obra literária, é nela que ele reconhece sua própria identidade e dialoga com a existência de outros sujeitos sociais. O contato com o texto literário permite uma experiência de leitura crítica e explora as várias vozes e visões de mundo que ecoam de cada sujeito/leitor, de cada aluno que tem a permissão de conhecer um texto literário, como afirmou Cosson:

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (COSSON, 2009, p. 29-30).

Ainda nesse sentido, salienta-se a necessidade de se difundir o poder humanizador das obras literárias no ambiente escolar, minimizando a negação e o impedimento que se vê de alguns grupos não terem a oportunidade de acesso a esse direito. É preciso repensar as práticas educacionais, urgentemente, de modo que as possibilidades de acesso à leitura literária de fato cheguem a todos e se efetivem como um bem primordial ao convívio humano. Isto é, que o acesso a este bem valiosíssimo e essencial seja democrático, de acordo com o que sintetiza o trecho abaixo:

[...] dentro de uma sala de aula ou de uma universidade, quando um professor abre um romance, um livro de poesia ou, mais frequentemente, uma antologia ou um clássico cheio de anotações e começa a ler, tentando de todas as maneiras conquistar a atenção de vinte ou cem estudantes, nesse momento acontece algo decisivo para a relação entre a literatura e a sociedade. (BERARDINELLI, 2016, p. 90).

Outro fator pertinente a esse debate é a questão que envolve os cânones literários - se a escola deve desprezá-los ou priorizá-los nas práticas de letramento ou, ainda, se deve adotar o uso apenas de textos contemporâneos, já que são considerados por alguns como ideais para tais práticas. De acordo com Cosson (2009), o bom caminho a ser adotado é persistir na ideia de obras atuais, ou seja, aquelas que independem da época de escrita e publicação, obras que marcam o leitor pela sua atemporalidade. Assim, vale frisar que:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (COSSON, 2009, p. 34).

Enfatiza-se também a posição do educador diante da prática de letramento literário. Acredita-se que esse deve assumir uma postura atenta e responsável diante do texto e autor escolhidos, deve amar o que faz a fim de realizar a devida intermediação do aprendizado que o educando pode adquirir diante do mundo da leitura. Berardinelli (2016) discute o ensino de literatura para além das estruturas linguísticas, dando ênfase no caráter formador dela. Além

disso, compartilha um pouco de sua experiência como professor, expondo seu amor pelo ensino e pelas obras literárias, como confirma o trecho abaixo:

A paixão era intermitente, mas voltava sempre que eu colocava os pés dentro da sala de aula. Ainda que um segundo antes sentisse preguiça ou pouco entusiasmo, a simples visão dos estudantes prontos para escutar o que eu lia e comentaria com eles faziam ressurgirem imediatamente minhas melhores expectativas. Eu não poderia decepcioná-los, não podia frustrar suas melhores expectativas. (BERARDINELLI, 2016, p. 93).

Em suma, reafirma-se que a ação de letrar por meio do texto literário, seja de qualquer gênero, permite ao sujeito um olhar mais crítico para a sua realidade social e concede a ele a força para transformá-la, uma vez que são textos que abrem espaço para os múltiplos sentidos e permitem conhecer lugares, caminhos, sentimentos humanos não habitados e desconhecidos, além de exercitar o poder de empatia. É o texto literário que provoca reflexão e mudança de comportamento no ser humano, porque ele extrapola a linha da mera utilidade, do mero ato de informar. Sendo assim, os próximos subtópicos tecerão reflexões sobre o autor Antonio Carlos Viana, sobre o gênero conto e sobre o elemento narrativo espaço.

5.3 A NARRATIVA DE ANTONIO CARLOS VIANA

A ficção contemporânea traz à tona um sujeito pós-moderno, despreocupado com as regras impostas pela sociedade, descentrado em suas ideias e opiniões. Diante desse fato, notamos a ênfase na liberdade das expressões da linguagem, em que é perceptível a presença de uma arte literária bem trabalhada, mas desapegada de tradições. Essa apresenta espaços comuns (a casa, a rua) ao homem hodierno, porém difusores de diversas ambientações, salientando a reflexão da alma humana e o seu comportamento em frente às lutas e perdas do cotidiano.

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras ao narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição. (GOTLIB, 2006, p. 82).

Isso é refletido com muita objetividade nos contos do sergipano Antonio Carlos Viana. O referido autor nasceu em 1944, em Aracaju/SE, e faleceu em 2016, aos 72 anos, no mesmo

lugar. Além de ter vivido na cidade natal, residiu também no Rio de Janeiro; em São Bento do Sul (Santa Catarina); em Porto Alegre; e, na França, em Nice e Paris.

Viana graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Sergipe; fez mestrado em Teoria Literária, na PUC-RS; e doutorado em Literatura Comparada, na Universidade de Nice (França). Destacou-se como professor, autor e tradutor, sempre soube conciliar a produção literária com a docência, na Universidade Federal de Sergipe. Após aposentar-se desse vínculo, criou um curso de redação em sua cidade natal e continuou dedicando-se à produção literária.

A estreia no mercado editorial efetivou-se com o livro de contos *Brincar de Manja*, de 1974. E dentre os prêmios-destaque recebidos, o sergipano ganhou notoriedade nacional ao vencer o prêmio nacional de literatura da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), na categoria Literatura em Contos, em 2009, com a obra *Cine Privê* e, em 2015, com a sua última obra publicada - *Jeito de Matar Lagartas*, ambas publicadas pela editora Companhia das Letras.

Além disso, em 2016, conquistou inicialmente o Prêmio Jabuti (o maior da literatura brasileira), também na categoria Contos e com a obra *Jeito de Matar Lagartas*, porém, como ele morreu em outubro do mesmo ano, a comissão julgadora entendeu que seu livro não poderia ser premiado. Assim, o autor recebeu um troféu *in memoriam*.

Ao todo, o escritor publicou sete coletâneas de contos: *Brincar de manja* (1974), *Em pleno castigo* (1981), *O meio do mundo* (1993), *O meio do mundo e outros contos* (1999), *Aberto está o inferno* (2004), *Cine Privê* (2009) e *Jeito de Matar Lagartas* (2015). Também publicou duas obras relacionadas à técnicas de produção textual – *Roteiro de Redação: Lendo e Argumentando* (2008) e *Guia de Redação: Escreva Melhor* (2013). Além de traduzir para o português obras francesas como *Ingrid Caven* (2002), *A Controvérsia* (2003), *Um lugar entre os vivos* (2004), *O Sangue do Mundo* (2005), *Hoje Cendraps parte para o Brasil* (2006) e *Não há silêncio que termine* (2010).

Viana é dono de uma prosa concisa e econômica, sobretudo no que concerne a aspectos formais e de estilo, em geral, de tom seco e com precisão vocabular. Construiu narrativas sem excessos, com a objetividade de uma câmera ao captar uma fotografia, com unidade temática e apurado trabalho formal.

Sua carreira literária carrega narrativas que versam, essencialmente, sobre temas que exploram a falta de dignidade humana, a miserabilidade, a infância, a perda da inocência, as questões do corpo e a morte. Sua ficção criou um mundo desconcertante e inconfundível, que descreve a vida repleta de perdas e lutas de crianças, homens e mulheres do interior nordestino,

na maioria dos contos. São personagens marcadas pelo sofrimento e pela carência afetiva e financeira.

A objetividade refletida em seus contos é retratada de maneira simples, sombria, e muitas vezes, violenta e reduzida ao nada, em espaços ficcionais descritos com certa economia de palavras. Contudo, colocadas num texto sempre com desígnio estabelecido e uma intencionalidade acentuada, o que provoca no discurso um complexo de significados, que concede ao leitor de seus contos imaginar, por meio de sua experiência de mundo, a ambientação correspondente a cada espaço no texto, muito disso se confirma na seguinte fala de Almeida (2014):

Os contos de Viana reúnem histórias marcadas pela condição de miserabilidade das personagens que, além de viverem no limite da pobreza, enfrentam angústias decorrentes da sua condição física ou psicológica e da consequente exclusão que tais características lhe aportam. A vida crua das personagens miseráveis de Viana que é apresentada ao leitor em um limitado número de páginas, é contada em sua maior parte por personagens narradoras que captam os pequenos detalhes da vida cotidiana, em que as descobertas e as sensações ganham espaço privilegiado no contexto dos contos. (ALMEIDA, 2014, p. 407).

Esse contista revela-se um mestre no que executa, uma vez que ao se fazer a leitura de alguns de seus contos, percebe-se como seu trabalho é coerente com a caracterização feita por diversos teóricos sobre o gênero conto, que aparentemente se mostra simples, porém, dadas as suas peculiaridades, é tão complexo como qualquer outro gênero na literatura.

A maneira de contar de Viana encaixa-se fielmente à conclusão de Julio Cortázar, que diz: “o bom contista é aquele cuja escolha possibilita essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana” (apud GOTLIB, 2006, p. 49).

Sendo a contenção uma das características mais marcantes na definição do conto, Viana mostra-se consciente e apresenta narrativas como se fossem uma fotografia, em que é possível construir mentalmente uma ambientação, presentificando as coisas, as pessoas e os sentimentos, assim como um gesto ou um olhar que aparece nas tramas, como acrescenta Almeida (2014) acerca do modo de narrar do autor:

[...] ele demonstra uma timidez e humildade que cativam os leitores que conhecem a grandiosidade da sua obra, pelo fato de Viana não se colocar no papel do grande escritor que escreve grandes obras – postura que, se assumida, reafirmaria os poderes movimentados pelos cânones. (ALMEIDA, 2014, p.407).

Dessa maneira, o autor descreve a vida de homens, mulheres e crianças anônimas, que habitam, geralmente, um espaço cruel e sombrio, revelando assim personagens com rostos sofridos, mas que sempre tiram prazer em alguma coisa da vida. Exemplo disso ocorre em “Santana Quemo-Quemo”, conto que abre a coletânea *Cine Privê* (2009).

Nesse texto, a personagem-narradora conta a explosão de loucura de sua mãe no momento em que sua casa é demolida junto com outras na invasão de uma área de preservação ambiental. Enquanto a mãe enlouquece, a personagem come com seus irmãos a galinha que a irmã salvou da destruição.

O seguinte excerto finaliza o conto e expressa o prazer do personagem:

Mas a vida tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela da galinha, que a gente comeu, feliz, debaixo da amendoeira, quando os homens foram embora, já tudo derrubado. E nossa mãe não parava mais de cantar “Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo”, os peitos já de fora da tira, a saia levantada, aparecendo tudo. (VIANA, 2009, p. 15).

O final do fragmento acima já aponta para a discussão, sendo que o autor descreve com precisão e economia de palavras a figura da mulher enlouquecida. Nesse momento, é como se a fotografasse em seu espaço vital.

É necessário pontuar alguns conceitos acerca do conto e a sua caracterização, o que são de essencial importância. Para isso, pode-se enquadrar o contista Viana na contemporaneidade, tanto do ponto de vista da cronologia, quanto na forma de narrar, lembrando que o como se narra algo se sobrepõe ao que é narrado. E pensando na atualidade, é saliente considerar as palavras do teórico e crítico literário Alfredo Bosi (2002), ao definir que:

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo virtual, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (BOSI, 2002, p. 7).

Antônio Carlos Viana expõe ao leitor um tipo de conto sombrio, que trata do cotidiano de indivíduos simples, comuns, mas que sentem na pele as amarguras da realidade, por exemplo, o seu Manuel do conto “Cine Privê” e a protagonista do conto “O terceiro velho da noite”. O primeiro é limpador de cabines de um cinema pornô e a segunda é uma prostituta de rua.

Ambos sobrevivem de trabalhos considerados “indignos”, são submetidos aos perigos do mundo, à precariedade e aos riscos de tais profissões, talvez porque o destino só lhes reservou isto, ou ainda porque o mundo pós-moderno é excludente e eliminatório, em que demonstra a infeliz ideia de que vence aquele que tem mais.

Não que seu Manuel e a prostituta se conformassem com essa situação, ele até demonstra em suas palavras vontade de ter concluído o segundo grau (atual ensino médio) e conseguido emprego melhor para quem sabe se livrar da obrigação de limpar ‘toda a porra do mundo’, como assim definia o seu ofício. Além disso, voltar a ter uma vida normal com a sua mulher, uma vez que essa desde que soube que ele havia adquirido a sífilis, quando a filha dos dois nasceu com paralisia, nunca mais manteve relação sexual com seu Manuel.

Já a prostituta de “O terceiro velho da noite” foi obrigada pelo cliente a vestir uma roupa branca de noiva e entrar num caixão. Passagens como essa é que denotam o risco de vida a que essa classe social é submetida e a que, muitas vezes, somente espaços/textos dessa natureza são capazes de ‘gritar’, denunciar. Nesse sentido, Almeida (2014) aponta:

Encenar, com uma pitada de pimenta e sadismo, as barbáries de um mundo prevalente de individualidade, falta de cooperação e falta de solidariedade [...], como faz Antonio Carlos ao tematizar as relações humanas, em meio a contextos que oferecem indícios de serem frutos das sociedades regidas pelo capitalismo, assemelha-se mais a um logro à arbitrariedade dos signos, ao invés de uma exaltação irrestrita dos pensamentos das classes dominantes. (ALMEIDA, 2014, p.410).

Desse modo, além de apresentar aspectos atemporais do conto como brevidade, contenção, unidade de efeito, originalidade, força, clareza e compactação, o contista dá abertura para uma realidade que está para além dele, fazendo com que o leitor interaja e atravesse o que está escrito no conto, tocando o individual do ser e expondo sua condição humana. Fato esse que confere aos contos de Viana pertencerem a uma literatura de alta qualidade.

Quanto à unidade de efeito, Nádya Battella Gotlib (2006) defende as palavras de Edgar Allan Poe, quando afirma que a questão não é “ser ou não ser breve”, mas sim, “provocar ou não maior impacto no leitor”. Isto é, um conto precisa ter o tamanho que atinja ou fisque o seu leitor para um efeito. Por isso, existem contos de uma página, assim como existem contos de seis ou mais páginas, ou seja, não que o primeiro seja mais interessante, apenas o segundo demorou mais para alcançar tal efeito, para gerar uma tensão ou suspense provocado pela leitura.

Tal suspense, conforme Gotlib (2006), alimenta a curiosidade do narrador e do leitor, na medida em que o detetive conta, aos poucos, o que já sabe. Ela também defende algumas

conclusões sobre a produção do conto: a unidade de construção, o efeito principal no meio da narração e o forte acento final. Quanto a este último aspecto, Viana surpreende, pois a maioria de seus contos apresenta um final marcante, que deixa final aberto para o leitor e o instiga a tirar suas próprias reflexões sobre o enredo. Pode-se exemplificar essa tensão citando o trecho que encerra o conto “Jardins Suspensos”:

Apesar das recomendações, eu não me continha mais dentro de casa, o mundo parecendo apertado para mim. E ele ficava agora todo inteiriçado quando me via. Até que numa tarde, sem mais nem menos, a voz ranheta e pastosa, ao me ver, disse de repente, me tomando de surpresa: “Quer ver dentro de mim?”. E levantou a bata. Não usava nada mesmo por baixo. Com um riso estranho nos olhos, sentado no banquinho de plástico azul, abriu bem as pernas e de dentro delas brotou uma rosa sangrenta capaz de mudar o rumo de qualquer abelha. (VIANA, 1999, p. 32).

Não só no final, bem como no desenrolar deste conto, nota-se a intencionalidade de cada palavra posta que o personagem quer desvendar um segredo, descobrir se a pessoa que mora em sua casa é menino ou menina. A dúvida existe porque ele ora apresenta características de um sexo, ora de outro. Tais características vão sendo descritas para o leitor, sendo que mesmo apresentando em seu físico e nas vestimentas externas aspectos de menina, o personagem refere-se à pessoa a todo tempo como menino, mesmo não tendo certeza.

Essa ambiguidade cresce pelo fato de o personagem nunca ter visto nenhuma ‘roupa de baixo’ no varal, por exemplo, para esclarecer suas inquietações. Por essa razão, o conto traz um final (supracitado) bastante sugestivo, uma vez que permite a cada leitor tirar suas próprias impressões acerca do conflito desencadeado, fazendo suas escolhas sobre o que foi lido e interpretado, ao definir um desfecho que mais se aproxime do que pensou e que amenize a ambiguidade imposta pelo enredo. Nesse momento, Viana utilizou-se de uma linguagem metaforizada (rosa sangrenta) bastante rica, além da objetividade e precisão em cada palavra, enfatizando, assim, que a compactação pode surtir um bom efeito. Dessa maneira, ao falar em compactação, Nádía Gotlib (2006) parafraseia as palavras do mestre Tchekhov, o qual aponta que o texto de um conto precisa:

[...] ¹ser *claro* _ o leitor deve entender, de imediato, o que o autor quer dizer. Deve ser *forte* _ e ter a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que entre uma ação e outra se afrouxe este laço de ligação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções. E deve ser *compacto* _ deve haver condensação dos elementos. Tudo isto, com

¹ Essa ideia considera que o leitor deve entender claramente o que é dito pelo autor e compreender, inclusive, alguma ambiguidade (final aberto, por exemplo) que foi pretendida pelo autor para potencializar as interpretações possíveis do texto.

objetividade: “Quanto mais objetivo, mais forte será o efeito [...]. (TCHEKHOV, apud, GOTLIB, 2006, p. 43).

O texto acima ilustra o segredo da narrativa curta: a junção de clareza, força e compactação. Esta última é que faz com que o contista controle a tendência aos excessos e às descrições supérfluas, como é permitido na construção do gênero romance. Para corroborar com tais ideias, Bosi (2002) acentua que o contista é um pescador de momentos singulares repletos de significação. “Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção”.

Essa percepção é evidente no conto “Nadinha”, quando o narrador diz “bebia tudo por um canudinho de mamona enquanto os irmãos corriam com as pernas boas só pra fazer inveja. Mas Nadinha não sabia o que era inveja”. Nesse momento, o apelido e a estrutura física de Nadinha passam a ter mais significado no texto, uma vez que ela adquire um novo sentido para o discurso, sendo olhada através de seus sentimentos e pela sua alma, como um ser ingênuo e alheio ao ambiente cruel e influenciável em que vive. Sobre o conto mencionado, Almeida infere:

Comparar a perna de uma menina com um rabinho de porco ou com uma maniva de macaxeira, como faz Viana em “Nadinha” é, certamente, uma repetição dos sentidos negativos que se agregam aos signos e renova o fetiche que impõem padrões físicos e comportamentais fixados pelos conceitos metafísicos de pureza e beleza. (ALMEIDA, 2014, p. 411).

Assim, o conto contemporâneo faz uma ruptura com o conto tradicional, o qual exigia grandes ações. Aquele segue uma linha inovadora em que, às vezes, nada parece acontecer, mas há a reflexão humana e, mais uma vez, é colocada em voga a economia de palavras e a precisão no uso da linguagem. Sobre esse aspecto moderno na maneira de contar, Gotlib acrescenta que “o conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por teor fragmentário, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário” (GOTLIB, 2006, p. 55).

5.4 O ESPAÇO FICCIONAL E A NARRATIVA VIANIANA

Estudar o espaço no âmbito narrativo é valorizar esse elemento como agente fundamental da interpretação e reconhecer seu movimento na construção dos efeitos de sentidos na obra literária e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito. Essa estruturação

espacial permite ao leitor conhecer os espaços sociais, históricos, culturais que o interior de uma obra carrega, ou seja, os espaços da vivência humana que desencadeiam os sentimentos, as lembranças e as ações vividas pelas personagens. Acerca disso, Rossoni (2017) afirma:

Refletir sobre a manifestação do espaço no evento literário, entre demais procedimentos, implica em destinar atenção aos desdobramentos discursivos que o especificam em determinado objeto de investigação. Nesse sentido, diverso de mirar abordagens tópicas e intercurtos delineados pelo cenário ambientado – quer exterior, quer interior – deste ou daquele grupo de personagens e ações [...]. (ROSSONI, 2017, p. 35).

Logo, a esse estudo psicológico dos espaços da vida íntima, Bachelard (2008) denomina como toponálise. Em *A poética do espaço*, o autor aborda vários locais privilegiados de privacidade e intimidade, de possibilidade de construção de sonhos e memórias que habitam o interior do indivíduo e servem como escudo de proteção contra elementos exteriores. A casa é um dos espaços de que ele trata como abrigo e porto seguro para o sujeito, conforme esta descrição:

[...] a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos que frequentemente intervêm, às vezes se opondo, às vezes estimulando-se um ao outro. A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. (BACHELARD, 2008, p. 23).

Nesse contexto, segundo Borges Filho (2019), a abordagem sobre o espaço na obra literária “não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com o personagem seja no âmbito cultural ou natural”. Desse modo, é de extrema importância perceber as estratégias espaciais que aparecem no texto e suas funções na narrativa. De acordo com o autor citado,

[...] a função mais básica do espaço é a de localizar as personagens e as ações. É o que acontece quando afirma sobre a “ambiência em que o documento é exposto”, mas, em seguida, com o léxico “vivificado”, aponta para uma função mais complexa da espacialidade: a força que ele tem de servir para além de um pano de fundo, conferindo às ações uma ratificação e uma beleza poética nesse caso, “pois adquire realce e ganha força sugestiva”. (BORGES FILHO, 2009, p. 64; aspas do autor).

Ao focar, especificamente, na narrativa de Antonio Carlos Viana, percebe-se como é criada uma ambientação a partir de cada espaço que é descrito no conto vianiano. Isso se remete ao conceito de distinção entre espaço e ambientação, proposto por Osman Lins e citado por Antonio Dimas em *Espaço e Romance*. Aquele sugere que o espaço seria tudo que é instalado na narrativa (o quarto, a sala, a rua, a casa etc.), e que ao colocar nele a experiência de mundo, o mesmo se transforma em um ambiente.

Para Gancho (2004, p. 27) “espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa”. [...] e o ambiente “é o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens”. A autora também acrescenta que:

Para se caracterizar o ambiente, levam-se em consideração os seguintes aspectos:

- época (em que se passa a história);
 - características físicas (do espaço);
 - aspectos socioeconômicos;
 - aspectos psicológicos, morais, religiosos.
- (GANCHO, 2004, p. 30).

Isto é, o espaço é denotado e explícito na narrativa através dos recursos expressivos e contém dados da realidade. Já a ambientação, apresenta-se conotada e implícita, permitindo-nos alcançar uma dimensão simbólica, por meio do quadro de significação complexa do discurso que o conto gera. Por isso, a segunda depende da experiência do leitor para ser evidenciada. Essa ambientação, que será chamada por Borges Filho de espacialização, faz referência à forma como o espaço é construído na narrativa, não se devendo confundir com a questão da descrição do espaço. A este respeito, o autor aponta três tipos de espacialização que enriquecem a discussão, estas citadas por Lopes (2017), distinguidas como:

[...] a espacialização franca, composta por um narrador independente, onde a descrição aparece eivada da maior objetividade, dependendo apenas dele, numa narrativa de terceira pessoa; a espacialização reflexa, em que é a personagem que tem a percepção dos espaços, sem que haja uma intrusão direta do narrador, exceto se o narrador também for personagem; por fim, a espacialização dissimulada ou oblíqua, que exige uma personagem ativa, na medida em que são os seus próprios atos que fazem surgir o espaço. (LOPES, 2017, p. 102).

Partindo para a prática, ao observar o conto “Dia de parir cabrito”, o espaço da casa do personagem-narrador é descrito. O texto expõe o espaço da casa ou do sítio, como sendo um lugar sombrio, sujo, detestável e possuidor de algum mistério. O que reafirma a ação que de

fato dia de parir cabrito era um segredo para as crianças da casa. Este é um espaço físico, com paredes, portas e janelas, mas que também pode projetar e significar o espaço interior do ser humano; nesse caso, a casa ao mesmo tempo em que esconde as crianças de um episódio, revela o modo de ser e o comportamento de uma família, o que se comprova no trecho:

“... éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato. As ninhadas de pinto eram criadas na cozinha. [...] E ainda havia os porcos no chiqueiro ao lado, de onde vinha um cheiro forte de lama [...] O pior de tudo era que não nos deixavam abrir uma janela, a porta ficava trancada por fora pra nenhum de nós ter o destempero de sair correndo e ver aquilo que nossa imaginação fabricava como a coisa mais suja do mundo”. (VIANA, 2009, p. 46-47).

Esse ocultamento é evidenciado no fragmento “Minha tia solteirona também não podia ver, só minha mãe, que já conhecia a vida. Era assim que falavam. Era preciso conhecer a vida para ver cabrito nascer. Não entendíamos.”. Aqui, notam-se traços da moral familiar, em que eram preservadas as etapas da vida, ou seja, uma criança ou até uma moça virgem (a tia solteirona) não podia presenciar o parto dos cabritos por serem ainda ‘jovens’ e alheios à questão da sexualidade.

Análises dessa natureza tornam nítida a importância do espaço para o desenrolar da trama, como bem esclarece o trecho de Dimas (1987):

Entre as várias armadilhas virtuais de um texto, o *espaço* pode alcançar estatuto tão importante quanto outros componentes da narrativa, tais como foco narrativo, personagem, tempo, estrutura etc. É bem verdade que, reconhecemos logo, em certas narrações esse componente pode estar severamente diluído e, por esse motivo, sua importância torna-se secundária. Em outras, ao contrário, ele poderá ser prioritário e fundamental no desenvolvimento da ação, quando não determinante. (DIMAS, 1987, p. 6).

Pensando ainda nessa reflexão sobre o espaço, Antonio Candido, em sua obra *O Discurso e a Cidade*, destina um capítulo a tratar da degradação do espaço. Por isso, com base em suas ideias, pode-se fazer algumas associações do ambiente citado no conto referido com os seres que nele habitam.

O sítio ou ‘o mundo que era só mau cheiro’ pode representar simbolicamente, no discurso, a degradação do ambiente, que é materializada no calor, na casa escura, na lama do chiqueiro, na merda de galinha sob os pés, no mijo de gato, nos piolhos-de-galinha sobre o corpo entre outras misérias encontradas naquele espaço.

Tal fato se contrapõe ao trecho “a única coisa boa que havia eram os cabritos”, pois estes simbolizam riqueza para a família, uma vez que eles ajudavam no sustento desta com a

venda do leite e o sacrifício da carne, quando era chegado o tempo ou quando as coisas se apertavam em casa. Ademais, significam uma opção a mais de trabalho e de luta e, por outro lado, tristeza para as crianças, que se apegavam demais aos animais, sendo que cada uma possuía o seu.

Ao fazer uma análise também do conto “Duas coxinhas e um guaraná”, visualizamos que a personagem principal (um adolescente) passa por vários espaços, isto é, há uma mudança de estado, o que pode conotar também mudança no seu comportamento. Esse conto demarca uma transição entre o antes e o depois do assassinato de sua mãe.

Os espaços são os seguintes: no quarto, quando o filho assassina a mãe; em seguida, ele passa na cozinha para tomar água; depois na sala, onde fica se olhando no espelho pregado na porta; logo após, desce as escadas do prédio, fala com o porteiro e desce a avenida, ainda anda pelas ruas, para em um bar e no final volta para casa, não mais a sua, mas a de seu ex-padrasto. É pertinente apontar em nossa discussão a passagem em que o personagem descreve o cenário da rua:

“Desci a longa avenida cheia de árvores, ia caminhar um pouco, pensar na vida, agora sem mãe que me sustentasse. Um dos consolos da minha cidade é ter árvores. Eram três da manhã, começava a esfriar bastante. Era maio, o mês das noivas. As vitrines estavam cheias de vestidos brancos e grinaldas de todos os tipos. Fiquei apreciando aquele mundo branco de tão puro, embora hoje em dia fosse difícil encontrar uma moça digna de tanta pureza. Nunca me vi entrando numa igreja com uma mulher vestida daquele jeito, feliz porque ia se casar comigo. Muito menos eu de braço dado com minha mãe. Um ou outro vulto ao longe, nenhum mendigo. No cruzamento da minha avenida com a periférica, os carros nunca dão descanso, seja a hora que for. Esperei um tempão para atravessar. (VIANA, 2009, p. 18; grifo nosso).

O destaque sugere um movimento contraditório, visto que o barulho dos carros, a escuridão da rua e a sombra das árvores se opõem à pureza do branco descrito acima. Essa junção de claro e escuro conota a insegurança e o conflito de sentimentos que perturbam a mente do adolescente em questão.

Outro símbolo marcante é o ato de descer as escadas que, levando em conta a ambientação do discurso, pode significar a descida moral e material dele, de modo que torna-se evidente a degradação do seu espaço, tanto da casa como da vida propriamente. O jovem enxerga-se diante do espelho agora sem a mãe, que por mais que não gostasse muito do jeito dela, era o seu refúgio, tanto para sobreviver (financeiramente) como para cuidar de suas coisas. Além disso, ‘destrói’ sua vida em troca de pouco dinheiro, que a mãe se negou a dar-lhe.

Falar de espaço na literatura requer uma profunda análise, porém as reflexões já realizadas servem para se perceber a influência dos espaços físicos na construção de significados na leitura dos contos estudados. É importante atentar-se também para a noção do simbólico que as palavras possibilitam para se adquirir uma visão maior da realidade, exposta nas entrelinhas, da vida das personagens envolvidas num mundo ficcional dinâmico e, intrinsecamente, relacionado ao mundo contemporâneo.

Destarte, é extremamente relevante e pertinente o estudo do espaço narrativo e sua ambientação em contos, de modo a fazer com que os alunos/leitores compreendam a relação direta que esse aspecto do conto possui para a interpretação de sentidos explícitos e implícitos presentes no texto. Assim, convém a reflexão do elemento narrativo espaço em alguns materiais didáticos utilizados pelos docentes na sala de aula do ensino fundamental, o que será demonstrado a seguir.

5.4.1 O espaço narrativo no livro didático do ensino fundamental

No que tange ao aspecto do espaço/ambiente ficcional presente nos livros didáticos de língua portuguesa, pode-se notar a existência de coleções que não abordam esse elemento narrativo em nenhum ano do ensino fundamental maior; existem também aquelas que apenas citam em um campo pequeno e junto da denominação de todos os elementos: narrador, personagem, enredo e tempo; e outras que trazem uma abordagem com definição e exemplos, no entanto, ainda um tanto vaga e sem aprofundamento, o que corrobora com a discussão desse trabalho, ao constatar que essa temática necessita ganhar mais espaço nas salas de aulas, considerada a sua importância igual a dos outros elementos do conto.

Tal constatação foi confirmada através da análise feita em alguns livros didáticos de língua portuguesa, entre eles: *Português: linguagens, 9º ano*, de Cereja e Magalhães (2015) – este foi escolhido por ser fruto de uma coleção bastante adotada pela escola, inclusive no último triênio (2017 a 2019); *Língua Portuguesa, 7º ano*, de Pereira et al (2015) – a escolha deu-se por ser um livro pertencente a uma coleção em que os professores do Olímpio Campos utilizam rotineiramente como fonte de pesquisa para a prática pedagógica; *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 8º ano*; e *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 9º ano*, de Balthasar e Goulart (2018) – ambos fazem parte da coleção atual, adotada pela escola para o triênio 2020 a 2022.

Na obra *Português: linguagens, 9º ano*, de Cereja e Magalhães (2015), encontramos um campo destinado ao trabalho com o conto, abordando os elementos tempo e espaço juntos. Sobre isso, os autores afirmam:

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum dois elementos essenciais: o tempo e o espaço. O tratamento que esses elementos recebem, porém, varia de um gênero para outro. No romance, por exemplo, tais elementos costumam ser mais detalhados, tratados com maior profundidade. No conto, são apresentados de forma mais contida, reduzidas ao essencial. (CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 93).

Além disso, os autores trazem um trecho de conto (exemplo) e alguns questionamentos como: “Onde ocorrem os fatos?”; “Qual deles é mais destacado?”; “Como se caracteriza o lugar?” e “Que relação há entre o título do conto e o lugar onde ocorre a maioria dos fatos?”. Questões consideradas básicas e de fácil compreensão para uma turma de 9º ano. Desse modo, acredita-se que é possível alargar o estudo do conteúdo, explorando melhor a questão.

No mesmo livro há, ainda, definições relevantes referentes ao espaço, que os autores apontam como dois níveis: espaço físico ou geográfico e espaço social (ambiente). No primeiro nível, Cereja e Magalhães (2015) definem que espaço físico ou geográfico “é o lugar onde acontecem os fatos que envolvem as personagens: uma rua movimentada, uma cidade, um cinema, uma escola, um cômodo de uma casa, etc. [...]”. Já no segundo nível, concebem que o espaço social (ambiente) “é o espaço relativo às condições socioeconômicas, morais e psicológicas que dizem respeito às personagens. O espaço social situa as personagens na época, no grupo social e nas condições em que se passa a história”.

Tais níveis dialogam com a discussão levantada por Lopes (2017) sobre a temática da espacialização, em que podemos relacionar o nível 1 (espaço físico) à espacialização franca, isto é, uma espacialização carregada de descrição, objetividade e com narrador independente. E o nível 2 (espaço social – ambiente) pode ser relacionado com a espacialização reflexa e a espacialização dissimulada ou oblíqua, em que os personagens têm percepção dos espaços e constroem outros a partir de suas ações na narrativa, imprimindo subjetividade.

Na obra *Universos: Língua Portuguesa, 7º ano*, de Pereira et al (2015), verifica-se que eles refletem acerca do espaço narrativo por meio da associação com outros gêneros textuais, a exemplo da fotografia, característica que é fortemente presente nos contos de Viana, sua leitura prende a atenção por meio de imagens que são construídas através da interpretação. Esse aspecto fotográfico também constitui um elo de ligação ao gênero digital vídeo-minuto, defendido neste trabalho, já que também tem o intuito de estimular a produção de imagens, ou

seja, o trabalho com o visual (como na fotografia), a partir dos roteiros e cenas elaboradas. Além disso, as questões trazidas nos exercícios desta coleção buscam explorar as características da narrativa ligadas a temáticas sociais presentes no conto estudado. Percebe-se também a distinção entre os espaços, conforme o seguinte trecho:

Em uma narrativa, o **espaço geográfico** diz respeito ao lugar físico onde acontecem os eventos narrados. Quando esse espaço geográfico é descrito nas relações sociais, na convivência entre as personagens, temos o **espaço social**. O **espaço psicológico** é criado pelas percepções, pelas impressões que as personagens têm do espaço geográfico. (PEREIRA *et al*, 2015. p. 60, grifos das autoras)

Em *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 8º ano*, nota-se a existência de vários exemplos de contos ou trechos (aspecto positivo se considerarmos a ênfase no contato com o texto literário em sala), no entanto, não traz nenhum apontamento sobre a importância dos elementos da narrativa como construtores de sentidos do texto. Ademais, as questões de reflexão e exercício são voltadas, exclusivamente, ao uso do texto como pretexto para o trabalho com as questões gramaticais ou também de localização e transcrição de informações, fator negativo para a abordagem esperada – construir sentido crítico a partir do texto.

Na mesma coleção, a obra *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 9º ano*, traz apenas a ocorrência de uma proposta de atividade de produção de um conto. Para tanto, apresenta um exemplo de conto e aponta itens que retomam as características gerais da narrativa, fazendo com que o aluno relembre elementos importantes para a produção textual. Dos diversos itens elencados, apenas um é destinado à caracterização do espaço.

Feita a análise destes materiais didáticos, compreende-se ainda mais a necessidade de avançar no estudo do espaço ficcional no ensino fundamental maior, uma vez que é notória e recorrente a ausência de abordagens aprofundadas sobre este conteúdo, principalmente nas turmas de 9º ano, levando-se em conta a maturidade destas. As coleções consultadas apresentam falhas como o trabalho do texto como pretexto gramatical, a mera exigência de apenas localizar informações básicas no conto e a pouca exploração (com algumas exceções) do aspecto do espaço narrativo, visto que este é crucial para a construção de sentidos do texto.

Diante do exposto, salienta-se a importância de se possibilitar novas estratégias pedagógicas para o trabalho com o espaço narrativo em sala de aula, de modo a valorizar o campo artístico-literário tão defendido pela BNCC (2017) e efetivar um contato ainda maior do alunado com o texto literário.

6 ESTADO DA ARTE

Esta seção é fruto de uma varredura minuciosa realizada em todo o repositório nacional do Mestrado Profissional em Letras e reúne um quadro com o elenco apreciativo de títulos de trabalhos acerca do gênero conto. Nele, há a comprovação da ausência de projetos relativos, especificamente, ao espaço/ambientação de contos, assim como não há referência de trabalhos sobre o escritor Antonio Carlos Viana, no âmbito do programa.

Título da Pesquisa	Instituição	Ano de Defesa
NAS TRAMAS DO HIPERTEXTO: A ESCRITA COLABORATIVA ATRAVÉS DOS CONTOS DE MISTÉRIO	IFES	2016
O CONTO MARAVILHOSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR	UFTO	2016
O GÊNERO CONTO COMO MEDIADOR DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: UM PERCURSO METODOLÓGICO.	UFTO	2019
EU, AUTOR (A): A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DE CONTOS DE FADAS	UFBA	2018
É NOSSA VEZ: RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS A PARTIR DO ESTUDO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS IDENTITÁRIAS	UFBA	2019
PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFPB	2019
LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO POR MEIO DO CONTO DE FADAS	UFPB	2019
LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CONTOS FANTÁSTICOS	UFPB	2019
O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	UFPB	2019
A CONTÍSTICA DE OSMAN LINS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	UFPB	2019
DOS CONTOS MARAVILHOSOS AOS MINICONTOS: LEITURA, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFCG	2019
A SEMIÓTICA E O CONTO MARAVILHOSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA APLICÁVEL AO ENSINO FUNDAMENTAL II	UFCG	2019
OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFCG	2018
A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DOS MULTILETRAMENTOS	UFCG	2018
A SEMIÓTICA E O CONTO POPULAR: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE APLICÁVEL AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFCG	2016

GÊNERO TEXTUAL CONTO: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	UFMG	2016
A SOCIOLINGUÍSTICA E AS NARRATIVAS POPULARES: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO CONTO AO RECONTO	UFMG	2016
CONTOS MARAVILHOSOS NA ESCOLA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	UFJF	2017
MEDIAÇÃO LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM SALA DE AULA: TRANSITANDO NO UNIVERSO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS	UFJF	2016
ENTRE BILHETES E VERSÕES: A ANÁLISE DE UM CONTO DE AVENTURA NA PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA	UFMS	2018
MEDIAÇÕES DE LEITURA A PARTIR DOS CONTOS POPULARES DE RICARDO AZEVEDO: UMA EXPERIÊNCIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFMS	2019
ENTRE CONTOS E HIPERCONTOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTEGRADO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS	UFMG	2015
CANTOS E CONTOS DO REINADO: O ACESSO AO TEXTO LITERÁRIO POR MEIO DAS MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	UFMG	2019
O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS	UFSC	2016
LETRAMENTOS ATRAVÉS DO CONTO CLÁSSICO E DE SUA ADAPTAÇÃO EM MANGÁ	UFS	2015
CADERNOS NEGROS NA ESCOLA: LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS AFRO-BRASILEIROS	UFS	2016
MONTECONTO: UMA ESTRATÉGIA PARA A LEITURA LITERÁRIA	UFS	2016
PROPOSTA DE LEITURA INTERACIONAL DO GÊNERO CONTO A PARTIR DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM - QUIZ	UFS	2016
O CONTO: DA LEITURA À PRODUÇÃO CRIATIVA	UFS	2016
A LEITURA DOS CONTOS DE FADAS NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	UFS	2018
AS PRÁTICAS DE NARRATIVAS ORAIS NOS CONTOS DE FADAS : DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA	UFS	2016
ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: DE CONTO A CURTAMETRAGEM EM PRÁTICA ESCOLAR	UFS	2015
ENSINO COM O GÊNERO CONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	UFU	2015
PRODUÇÃO DE CONTOS EM AMBIENTES DE ESCRITA COLABORATIVA NA WEB: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA	UFAC	2017
CADA CONTO CRIA UM VÍDEO: PROPOSTA DE TRABALHO COM LITERATURA PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFAC	2017

DO CONTO AO HIPERCONTO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA MATERNA	UFAC	2018
NEM LHE CONTO, COMPADRE: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO CONTO 'O CARRO DOS MILAGRES' DE BENEDITO MONTEIRO	UFPA	2018
OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR BELENENSE ESCRITO	UFPA	2018
LEITURA DE CONTOS DAS OBRAS "LITERATURA EM MINHA CASA": UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFPA	2016
LEITURA DO CONTO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFPA	2016
LEITURA DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	UFPA	2016
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTOS	UFPA	2018
O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS: O CONTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	UFRJ	2015
FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DOS CONTOS POLÍCIAS DE SHERLOCK HOLMES - UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	UFRN	2018
PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL: CONTOS DE CLARICE LISPECTOR	UFRN	2019
DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS - UMA PROPOSTA DE AÇÃO LITERÁRIA COM BASE NAS HISTÓRIAS DE EDGAR ALLAN POE	UFRN	2019
O LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVA PERSPECTIVA COM O CONTO	UFTM	2019
CONTOS FANTÁSTICOS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA.	UFTM	2018
O CONTO FANTÁSTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR	UFTM	2019
LEITURA DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS SOB A PERSPECTIVA DO MÉTODO RECEPCIONAL E DA SEQUÊNCIA BÁSICA	UECE	2018
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO CONTO	UERN	2016
ANIMAÇÃO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO	UERN	2016
TECENDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA SALA DE AULA: CONTOS DE MARINA COLASANTI A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO	UERN	2019
O CONTO NA SALA DE AULA: GÊNEROS TEXTUAIS, LEITURA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CURRÍCULO MÍNIMO	UERJ	2016
O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	UEPB	2016

A LEITURA E A ESCRITA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UEPB	2019
A LEITURA DO CONTO E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UPE	2016
INTERSEMIOSE LITERÁRIA: ESTUDO DO CONTO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL	UPE	2015
ENTRE CONTOS E MINICONTOS: LEITURA, ESCRITA E FOTOGRAFIAS INSTIGANTES DO BAIRRO CURRAL NOVO	UESB	2017
LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL NA ESCOLA: DO CONTO AO HIPERCONTO	UEMT	2016
CONTOS DA AMAZÔNIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS	UEMT	2016
LETRAMENTO LITERÁRIO: O CONTO MATO-GROSSENSE CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA	UEMT	2016
CONTO FANTÁSTICO: UMA ABORDAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	UEMS	2018
QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA O ESPANTO	UEFS	2019
CONTOS DE MIA COUTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RESISTÊNCIA CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL	UESC	2016
CONTRIBUIÇÕES DO CONTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	UEMC	2018

7 METODOLOGIA

A partir da problemática levantada e consciente de que uma das maiores missões para o educador de língua portuguesa é fomentar e oportunizar a experiência do letramento literário aos seus alunos, sabe-se que é por meio desse processo e de outras práticas de aprendizagem ocorridas no ambiente escolar que os educandos se tornam capazes de usar adequadamente a língua materna, em suas modalidades oral e escrita, nos diferentes espaços de comunicação social, além de incentivá-los a assumir uma postura crítica acerca do que leem e escrevem e, especialmente, de sua realidade.

Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa propõe uma intervenção em sala de aula focada em proporcionar a realização de atividades pedagógicas facilitadoras do processo de letrar por meio da leitura e compreensão de contos, como já foi problematizado anteriormente. Para tanto, apresentamos a descrição de uma sequência didática pensada e elaborada para este fim, a qual norteia atividades contidas em um caderno pedagógico que será trabalhado com a turma e que, possivelmente, pode ser replicado por outras turmas e escolas que se interessem e/ou apresentem os mesmos problemas. Este caderno apresenta, além das atividades, roteiros e pequenos campos explicativos (dialogados) tanto para estudantes como para professores que a ele tenham acesso e que identifiquem, em suas turmas de atuação, problemas semelhantes aos discutidos neste estudo.

Convém informar que a aplicação deste produto educacional na turma em que a pesquisa foi desenvolvida ainda não foi possível de ser realizada, devido à pandemia do Coronavírus, que afetou diretamente a rotina de sala de aula normal, conforme a autora explica mais detalhadamente na seção das considerações finais mais adiante. Sendo assim, o desenvolvimento e aplicação desta sequência didática e produto consistem em uma proposta pedagógica a ser executada em turmas futuras, sendo replicável por outros profissionais da mesma escola e de outras instituições que conheçam o trabalho desenvolvido.

7.1 MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADOTADO

Segundo Cosson (2009), é preciso sistematizar o ensino de literatura com o intuito de se garantir um processo de letramento literário significativo e eficaz nas escolas, em todos os níveis de ensino, como bem disse no trecho seguinte:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 46).

A fim de atingir os propósitos deste projeto de pesquisa, foi adotada uma sequência didática básica, baseada no exemplo de Cosson (2009), o qual consiste nas seguintes etapas: 1) motivação; 2) introdução; 3) leitura; e 4) interpretação. Porém, a autora do projeto acrescentou mais uma etapa e mudou a nomenclatura das outras, assim, ficando descrita como: Vivência I - Avivamento/Contextualização (3 aulas); Vivência II – Apreciação/Leitura (2 aulas); Vivência III – Interpretação/Experienciação (2 aulas); Vivência IV – Produção (3 aulas); e Vivência V – Sistematização/Exposição (2 aulas).

7.2 PÚBLICO ALVO

Esta sequência didática consistiu em uma proposta a ser desenvolvida, inicialmente, com os 38 estudantes matriculados na única turma de 9º ano, no turno diurno, do ensino fundamental regular do Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos, situado no município de Itabaianinha/SE, bem como, futuramente, com outras turmas da mesma escola e de escolas diferentes que passem a conhecer o produto educacional confeccionado.

7.3 TEMPO ESTIMADO E MATERIAL UTILIZADO

A sequência didática pretende ser executada em duas semanas e meia, num espaço de cinco dias e em um total de doze horas-aula (na prática, cada aula equivale a 45 minutos e são um máximo de três aulas por dia e mínimo de duas), divididas conforme o esquema exposto na descrição das etapas da sequência.

Durante esse período, convém a aplicação um caderno pedagógico (produto), exclusivamente elaborado e planejado pela educadora/autora do projeto em questão, com textos selecionados, conteúdos a serem explorados, atividades escritas a serem desenvolvidas em sala, orientações para as pesquisas propostas extra sala de aula, além das orientações pedagógicas para os educadores em geral sobre a aplicação do material confeccionado.

7.4 Descrição das Etapas da Sequência

▪ VIVÊNCIA I - AVIVAMENTO/CONTEXTUALIZAÇÃO

1ª Aula:

Na sala de aula da própria turma de nono ano, conforme solicitação da professora, a mesma contextualizará a pesquisa, brevemente, e fará a entrega dos cadernos pedagógicos aos alunos. Por conseguinte, os educandos formarão um semicírculo (se possível) e, no centro, serão expostos livros de gêneros diversos, inclusive os do contista Antonio Carlos Viana (objeto de estudo da nossa pesquisa) com o intuito de serem apreciados pelos alunos na observação de capa, título, orelhas, prefácio, entre outros elementos convidativos e pertencentes ao aspecto físico de um livro. Após esse momento, a professora pedirá que cada aluno cite palavras ou expressões que fazem referência a um espaço/ambiente marcante em sua existência e relate o motivo da escolha. À medida que eles forem falando, ela registrará as palavras partilhadas no quadro, formando uma lista e firmará um breve diálogo sobre o conteúdo/elemento que será estudado. Logo, solicitará que eles anotem, na parte destinada para esse fim do caderno pedagógico individual, a palavra ou expressão optada, efetivando a prática do diário de aula.

2ª Aula:

Nesta aula, iniciarão utilizando o caderno pedagógico nas páginas que contêm o conto “Santana Quemo-Quemo”, do contista sergipano Antonio Carlos Viana (2009), como instrumento pedagógico motivacional para a exploração da questão do espaço/ambiente na narrativa. Em seguida, farão a leitura individual silenciosa e, depois, a leitura oral compartilhada. Na sequência, a professora demandará que se juntem em duplas e grifem ou circulem palavras ou trechos do texto que, na opinião deles, denotam espaço/ambiente. Após a partilha das palavras, incitará um diálogo acerca do conto, com o fito de construir reflexões, ativando assim o conhecimento de mundo dos jovens sobre temáticas diversas, enfatizando e questionando a turma, sobretudo, sobre o espaço ou ausência dele que é evidenciado no conto em estudo, o qual abriga a principal temática do texto. Na oportunidade, informará aos alunos

que o gênero textual conto e suas nuances serão o centro de estudo nas próximas aulas, com ênfase no elemento espaço e destacando a leitura e interpretação das narrativas vianianas.

3ª Aula:

Neste momento, a docente fará a exposição mais detalhada e fundamentada do gênero conto, abordando as características principais: estrutura, linguagem, elementos, aplicação e circulação, ativando o conhecimento enciclopédico do alunado e fazendo com que os discentes relembrem o conhecimento estudado. Feita a exposição e aberto o diálogo com a turma, a educadora pedirá que os educandos produzam um mapa conceitual (espaço específico do caderno pedagógico), compreendendo que esse é um instrumento que recapitulará o que fora estudado e, assim, potencializando o poder de síntese dos estudantes. Por fim, solicitará que, em suas residências ou no laboratório do colégio, no próprio aparelho de celular e/ou computadores, em turno oposto ao de aula, seja feita uma pesquisa, em equipes, acerca do autor Antonio Carlos Viana.

▪ VIVÊNCIA II – APRECIÇÃO/LEITURA

4ª Aula:

Dar-se-á início à aula com a professora solicitando a apresentação oral e visual dos mapas conceituais produzidos na aula anterior, como forma de verificar o conteúdo assimilado e debatido. Por conseguinte, ela pedirá que as equipes formadas para a pesquisa demandada também na última aula, juntem-se na sala, e por meio de ordem conduzida, comecem o debate expositivo acerca do que foi pesquisado. Quando todos os grupos apresentarem as informações e impressões coletadas, a professora finalizará acrescentando e recapitulando o que, possivelmente, não tenha sido dito pelas equipes. Ao término da aula, será pedido que seja concretizado (no campo diário de aula do caderno pedagógico) um breve relato sobre o autor em estudo, apontando aspectos de sua vida, mas, especialmente, da obra produzida, como temáticas preferidas, estilo de linguagem, contexto etc.

5ª Aula:

Ainda em equipes, durante essa aula, a educadora solicitará que abram os cadernos pedagógicos, indicando as páginas onde constam os contos “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito”, para que seja feita a leitura silenciosa. Passado esse momento, disponibilizará tempo para o debate sobre os textos lidos, chamando atenção para a temática e priorizando a discussão acerca da identidade do indivíduo, construída a partir da diferenciação entre espaço físico e psicológico (ambiente) no conto.

▪ **VIVÊNCIA III – INTERPRETAÇÃO/EXPERIENCIAÇÃO**

6ª e 7ª Aulas:

No decorrer destas aulas, os alunos responderão à atividades escritas e sistematizadoras do conhecimento presentes no caderno pedagógico e relatarão a experiência adquirida, como meio de fixar ainda mais o conteúdo aprendido. Em seguida, a professora avaliará e discutirá as respostas dadas por eles.

▪ **VIVÊNCIA IV - PRODUÇÃO**

8ª, 9ª e 10ª Aulas:

Nestas aulas, a professora proporá atividades de reescritura, montando uma espécie de quadro de cenas, que focarão na distinção abordada (espaço x ambientação), a partir dos três contos estudados e presentes do caderno pedagógico. Sob a orientação da docente, as turmas terão a oportunidade de conhecer e se familiarizar com mais um tipo de atividade pedagógica, consistindo em mais um instrumento facilitador da aprendizagem.

Nesse momento, a professora demandará que os alunos formem equipes, com o propósito de elaborarem pequenas cenas (texto teatral), o roteiro das cenas e a preparação de leitura dramatizada, a partir da adaptação dos contos que foram estudados em classe. Durante as aulas, a professora dará as devidas orientações acerca dessa construção, bem como lembrará aos alunos que eles podem modificar o enredo original e imprimir um novo olhar para as temáticas, bem como trazer elementos (objetos, cenário) que não pertencem ao texto original. Concluídas as produções, as equipes ensaiarão os textos tanto em sala quanto em turno oposto, em algum espaço disponibilizado pela escola para esse fim, sob a orientação da professora ou

de algum funcionário do colégio. Para finalizar, pede que registrem (no campo diário de aula), a experiência com a atividade realizada, apontando os pontos negativos e positivos.

▪ **VIVÊNCIA V – SISTEMATIZAÇÃO/EXPOSIÇÃO**

11ª e 12ª Aulas:

Para sistematizar e potencializar ainda mais o conhecimento adquirido, bem como explorar a modalidade de fala, estas aulas serão destinadas à produção de vídeos-minuto, nos próprios celulares e/ou em alguma câmera (caso seja possível), gravados na própria sala ou em outro espaço do colégio, utilizando-se de materiais previamente combinados com a professora e a equipe escolar como um todo, que consistirá e concretizará os resultados das cenas que foram produzidas e elaboradas nas aulas anteriores, pelas várias equipes. E como forma de culminância da sequência didática, os alunos apresentarão os vídeos-minuto para toda a comunidade escolar, no pátio da escola e publicarão no canal/aplicativo e redes sociais do colégio, supervisionados pela docente e pela equipe pedagógica, por meio de postagens interativas, os vídeos criativos produzidos em sala. Nestes vídeos, as equipes poderão acrescentar imagens ilustrativas e informações sobre o autor entre outras curiosidades pertinentes à produção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, esperou-se que os estudantes e toda a comunidade escolar envolvida refletisse acerca do gênero conto e suas nuances, desmistificasse a ideia da existência única do conto tradicional, bem como conhecesse, de maneira dinâmica e interativa, a produção literária do contista sergipano Antonio Carlos Viana, com ênfase no elemento espaço na narrativa. Ademais, almejou-se também que o contato com o produto educacional produzido oportunizasse aos estudantes uma experiência rica de potencialização da leitura, escrita, escuta e oralidade, proporcionando assim, uma prática de letramento literário eficiente no processo de aprendizagem.

Infelizmente, este projeto de intervenção em sala não pode cumprir todas as etapas programadas, por conta da pandemia do Coronavírus que atingiu todo o mundo e em nosso país, mais precisamente, a partir de março de 2020. Diante desse cenário, a educação sofreu várias mudanças e adaptações, isto é, com a paralisação das atividades no próprio espaço escolar, nas salas de aula ditas normais, foi necessário criar um novo espaço educacional dentro dos próprios lares dos professores. Esses começaram a viver o chamado ensino remoto, tiveram que reinventar suas práticas, repensar métodos antigos, utilizar seus próprios recursos tecnológicos e afins com o objetivo de fortalecer seu trabalho e seguirem firmes no ano letivo conturbado e atípico que foi vivenciado.

Entretanto, por mais que os educadores tenham doado seu nível máximo de esforços, vários fatores impediram que as aulas remotas lograssem êxito, como os estudantes não possuírem aparelhos de *smartphones* e/ou computadores para acompanhar as atividades propostas pela escola; distância da moradia até a escola, ou seja, sem a circulação do transporte escolar, muitos tiveram dificuldade com meios de transporte para acesso às atividades impressas fornecidas pela equipe escolar; falta de acesso à internet, pois de acordo com levantamento feito pela escola, a maioria dos alunos não possuíam acesso mínimo a uma rede de dados. Este último fator prejudicou drasticamente a participação nas aulas *on-line* programadas pelos professores e inviabilizou a efetivação de muitas atividades pedagógicas planejadas para o ano letivo em questão.

Além de fatores estruturais, a pandemia também trouxe outros aspectos que implicaram negativamente na rotina dos estudantes e suas famílias. Além do fator inédito do isolamento para essa geração, todos passaram a conviver com o medo, a insegurança e a incerteza que a convivência com esse vírus acarretou. Enfim, foram muitas as instabilidades

afetivas e emocionais que as crianças e jovens tiveram que lidar. Ademais, o cotidiano pandêmico também atingiu a questão financeira das famílias, o desemprego e falta de perspectivas de trabalho para muitos pais e mães dos estudantes aumentaram. Em suma, todos os fatores citados influenciaram diretamente no rendimento e aproveitamento escolar.

Desse modo, as tentativas de aplicação do Caderno Pedagógico produzido foram anuladas, uma vez que apenas uma quantidade mínima de alunos da turma do 9º ano do C.E.M. Olímpio Campos tinha acesso às atividades remotas, o que comprometeria um levantamento de dados e resultados ineficazes da pesquisa desenvolvida. Por isso, enquanto educadora, a professora-pesquisadora estabelece que o produto assume um caráter de propositura, e espera ter a oportunidade de aplicar e desenvolver sua pesquisa em turmas futuras e sem fatores que impeçam o bom desempenho e resultados, além da possibilidade de ser replicado por outros profissionais da área.

No entanto, mesmo diante deste cenário de impossibilidades, no trabalho desenvolvido nesta turma, durante dois anos, foi possível refletir e avançar em alguns aspectos sobre os questionamentos levantados na problemática desta pesquisa. Entre eles, a partir do empenho em levar informação sobre letramento literário, notou-se que a comunidade escolar, especialmente a equipe pedagógica e docente está mais consciente e sensível sobre a função que a literatura deve ocupar nas salas de aula. Prova disso é que parte da verba anual destinada aos investimentos pedagógicos será utilizada para aquisição de livros paradidáticos, fator crucial para o desenvolvimento na formação de leitores.

E os livros que já existiam no colégio ganharam mais notoriedade ao serem expostos e organizados no pátio escolar (espécie de biblioteca ambulante), onde os alunos são motivados frequentemente ao hábito de leitura. Além disso, além dos professores de língua portuguesa, os das demais disciplinas também estão mais dispostos a serem agentes motivadores de leitura, pacto firmado entre todos após muitos diálogos acerca da importância dessa comunhão de forças. Dessa forma, tanto os textos literários quanto os não literários passaram a ocupar mais espaço nas aulas de todos os componentes curriculares, facilitando assim, a eficácia em estratégias de leitura e compreensão textual propostas pelos docentes no cotidiano em sala.

Já em relação ao uso de novas tecnologias, o colégio ainda precisa avançar bastante, o investimento em recursos que viabilizem um aprendizado prático por meio das mídias digitais ainda é escasso. Todavia, crê-se que, diante desse novo ensino (remoto), políticas públicas de educação serão implantadas com mais afinco nesse sentido, de modo que oportunize aos educandos uma educação mais acessível e autêntica, alinhada ao mundo moderno.

Destarte, a escola precisa repensar continuamente suas práticas e fomentar o acesso à ações significativas para os educandos, que os façam serem protagonistas do processo educacional e que desperte o hábito prazeroso de leitura, pesquisa e escrita. Dessa forma, é possível vislumbrar um espaço educativo com jovens atuantes, críticos e conscientes de sua importância no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de . Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 235-255.
- ALMEIDA, Dayse Souza de. O estranho e a transvaloração dos discursos hegemônicos em Antonio Carlos Viana. *In*: **Estação Literária**. V. 12, 2014, p. 406-418. Disponível em: www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art26.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 8º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. A esfera artístico-literária: a formação do leitor literário na escola. *In*: **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BERARDINELLI, Alfonso. Como ensinar literatura moderna? *In*: **Direita e esquerda na literatura**. Trad. Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Ed. Âyiné, 2016.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Último acesso em: 17. set. 2020.
- CANDIDO, Antonio. Degradação do espaço. *In*: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades /Ouro sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Remate De Males*. 2012, p. 81-90. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>. Último acesso em 05 ago. 2020.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na escola. *In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 321-348.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Antonio Carlos Viana**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa363623/antonio-carlos-viana>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. *In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 321-348.

FILHO, Ozíris Borges. O conceito de espaço como pressuposto teórico na “formação da Literatura Brasileira”. *In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; SIMÕES, Maria João (Orgs.) O conceito de espaço na obra de Antonio Candido*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019, p. 59-88.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.) Escola e leitura: Velha crise*. Novas Alternativas. São Paulo: Global, 2008.

LOPES, Fernando A. de M. Pereira. Ler Osman Lins, a partir da sua própria teoria sobre o espaço literário: ilações possíveis no seu conto lírico “Os gestos”. *In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; ROSSONI, Igor (Orgs.) O espaço literário em Osman Lins*. São

Paulo: Todas as Musas, 2017, p. 93-116.

MENEZES, Salvatto Telles. A literatura: conhecimento e prazer. *In: O que é literatura?* Lisboa: Difusão cultural, 1993, p. 9 - 23.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ROSSONI, Igor. Osman Lins: o espaço presente da poesia-ausente no discurso de “O vitral”. *In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; ROSSONI, Igor (Orgs.). O espaço literário em Osman Lins*. São Paulo: Todas as Musas, 2017, p. 31-46.

SERGIPE. **Referencial curricular da educação do estado**. Aracaju, 2011. Disponível em: https://www.seed.se.gov.br/referencial_curricular.asp. Acesso em: 28 dez. 2019.

SERGIPE. **Projeto político pedagógico do colégio estadual Monsenhor Olímpio Campos**. Itabaianinha, 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

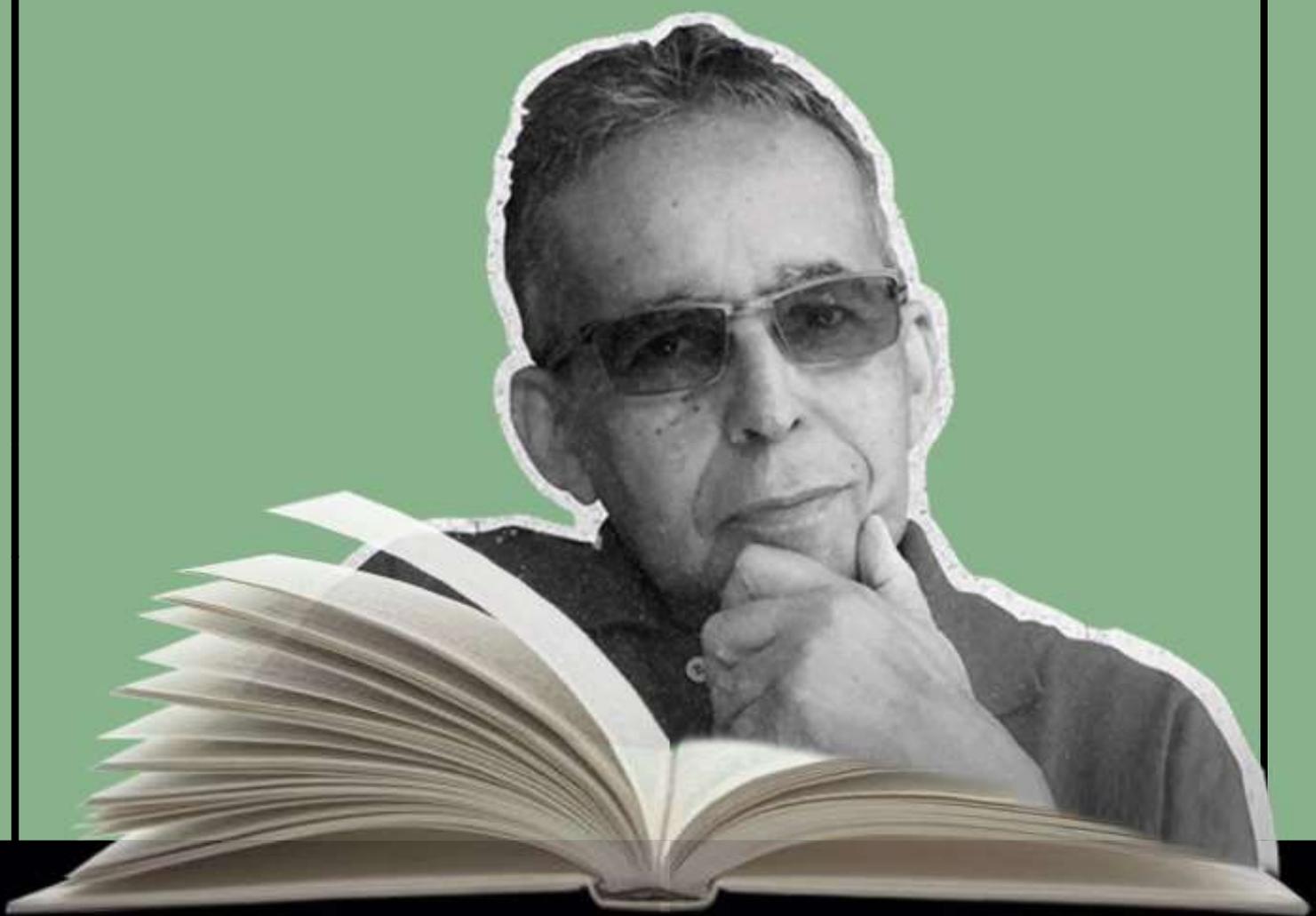
VIANA, Antonio Carlos. **O meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIANA, Antonio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Dissertações de mestrado dos alunos do profletras**. Natal: Repositório UFRN, 2020. Disponível em: <http://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.Xu6BIGhKjIU>. Acesso em 15 jan. 2020.

APÊNDICE**APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS****O ESPAÇO NOS CONTOS DE ANTONIO CARLOS VIANA: DO TEXTO ESCRITO
AO VÍDEO CRIATIVO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



O Espaço nos Contos de Antonio Carlos Viana:

do texto escrito ao vídeo criativo por estudantes do 9º ano do ensino fundamental

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

O Espaço nos Contos de Antonio Carlos Viana: do texto escrito ao vídeo criativo por estudantes do 9º ano do ensino fundamental

**SARAH REGINA SANTOS DOS REIS
ALEXANDRE DE MELO ANDRADE (ORIENTADOR)**

São Cristóvão – SE

2021

APRESENTAÇÃO

Estimado(a) estudante,

Este Caderno Pedagógico (CP) consiste em um produto educacional de caráter replicável, fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), entre o período de 2019 e 2020. O CP é um instrumental pedagógico confeccionado com o fim de minimizar uma problemática encontrada na sala de aula e representa mais um objeto de aprendizagem a ser explorado por você - discente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, especialmente do 9º ano.

Nesta ferramenta pedagógica, propomos um elenco de atividades interativas de leitura, interpretação e produção textual, que visam a oportunidade de uma prática de letramento literário, com ênfase na questão do espaço narrativo, por meio dos contos contemporâneos do contista sergipano Antonio Carlos Viana. Além do aprendizado do gênero textual conto, também será possível refletir acerca da identidade do indivíduo a partir do espaço que habita, construindo sentidos significativos e críticos mediante as leituras propostas.

Assim, caro(a) estudante, este Caderno foi planejado com a pretensão de contribuir e enriquecer seu conhecimento linguístico e cultural, uma vez que as atividades propostas aguçam e estimulam o crescimento dos níveis de leitura, a capacidade de interpretação e a postura protagonista desenvolvida nas produções textuais. O material é organizado em uma breve abordagem teórica sobre os conteúdos explorados na pesquisa para apreciação do seu docente, seguida de um conjunto de vivências (módulos) que dão concretude à propositura do caderno, com atividades interativas e possibilidades de respostas que lhe permite experienciar práticas de leitura e letramento literário no ambiente escolar. Tais vivências trazem seções como Hora da Leitura, Hora da Produção, Hora de Aprender Mais e Diário de Aula.

Esperamos que este instrumento de aprendizagem seja encarado por você como um novo desafio e contribua positivamente para a construção de um conhecimento satisfatório e prazeroso da arte literária.

Ótima leitura e bons estudos!

Abraço forte da autora.

Nome do Aluno(a): _____
Nome do(a) Professor(a) de Português: _____
Escola: _____
Ano/Turma: _____ Ano Letivo: _____
Cidade/Estado: _____

SUMÁRIO

Um breve diálogo com o(a) professor(a)...	6
Organização do Caderno Pedagógico.....	9
VIVÊNCIA I - AVIVAMENTO/CONTEXTUALIZAÇÃO.....	10
Hora da Leitura.....	11
Hora da Produção.....	13
Diário de Aula.....	14
VIVÊNCIA II - APRECIÇÃO/LEITURA.....	15
Hora da Produção.....	16
Hora da Leitura.....	16
Hora da Leitura.....	19
Diário de Aula.....	22
VIVÊNCIA III - INTERPRETAÇÃO/EXPERENCIAÇÃO	23
Hora de Aprender Mais.....	24
Diário de Aula.....	30
VIVÊNCIA IV - PRODUÇÃO.....	31
Diário de Aula.....	32
VIVÊNCIA V - SISTEMATIZAÇÃO/EXPOSIÇÃO	33
Diário de Aula.....	35
Objetivo das Atividades – Hora de Aprender Mais	36
Possibilidades de Respostas – Hora de Aprender Mais.....	38
Referências.....	42



Caríssimo(a) educador(a), sabemos que cabe à escola a missão de evidenciar a importância da leitura e da literatura para o ser humano e o poder transformador que possuem. Apoiamos esta visão principalmente em Antonio Candido (2004), o qual defende que a literatura é um direito a que todo e qualquer indivíduo deve ter acesso.

Segundo Candido (2004, p. 175), a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de incultamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar”.

Embora a contemporaneidade privilegie o contato com textos mais imagéticos e informativos, por rotular os literários como sendo complexos e de difícil interpretação, compreendemos que nós, enquanto professores do ensino fundamental, especialmente, não devemos negar esse direito ao aluno, e sim, intensificar a acessibilidade a esse bem.

Além disso, na efetiva docência, mesmo o conto sendo um gênero textual bastante difundido no currículo da educação básica, percebemos que muitos estudantes sentem dificuldades em sua leitura e interpretação, bem como na identificação de aspectos do gênero, a exemplo de elementos construtores do espaço/ambiente e sua implicância na formação da identidade do indivíduo. Por essa e outras razões, este caderno dispõe de atividades interativas e reflexivas que tangem a questão acima. Antes disso, é pertinente avivarmos algumas reflexões que defendemos referentes ao assunto explorado.

O alunado, de modo geral, aprende a ler e escrever na alfabetização, isto é, decodifica (processo básico e essencial em todos os níveis da aprendizagem de leitura), no entanto, nem todos conseguem ler para aprender, ou seja, não atingem os processos mais complexos e avançados, não alcançam a compreensão daquilo que foi decodificado. Assim, enxergamos a necessidade urgente de alargar o olhar para a prática e repensar a dinamicidade que a leitura promove, sugerindo estratégias metacognitivas de leitura que sejam mais includentes e transformadoras, que permitam que os educandos extrapolem os níveis básicos de leitura e escritura de qualquer texto, que explorem melhor a funcionalidade dos diversos gêneros textuais (sejam orais ou escritos), que os faça enxergarem a partir do texto e para além do texto, e que, sobretudo, tenham profunda ligação com a realidade dos educandos. Nesse sentido, professor(a), somos o principal mediador do processo.

Os resultados de provas externas no âmbito escolar, como por exemplo, a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, atestam que o Brasil ainda é deficiente no tocante às questões de competência leitora e escritora, isto é, os educandos não apresentam níveis satisfatórios e esperados para a sua determinada faixa etária/ano escolar. Esse cenário não é diferente

na esfera estadual.

O Referencial Curricular da Educação do estado de Sergipe (2011, p. 73) propõe que “o ensino de língua materna deve ser concebido por meio de um novo conteúdo e uma nova metodologia. E a leitura, a produção de textos e os usos da língua devem caminhar para um encontro de sujeitos que saibam lidar com textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção de sentidos em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento.”.

Assim, ao focar no ambiente educacional, concebemos que o letramento literário é uma prática social de responsabilidade substancial da escola, em qualquer modalidade de ensino, no entanto, há algumas que só propiciam essa prática a partir do ensino médio, e trabalham apenas com textos não literários no ensino fundamental, alegando que esses são mais “fáceis” de serem interpretados. Ou ainda impondo análises já prontas de trechos de obras literárias, que podam a criatividade e experiência do leitor com o texto.

Diante disso, este produto educacional foi pensado e confeccionado com o intuito de propiciar uma prática de letramento literário reflexiva. Experiência que enaltece a questão da valorização de autores locais, o que aproxima e traz mais curiosidade aos alunos, já que se trata do estudo sobre um contista conterrâneo e que possui uma literatura grandiosa. Salientamos que são narrativas que trazem a todo tempo marcas linguísticas e contextuais da linguagem, identidade, sociedade e cultura sergipana, fator fulcral para a afinidade com o leitor/aluno envolvido na pesquisa. Lembre-se ainda que são textos que, fortemente, denotam a inferência de valores sociais, culturais e humanos aptos para os debates em sala de aula.

A objetividade refletida em seus contos é retratada de maneira simples, sombria, e muitas vezes, violenta e reduzida ao nada, em espaços ficcionais descritos com certa economia de palavras. Contudo, colocadas num texto sempre com desígnio estabelecido e uma intencionalidade acentuada, o que provoca no discurso um complexo de significados, que concede ao leitor de seus contos imaginar, por meio de sua experiência de mundo, a ambientação correspondente a cada espaço no texto.

Para Almeida (2014, 407), “os contos de Viana reúnem histórias marcadas pela condição de miserabilidade das personagens que, além de viverem no limite da pobreza, enfrentam angústias decorrentes da sua condição física ou psicológica e da consequente exclusão que tais características lhe aportam. A vida crua das personagens miseráveis de Viana que é apresentada ao leitor em um limitado número de páginas, é contada em sua maior parte por personagens narradoras que captam os pequenos detalhes da vida cotidiana, em que as descobertas e as sensações ganham espaço privilegiado no contexto dos contos”.

Esse contista revela-se um mestre no que executa, uma vez que ao se fazer a leitura de alguns de seus contos, percebe-se como seu trabalho é coerente com a caracterização feita por diversos teóricos sobre o gênero conto, que aparentemente se mostra simples, porém, dadas as suas peculiaridades, é tão complexo como qualquer outro gênero na literatura. Nesse sentido, o conto contemporâneo faz uma ruptura com o conto tradicional, o qual exigia grandes ações. Aquele segue uma linha inovadora em que, às vezes, nada parece acontecer, mas há a reflexão humana e, mais uma vez, é colocada em voga a economia de palavras e a precisão no uso da linguagem. Sobre esse aspecto moderno na maneira de contar, Gotlib (2006, p. 55) acrescenta que “o conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por teor fragmentário, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário”.

Para Gancho (2004, p. 27) “espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa”. E o ambiente “é o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens”. Isto é, o espaço é denotado e explícito na narrativa através dos recursos expressivos e contém dados da realidade. Já a ambientação, apresenta-se conotada e implícita, permitindo-nos alcançar uma dimensão simbólica, por meio do quadro de significação complexa do discurso que o conto gera. Por isso, a segunda depende da experiência do leitor para ser evidenciada. Essa ambientação, que será chamada por Borges Filho de espacialização, faz referência à forma como o espaço é construído na narrativa, não se devendo confundir com a questão da descrição do espaço.

Destarte, a seguir, meus colegas professores, apresentamos as etapas (vivências) deste caderno e todas as orientações (passo a passo) a fim de auxiliá-los na aplicação das atividades com as turmas de vocês. Boa construção de conhecimento!

Organização do Caderno Pedagógico

Eis um quadro-síntese elencando as principais ações que serão desenvolvidas durante a sequência/aplicação deste produto educacional.

VIVÊNCIA (etapa)	ATIVIDADES	DURAÇÃO
VIVÊNCIA I: AVIVAMENTO/ CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualização da pesquisa e do produto educacional; ▪ Exposição de livros; ▪ Diálogo motivacional sobre espaço narrativo; ▪ Leitura e interpretação do conto “Santana Quemo-Quemo” (conto 1); ▪ Atividade de identificação dos espaços no conto lido; ▪ Aula expositiva sobre o gênero conto; ▪ Produção de mapa conceitual; ▪ Atividade de pesquisa orientada; ▪ Prática do diário de aula. 	<p>3h/aula</p>
VIVÊNCIA II: APRECIÇÃO/ LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação oral e visual dos mapas conceituais; ▪ Partilha entre a turma da pesquisa; ▪ Recapitulação do conteúdo explorado; ▪ Produção de relato sobre o autor Antonio Carlos Viana; ▪ Leitura dos contos “Quando meu pai voltou” (conto 2) e “Dia de parir cabrito” (conto 3); ▪ Discussão sobre espaço físico e psicológico no conto; ▪ Prática do diário de aula. 	<p>2h/aula</p>
VIVÊNCIA III: INTERPRETAÇÃO/ EXPERENCIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução e correção de atividades escritas de compreensão e interpretação textual (sistematização do estudo); ▪ Prática do diário de aula. 	<p>2h/aula</p>
VIVÊNCIA IV: PRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual em equipe – atividade de reescritura dos contos, elaboração de quadro de cenas (texto teatral), roteiro, leitura dramatizada e adaptação de contos; ▪ Prática do diário de aula. 	<p>3h/aula</p>
VIVÊNCIA V: SISTEMATIZAÇÃO/ EXPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de vídeos resultantes das atividades de reescritura; ▪ Apresentação à comunidade escolar e publicação dos vídeos produzidos nos canais de comunicação do colégio; ▪ Prática do diário de aula. 	<p>2h/aula</p>

VIVÊNCIA I

AVIVAMENTO/CONTEXTUALIZAÇÃO



Caro(a) discente, neste momento de início da aula, com o auxílio dos colegas e do(a) professor(a), organizem-se em círculo ou semicírculo para melhor apreciação da exposição de livros preparada para você. Após o contato com os diversos livros, dialogue com o colega mais próximo e, em seguida, partilhe com a turma palavras ou expressões que fazem referência a um espaço/ambiente marcante em sua existência e, logo após, relate o motivo da escolha. À medida que você e seus colegas forem falando, seu(sua) professor(a) registrará as palavras partilhadas no quadro (lousa), formando uma lista e firmará um breve diálogo sobre o conteúdo/objeto do conhecimento que será estudado.

Em seguida, leia o conto “Santana Quemo-Quemo” (seção Hora da Leitura), um dos textos-base do estudo e instrumento pedagógico motivacional para a exploração da questão do espaço/ambiente na narrativa. A leitura pode ser individual silenciosa e/ou oral compartilhada, como assim desejar.

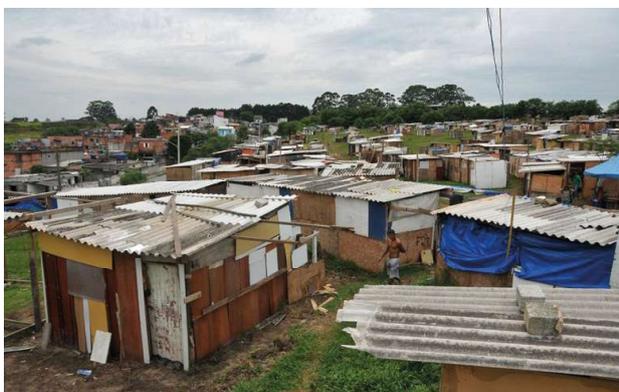
Professor(a), inicialmente, explique à turma os objetivos da pesquisa e das atividades propostas durante as próximas doze aulas (é de extrema importância esclarecer o intuito de qualquer trabalho desenvolvido). Por conseguinte, solicite aos educandos que formem um semicírculo (se possível) a fim de apreciarem livros (monte uma pequena exposição no centro da sala) de gêneros diversos, inclusive os do contista Antonio Carlos Viana (objeto de estudo da nossa pesquisa). Na oportunidade, a turma deve receber informações de capa, título, orelhas, prefácio, entre outros elementos convidativos e pertencentes ao aspecto físico de um livro.

Hora da Leitura



Caro(a) educando(a), esta seção, intitulada **Hora da Leitura**, tem como objetivo trazer, integralmente, três contos do contista sergipano Antonio Carlos Viana para apreciação, lendo, relendo, interagindo e produzindo conhecimento a partir deste contato. Primeiramente, nesta **Vivência I**, apresentamos o conto “Santana Quemo-Quemo”. Já na **Vivência II**, conheceremos os contos “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito”. Deleite-se!

CONTO 1: Santana Quemo-Quemo



Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidada-ria/2014/01/ocupacao-terra-propoe-nova-vida-familias-zona-sul-sao-paulo/>



Fonte: <https://www.fiquebeminformado.com.br/2017/08/prefeitura-efetua-demolicao-de-barracos.html>

Quando os carros chegaram, minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso. A gente sabia que os carrões iam chegar, a notícia corria desde o começo da semana e já era sexta-feira. As mulheres se descabelavam, berrando que não tinham para onde ir. Pareciam ter enlouquecido todas de uma vez. Num minuto, era um monte de traste velho do lado de fora dos barracos: lastro de cama, uma imundice de colchonete enrodilhado, botijão de gás, e lata, muita lata, onde à noite a gente cagava e mijava pra, no outro dia bem cedo, jogar tudo no riacho.

Os homens nem quiseram conversa. Em vez de polícia, trouxeram coisa melhor: a banda de música dos bombeiros. Acho que pra dizer que eram da paz e assim também nos distrairiam da desgraça que é sair com os trens nas costas para despejar num outro canto. A banda se posicionou, um homem deu sinal, ela começou a tocar. Depois veio o trator, alucinado, abrindo caminho. O bicho roncava feito fera partindo com fome pra cima da gente. Não dava nem mais para ouvir a música, uma de Roberto Carlos, num ritmo bem animado. Nosso barraco era o primeiro da fila. Ia se esfrangalhar que nem cavaco chinês. Os ratos corriam por tudo que era canto. Foi nessa hora que vimos nossa mãe sair daquele jeito dela pela portinha de nada, os cabelos de assombração, os peitos mal-amanhados numa tira de pano que fazia as vezes de sutiã. Pendiam feito trouxa desaprumada.

Ela foi pra cima do homem, um de camisa azul de manga cumprida e gravata cheia de borboletinhas. Ele, na maior calma: “Área de preservação ambiental, a ordem é derrubar tudo”. E todo sério, com um papel na mão: Aqui não pode fazer barraco. Deviam saber”. E pra onde a gente ia? “Se virem, assim como vieram pra cá, agora se virem”, falou o homem ajeitando a gravata, borboletinha de tudo que era cor. Enquanto isso, o trator ciscava atrás dele, só esperando a ordem, parecia um touro brabo.

E veio, bem em cima do nosso barraco. Ah, meu Deus, a panela da galinha que deu tanto trabalho a meu irmão pegar ia virar com tudo; adeus, pirão, adeus, cheiro bom, coisa tão rara um cheiro assim no meio daquela merda toda. De repente, o trator parou. Até pensamos que o motorista ia fazer como aquele da televisão, que não teve coragem de derrubar a casa que tinham mandado. Depois foi que vimos que ele parou, assim como os homens de manga comprida e gravata, pra apreciar minha mãe dançando, no começo bem devagarinho, depois crescendo, crescendo, como se estivesse com a Pomba-gira.

Ela começou cantando baixinho: “Você conhece Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo?”. E repetia a mesma lenga-lenga, a voz subindo, até atingir um tom que não era dela. Não sei onde ela foi achar aquela letra mais doida que não saía do lugar. Todo mundo pensou que ela estava só ganhando tempo, fazendo graça, ela sempre foi muito engraçada, pros homens desistirem. Quem disse? O trator retomou toda sua força e veio decidido pra cima do barraco. De tão frágil, nem precisou tocar nas paredes. Só o ronco fez tudo vir abaixo.

O homem das borboletinhas nem tuge nem muge parecia que estava vendo rasgar pacote de biscoito. A banda continuava tocando, a gente nem ouvia mais a música direito, só ouvia o trator. As casinhas eram tudo igual, de papelão e pedaço de madeira velha, era só crec, crec, crec, crec, e os homens ainda conversavam entre si, distraídos, sorriam, os endemoniados. Pra completar a desgraça, tinha chovido a noite toda e a lama tinha tomado conta de tudo, e minha mãe sambando e cantando cada vez mais alto, pé no barro, capaz de escorregar, parecia tomada mesmo pelo coisa-ruim. Era uma forma de distrair a dor, pensei, porque não tinha jeito mesmo, já derrubaram e a gente que se danasse.

Mas a vida também tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela de galinha, que a gente comeu, feliz, debaixo da amendoeira, quando os homens foram embora, já tudo derrubado. E nossa mãe não parava mais de cantar “Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo”, os peitos já fora da tira, a saia levantada, aparecendo tudo.

VIANA, Antonio Carlos. Santana Quemo-Quemo. In: Cine Privê. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 13-15.

Na sequência, após a leitura do conto 1, junte-se a um colega próximo (formando duplas) e grifem ou circulem palavras ou trechos do texto que denotem espaço/ambiente. Em seguida, partilhe as palavras/expressões/trechos com a turma e, sob a mediação do(a) professor(a), através de um diálogo acerca do conto, ouça atentamente o que for debatido, ative seu conhecimento de mundo, participando, questionando e construindo reflexões e ideias acerca do espaço ou ausência dele evidenciado no conto em estudo.

A partir do diálogo sobre o gênero conto, é hora de produzir um mapa conceitual (seção Hora da Produção), compreendendo que esse é um instrumento que recapitulará o que você tem estudado e, assim, potencializará o seu poder de síntese. Mãos à obra!



Professor(a), neste momento de leitura e exploração inicial do texto, exponha visões pertinentes ao gênero conto, abordando as características principais: estrutura, linguagem, elementos, aplicação e circulação, ativando o conhecimento enciclopédico do alunado e fazendo com que os discentes relembrem o conhecimento estudado.

Hora da Produção



Querido(a) estudante, esta seção, denominada **Hora da Produção**, é um espaço reservado neste caderno para você efetivar algumas práticas de produção textual. Nesta **Vivência I**, você deverá criar um mapa conceitual (conforme orientado acima). Já na **Vivência II**, a seção é desti-

VIVÊNCIA II

APRECIÇÃO/LEITURA

A manhã foi toda de espera. A tia e a mãe tinham ido buscar nosso pai. Quando soubemos que o médico tinha lhe dado alta, ficamos sem canto, fazia muito tempo que ele estava internado. As duas saíram bem cedinho por causa do sol que, quando batia na cabeça, parecia que os cabelos iam pegar fogo. Minha mãe levou caju-ameixa, que fazia no maior capricho. Escolheu os mais pretinhos, pareciam ameixas de verdade, davam pra enganar qualquer um. Era o doce que mais deixava meu pai feliz.

Aquele foi um dia arrastado. Por mais que brincássemos, sempre sobrava tempo. Estávamos de férias, nem tínhamos para onde ir. A escola era nosso único refúgio. Nossa ansiedade nos fez comer todas as bolachas que ainda restavam, bebemos toda água que tínhamos, os potes secaram e aí foi bom. Nossa avó nos chamou para ir até o rio com as latas, era um pouco distante, onde bebia gente e bicho. Tínhamos de ferver a água para matar os germes, como aconselhava a professora.

Voltamos com a água, e o tempo parecia não se mover. Jogamos bola, subimos nas mangueiras, e nada de meu pai apontar na curva. A estrada nunca esteve tão deserta, só um ou outro cavalo com um homem em cima. Quando víamos um trio apontar lá longe, achávamos que eram eles. Nunca era. Almoçamos mal, nossa avó ralhou porque desperdiçar comida não era com ela, embora houvesse os porcos para comer tudo o que sobrava.

Deu uma da tarde, duas, três, quatro, e nenhuma sombra das duas e de meu pai na Curva da Rapadura, como a gente chamava a curva do morro que fazia uma barreira entre o lugar onde morávamos e o povoado da ponte. Perdemos a esperança de que chegassem ainda com a luz do sol. De tardinha, tomamos nosso banho, banho na verdade, não. Lavamos os pés, o rosto, os braços, era só isso nosso banho. Nossa avó cozinhou inhame, pôs na mesa, comemos com um resto de manteiga derretida e ficamos do lado de fora da casa, ver se ouvíamos algum ruído de passos na escuridão. Era uma noite escura e feia. Os mosquitos não nos deixaram ficar ali por muito tempo, nosso corpo pinicava tanto que parecia ter sido todo furado. Meu irmão mais novo caiu no sono, minha irmã, logo depois. Só sobrou o mais velho e eu.

Já tínhamos perdido toda a esperança, quando ouvimos vozes na estrada. Finalmente iam chegar. A Voz do Brasil tinha acabado fazia tempo. Os três chegaram estropiados e pelo andar de meu pai, lento, triste, pesaroso, vimos logo que tinha sido tudo culpa dele, as duas não quiseram forçar o passo. Ele entrou na sala alumiada apenas pelo candeeiro, que mostrou um rosto macilento, inchado, logo ele, que tinha sido sempre magro, os ossos do queixo salientes. Nunca vi tanto silêncio. Até minha mãe, que era muito faladeira, silenciou. Ele olhou pra mim, pro meu irmão, nem uma sombra de riso. Eu queria saber se ele tinha mudado de opinião sobre mim, era só o que importava. Sempre me achou muito tapado por não saber dar brilho nos sapatos que ele consertava. Dizia que, comparado a meu irmão, eu não ia ser nada na vida, que eu era um menino sem jeito, não dava nem pra ser goleiro de um timezinho qualquer. Era que eu apenas sentia a vida diferente, cheia de pedregulhos difíceis de erguer para abrir passagem.

Foi de minha mãe a voz que ecoou na sala: “Fale com seus filhos, homem, o pior

já passou". Meu pai continuou calado, até que puxou um fio de voz machucada, como se durante o tempo que passou internado não tivesse feito outra coisa senão gritar de dor. A cabeça tinha tufo de cabelos arrancados, que depois soubemos ser o lugar onde punham uns fios para dar choque. A voz veio de longe, como se ele procurasse as palavras que tinha perdido ao engolir as beberagens amargas que lhe davam.

Minha mãe veio da cozinha com um prato fumegante de arroz-doce. Ela se esmerou em fazer tudo que podia para ele se sentir bem, para que nunca mais precisasse voltar para aquele lugar infeliz, como ela dizia. A canela em pau soltava um cheiro de fazer a gente querer mergulhar com gosto a colher no prato e comer aquela papa branquinha e doce, que só é boa quando bem quente. Meus outros dois irmãos dormiam e meu pai nem perguntou por eles. Ele baixou a cabeça e começou a comer sem muita vontade. Ficou um tempão olhando pro prato. Depois experimentou duas colheradas e parou. Se fosse antes da internação, a gente esperaria que ele jogasse tudo no chão, até a toalha bordada, feita para comemorar sua volta. Não jogou. Apenas parou de comer. Nós também paramos, o coração em alerta, o meu parecia que ia despencar dentro do peito. Vi que dali em diante qualquer gesto dele seria a anúncio de alguma coisa ruim que podia desmoronar de vez. Minha mãe perguntou se o arroz estava sem açúcar, se estava sem sal, se tinha ficado muito grosso. Ele não falar nada era pior que tudo. O doutor tinha dito que a gente ia precisar forçar conversa com ele nos primeiros dias, que inventássemos tudo que fosse distração, porque uma recaída seria definitiva e nunca mais ele sairia de lá. O corpo balofo de meu pai era um sinal de que algo nele tinha ruído para sempre. Tinha sido jogador de futebol na juventude, na parede da sala tinha até uma foto dele no meio do time, todo atlético, de calção branco e chuteira. Agora não passava de uma sombra espessa de um outro que não conseguíamos reconhecer.

A noite num lugar escuro, longe de tudo, é porta aberta para todas as carami-nholas navegarem em nossa cabeça. Eu temia por isso. E se, de repente, ele desandas-se pela escuridão, quem iria atrás dele? Eu via apreensão no olhar das três. Meu irmão mais velho também demonstrava medo. Eu pensava nos dias por vir. O que iria meu pai fazer naquele lugar, só um rádio de pilha muito do ruim, e sapos gritando no poço? Havia um que a gente pensava ser gente gemendo, mas nossa tia dizia que não, era o sapo-dor, gemia como se sofresse de um mal sem fim. Ainda bem que era só de noite. Meu pai não conseguiu engolir o arroz. Disse que não descia, se desculpou, era ele, não o arroz-doce, que estava podre. Cada um de nós raspou seu prato, minha mãe dividiu igualmente o que restou no panelão de barro e nos demos por satisfeitos. Eu não tomava café nem chá pra não mijar na cama. Era horrível quando isso acontecia, os outros faziam chacota o dia inteiro diante do lençol estendido no arame e do colchão secando ao sol. Meu pai sempre me bateu por isso. Para ele, uma boa surra resolvia tudo.

Depois do arroz, fomos nos sentar na calçada. Parecia que a gente estava vivendo a noite mais escura do mundo. Nem lua, nem estrela, até os vaga-lumes pareciam ter sumido de vez. Minha mãe, sempre animada, falava sozinha, não sei como não se cansava. Fazia planos. Agora que ele tinha voltado, tudo ia melhorar. Fazer uma horta,

vender as verduras na feira, embora meu pai fosse homem de cidade, não gostava da terra, sua vida era bater sola, como dizia. Ele continuava calado, era como se estivesse vivendo num outro tempo, num outro planeta. De repente, a boca começou a se mexer e ele foi falando. Perguntou se Alcir, o meu irmão mais velho, ainda estava estudando, se continuava tirando muita nota boa. Foi um alívio. Ele se lembrava de tudo. Depois passou para mim: “Carlinhos cresceu”. Nenhum pai sabe da felicidade do filho ao ver seu nome pronunciado por uma boca que nunca disse nada de bom sobre ele. Pelo menos ele tinha notado meu crescimento. “E está ficando bonito.” Pronto! Eu não precisava ouvir mais nada. Caí depois num sono que nem senti.

No outro dia de manhã cedo, os dois irmãos mais novos falaram com meu pai e ele disse que eles tinham crescido muito, nem pareciam os mesmos. Ficamos por perto. Ele sorria, apenas. Como não conseguíamos puxar uma palavra dele e o silêncio nos incomodava, fomos lá pra fora. Eu e Alcir começamos a cavar os buracos pra jogar bola de gude. Dali a pouco ele veio andando bem devagarinho, agora ainda mais macilento à luz do sol, o pescoço muito fino, os cabelos embranquecidos. Sem que a gente pedisse, nos ajudou a fazer os buracos, usando o calcanhar pra ficarem bem redondinhos, mas de uma forma tão lenta que me deu agonia. Minha mãe tinha dito pra gente tomar cuidado, ele estava mais frágil do que cristal, e qualquer coisinha podia fazer voltar tudo. Quando fui jogar a bolinha, ele se agachou ao meu lado, segurou minha mão e me ensinou como tecava. Seu bafo era amargo, devia ser dos remédios. Quando joguei, não acertei, a bolinha passou bem longe da outra. Preparei os ouvidos pra ser chamado de burro, mas o que vi foi ele enxugando os olhos com as costas da mão. Minha mãe parecia estar à espreita. Veio toda correndo e levou ele lá pra dentro, como se leva uma criança. Meus irmãos, parados, olhavam para mim. Foi nessa hora que entendi aquela história do menino sem jeito.

VIANA, Antonio Carlos. Quando meu pai voltou. In: Cine Privê. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 29-34.

Hora da Leitura



CONTO 3: Dia de parir cabrito



Fonte: <https://milenamdiego.wordpress.com/2010/05/13/poema-e-imagem-postadas-por-eduardo-aleixo/>

Fonte: <https://mapio.net/pic/p-24645505/>



Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato. As ninhadas de pinto eram com as criadas na cozinha. Acordávamos com aquele piar sem fim e um mar de merda sob os pés. Pior ainda eram os piolhos-de-galinha que corriam por nosso corpo, o que nos dava vontade de fugir dali para sempre. E ainda havia os porcos no chiqueiro ao lado, de onde vinha um cheiro forte de lama. Morávamos num sítio distante de tudo, e só mesmo quando minha mãe ia buscar a pensão de meu pai e levava um de nós, era que víamos como a cidade estava crescendo, enquanto, para nós, o mundo era só mau cheiro. A única coisa boa que havia eram os cabritos. Cada um tinha o seu, seu só no nome, porque, quando a necessidade apertava, o marchante vinha e os levava por qualquer ninharia. Foram eles nossa maior fonte de sofrimento na infância.

No dia em que alguma cabra ia parir, era aquele mistério todo. Minha tia solteirona também não podia ver, só minha mãe, que já conhecia a vida. Era assim que falavam. Era preciso conhecer a vida para ver cabrito nascer. Não entendíamos. O entra-e-sai começava cedo. Ouvíamos os balidos da cabra, que parecia uma pessoa chamando outra enquanto sofre. A gente já sabia que o dia ia ser de feijão encruado e muito suor no corpo. O sol queimava tudo, fosse qual fosse a época do ano. Mesmo no inverno, depois da chuva, brotava aquele solzão que nos fazia ter ainda mais medo do inferno. Se na superfície era assim, imagine nas profundezas.

O pior de tudo era que não nos deixavam abrir uma janela, a porta ficava trancada por fora pra nenhum de nós ter o destemperado de sair correndo e ver aquilo que nossa imaginação fabricava como a coisa mais suja do mundo. Só sabíamos que saía muito sangue porque nossa avó, depois de fazer o parto, se esquecia de cobrir com terra uma parte da sangueira que ficava no chão do cercado. Sua roupa também vinha toda salpicada de vermelho, as unhas cheias de sangue preto.

Minha irmã, a mais curiosa de nós, achava que os cabritinhos nasciam pelo cu, sempre tinha um fio sangrento correndo dali com uma gosma feia, ela dizia. Se nossa mãe ouvisse aquilo, ela ia apanhar de botar sal. Meu irmão mais novo achava que abriam a barriga da cabra, mas, quando a gente ia ver, a barriga estava normal, desinchada, sem nenhum sinal de corte.

A manhã se estendia pegajenta e pesada sobre nós. Sufocávamos de calor e cheiros ruins. A janela do lado direito tinha uma brecha e, com muito esforço, a gente podia ver nossa avó com um pedaço de pau puxando umas coisas de dentro da cabra. Nossa irmã tinha razão, era mesmo pelo cu que os cabritos saíam, gritou meu irmão menor, todo satisfeito da descoberta. A verdade mesmo só veio muito tempo depois, quando encontramos um livro que nos deixou ainda mais confusos. Um livro com uns desenhos do corpo do homem e da mulher, que estava num baú jogado na despensa. O desenho do parto nos deixou arrepiados, a criança com a cabeça saindo de dentro da mãe. Por baixo. Devia ser um desespero de dor. Aprendemos umas palavras que nem sabíamos que existiam. Um dia, na hora do almoço, meu irmão menor perguntou o que significava uma delas e a resposta foi um tabefe que tirou sangue de seu lábio. Vimos

então que a coisa era mesmo bem feia. Havia muito estupor nos olhos de minha mãe quando ele fez a pergunta. Meu pai, àquela altura, já tinha morrido fazia um bom tempo, e acho que ele responderia do mesmo jeito. Foi depois da morte dele que fomos morar ali, porque não tínhamos dinheiro para pagar aluguel nem de um casebre de quatro forquilhas. No começo, achamos bom, a escola era perto, a professora fedia a carne-seca escaldada, mas era melhor do que nada. Aprendíamos para ser alguma coisa na vida, era o que dizia minha mãe.

As cabras vieram como uma solução para termos o leite de cada dia. Era um leite gostoso que a gente punha sobre o cuscuz e se lambuzava de prazer. Um leite adocicado que nos fazia acordar saboreando o dia por vir. O que sobrava era colocado num vasilhame, e meu irmão mais velho ia vender em cima da carroça, única herança que nosso pai deixou. Ia vender no povoado perto da ponte e voltava sempre com uns trocados que já davam para juntar e comprar as roupas de fim de ano. O leite era nossa única fonte de vitamina, por isso crescíamos saudáveis. Minha mãe dizia que quem tomava leite de cabra nunca adoecia. E era mesmo. Doutor a gente só via quando tinha uma febre mais forte e as garapas não resolviam. Era geralmente no inverno, quando a friagem vinha pelo chão de barro e tomava conta de nosso corpo, dando uma tremedeira que nenhum cobertor salvava.

O dia de parir cabrito só aliviava quando minha avó voltava do cercado dizendo que já podíamos ir ver. As janelas se abriam, entrava uma lufada de ar quente e saíamos na maior disparada. Ficávamos felizes quando era fêmea. Eram sempre muito lindos, fossem de uma cor ou só malhados. Ali mesmo minha mãe dizia de quem eram. Não gostávamos dos machos porque seriam vendidos logo, mal ganhavam corpo. As cabritas demoravam mais, por causa do leite. O pior era que a gente se apegava demais a eles. Parecia que quanto mais apego demonstrávamos, mais depressa eram vendidos.

Cabrito cresce entre um pulo e outro. Com pouco tempo, já estavam pinotando, se danando pelos matos. Só uma coisa nossa mãe, tia e avó não conseguiam fazer a gente deixar de ver: o bode cobrindo as cabras. Era uma coisa muito rápida: ele primeiro as cheirava no rabo, abria os beiços e as narinas, depois se empinava todo e se enfiava dentro delas sem dó nem piedade. A gente achava que aquilo devia doer, ainda mais com o peso dele em cima, mas elas não demonstravam nenhum desgosto, ficavam bem quietinhas, o olhar distante, como se nada estivesse acontecendo. Quando ele desmontava, elas iam pastar numa calma que não compreendíamos. Minha irmã sempre foi a mais esperta de nós e foi ela, mais uma vez, que disse que o cabrito saía por onde entrava. Não sabíamos ainda palavras feias, que só foram ensinadas tempos depois por um menino que veio tomar conta dos porcos.

Nossa aflição voltava uns seis meses depois que os cabritos nasciam. Quanto mais cresciam, mais chances de irem embora. Parecia que nossa mãe fazia de propósito. Quando via que estávamos muito apegados a eles, chamava um marchante, o seu Benício, que vendia carne na feira. Era ele apontar na estrada e já sentíamos o coração fisgar. Para nós, era um dia de infelicidade. Os cabritos pulavam, inocentes. Minha avó

VIVÊNCIA III

INTERPRETAÇÃO/EXPERENCIAÇÃO



Caro(a) aluno(a), neste momento, sugiro que você dedique-se à seção **Hora de Aprender Mais**, respondendo às atividades escritas e sistematizadoras do conhecimento produzido no decorrer dessas aulas. Em seguida, relate a experiência adquirida (seção Diário de Aula), como meio de fixar ainda mais o conteúdo aprendido.

Professor(a), sugerimos a avaliação e discussão com a turma sobre as respostas compartilhadas pelos educandos. Lembramos que temos a seção Possibilidades de Respostas no final deste caderno para auxiliá-lo neste momento rico de aprendizagem conjunta.

Hora de Aprender Mais

Esta seção é destinada à resolução de atividades escritas em torno do que estamos estudando – gênero conto, com ênfase no espaço narrativo a partir dos três contos vianianos apreciados. Vale lembrar que, no final deste caderno, você pode consultar sugestões de soluções para essas questões/atividades, na seção **Possibilidades de Respostas – Hora de Aprender Mais**. Boa prática!



1. **No estudo do conto, um dos elementos presentes é o narrador. Basicamente, ele pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Assim, os contos “Santana Quemo-Quemo”, “Quando meu pai voltou” e “Dia de parir cabrito” apresentam qual tipo de narrador? Justifique sua resposta.**

2. **Nos contos vianianos, geralmente, as personagens apresentam características afins, ou seja, comuns umas com as outras. Deste modo, aponte dois aspectos semelhantes encontrados nas personagens dos contos estudados.**

3. Neste caça-palavras, encontre e circule dez (10) palavras que envolvem a estrutura e os elementos de um conto.

A	J	V	L	Y	O	W	M	Z	A	O	X
A	B	K	X	O	H	K	R	Ç	O	D	T
M	P	C	L	Z	C	L	B	Ç	Z	E	V
U	B	Ç	D	M	E	D	A	A	I	R	T
N	O	A	I	E	F	P	B	I	U	N	E
X	T	P	E	R	S	O	N	A	G	E	M
W	A	S	M	E	E	F	A	T	L	K	P
S	U	M	R	E	D	L	R	G	L	R	O
C	P	N	I	C	J	S	R	N	H	Z	X
C	O	M	P	L	I	C	A	Ç	A	O	X
M	N	N	B	Q	C	K	D	K	O	I	R
T	F	D	F	R	P	D	O	P	R	P	J
J	E	Ç	Q	L	E	D	R	C	S	K	Q
F	L	P	V	Y	I	O	V	M	L	S	S
U	O	X	A	V	I	T	A	R	R	A	N
N	R	B	I	H	G	N	O	M	A	B	A

4. A obra de Antonio Carlos Viana traz abordagens de cunho coletivo (social) e, na maioria das vezes, familiar. Sabendo disso, faça um elenco das principais temáticas abordadas nos três contos lidos.

5. Aponte a alternativa incorreta em relação à prosa do grandioso contista sergipano Antonio Carlos Viana.

- Aborda temáticas de cunho coletivo, que tocam em aspectos da miséria e sofrimento humano, mazelas sociais, negações de direitos básicos.
- Apresenta uma linguagem crua, animalésca, bem próxima do real, com expressões bem típicas do que os personagens vivenciam.
- Contos que apresentam o elemento fantástico como foco, permitindo ao leitor um mergulho no mundo dos sonhos e devaneios.
- São contos sensoriais, ricos em figuras de linguagens, com personagens pobres, fadados ao fracasso, mas que enxergam alegria nas pequenas coisas.

6. A linguagem apresentada nas narrativas analisadas mostra-se mais formal ou informal? Justifique sua resposta.

7. “E veio, bem em cima do nosso barraco. Ah, meu Deus, a panela da galinha que deu tanto trabalho a meu irmão pegar ia virar com tudo; adeus, pirão, adeus, cheiro bom, coisa tão rara um cheiro assim no meio daquela merda toda.” (4º parágrafo). Nessa passagem do conto 1, o que o pensamento do personagem revela diante da situação vivenciada?

8. Sabemos que todo texto literário é carregado de figuras de linguagem. No conto “Santana Quemo-Quemo”, o autor faz uso de comparações para enriquecer o seu texto. Assinale a alternativa em que não aparece um exemplo de comparação.

- a) “O bicho roncava feito fera [...]” (2º parágrafo);
- b) “Nosso barraco era o primeiro da fila. Ia se esfrangalhar que nem cavaco chinês.” (2º parágrafo);
- c) “As coisinhas eram tudo igual, de papelão e pedaço de madeira velha, era só crec, crec, crec, crec [...]” (6º parágrafo);
- d) “O homem das borboletinhas nem tuge nem muge, parecia que estava vendo rasgar pacote de biscoito.” (6º parágrafo).

9. O próprio título do conto “Santana Quemo-Quemo” remete-nos ao discurso religioso. Além dessa expressão, transcreva mais duas que possuem denotação religiosa presentes no texto.

10. Ainda no conto 1, diga em que espaço físico se passam os fatos principais? Trata-se de um espaço que possibilita a observação de condições morais, psicológicas ou socioeconômicas das personagens? Explique.

11. Considerando o que estudamos sobre espaço/ambiente na narrativa, preencha o quadro a seguir com palavras ou trechos do conto “Santana Quemo-Quemo” que constituem o:

ESPAÇO FÍSICO	AMBIENTE PSICOLÓGICO

12. Como a descrição minuciosa do espaço contribuiu para o enredo da narrativa (conto 1)?

13. A que conclusão o narrador chegou ao proferir “Mas a vida também tem suas alegrias”, no desfecho do conto “Santana Quemo-Quemo”?

14. Releia com atenção o conto “Quando meu pai voltou” e indique:

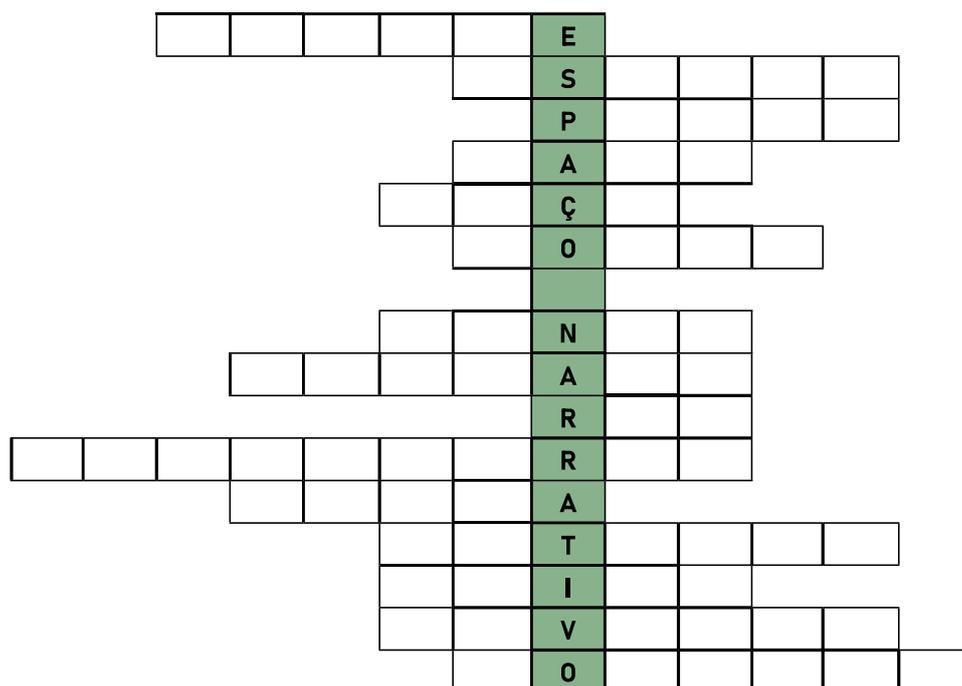
PERSONAGENS	LUGAR(ES)	TEMPO

15. Relacione cada um dos personagens a seguir às suas ações e/ou características na narrativa (conto 2).

- A. A mãe () Caiu no sono junto com o irmão mais novo.
B. O pai () Cavou buracos pra jogar bola de gude com Carlinhos.
C. A avó () Não tomava café nem chá.
D. A irmã () Esteve internado por um tempo.
E. O irmão mais velho () Fez arroz-doce e caju-ameixa.
F. O irmão mais novo () Dormia com a irmã no momento em que o pai voltou.
G. Carlinhos () Cozinhou inhame para a família.

16. No desenvolvimento do conto 2, mais precisamente nos parágrafos 8 e 9, a descrição feita pelo narrador do local em que se encontra provoca nele qual sensação? Que elementos de caracterização do espaço contribuem para intensificar essa sensação?

17. Preencha o diagrama abaixo com palavras que fazem referência ao espaço/ ambiente narrativo no conto “Quando meu pai voltou”.



18. Que sentido(s) podemos construir acerca das personagens do conto “Quando meu pai voltou” a partir do trecho “Por mais que brincássemos, sempre sobrava tempo. Estávamos de férias, nem tínhamos para onde ir. A escola era nosso único refúgio.”.

19. Qual dos seguintes trechos está relacionado ao conflito apresentado na narrativa “Dia de parir cabrito” (conto 3)?

- a) “A manhã se estendia pegajenta e pesada sobre nós. Sufocávamos de calor e cheiros ruins. A janela do lado direito tinha uma brecha e, com muito esforço, a gente podia ver nossa avó com um pedaço de pau puxando umas coisas de dentro da cabra.”
- b) “Fazia parte do acerto a gente passar por lá e pegar um bom pedaço da carne, que ele dependurava numa pindoba para ser mais fácil de carregar. Voltávamos pela estrada pingando sangue e gordura. Nossa mãe sorria.”
- c) “No dia em que alguma cabra ia parir, era aquele mistério todo. Minha tia solteirona também não podia ver, só minha mãe, que já conhecia a vida. Era assim que falavam. Era preciso conhecer a vida para ver cabrito nascer.”
- d) “Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato.”

20. Numa narrativa, o espaço pode ser apenas a representação física de um cenário ou pode integrar-se aos demais elementos, de maneira a assumir um papel fundamental no desenrolar dos fatos. Considerando essas duas possibilidades, de que forma você classificaria o trabalho com o cenário no conto “Dia de parir cabrito”? Justifique sua resposta.

21. No trecho “Minha tia solteirona também não podia ver, só minha mãe, que já conhecia a vida. Era assim que falavam. Era preciso conhecer a vida para ver cabrito nascer”, notam-se traços relacionados a:

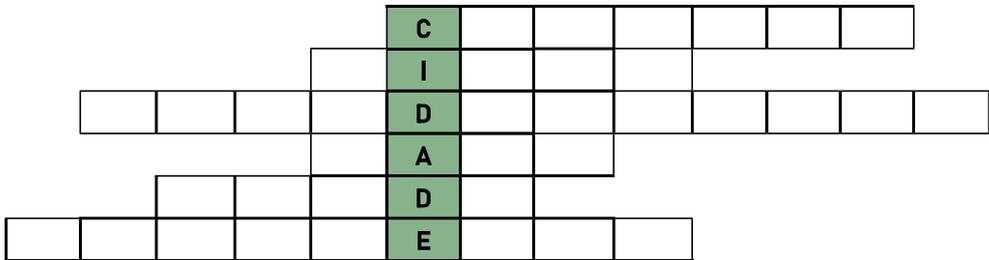
- a) economia familiar.
- b) moral e comportamento familiar.
- c) religiosidade familiar.
- d) afetividade familiar.

22. Expressões como “mar de merda” e “apanhar de botar sal” são marcas da linguagem:

- a) formal.
- b) infantil.
- c) adulta.
- d) informal.

23. No início de “Dia de parir cabrito”, o narrador descreve minuciosamente o espaço vivido pelas personagens. O que essa ambientação representa e que sentido(s) pode-se construir sobre o enredo do texto?

24. Preencha o diagrama a seguir com palavras ou expressões que se referem à ambientação construída no primeiro parágrafo do conto “Dia de parir cabrito”.





A large area of the page filled with horizontal lines, intended for writing the classroom diary entries.

VIVÊNCIA IV

PRODUÇÃO

VIVÊNCIA V

SISTEMATIZAÇÃO/EXPOSIÇÃO

Discente, para sistematizar e potencializar ainda mais o conhecimento adquirido, bem como explorar a modalidade de fala, estas aulas serão destinadas à produção de vídeos-minuto, em celulares e/ou em alguma câmera (caso seja possível), gravados na própria sala ou em outro espaço do colégio, utilizando-se de materiais previamente combinados com seu(sua) professor(a) e a equipe escolar como um todo, que consistirá e concretizará os resultados das cenas que foram produzidas e elaboradas nas aulas anteriores, pelas várias equipes. E como forma de culminância da sequência didática, você e sua equipe apresentarão o vídeo-minuto para toda a comunidade escolar, no pátio da escola e publicarão no canal (YouTube) e redes sociais (Instagram e Facebook) do colégio, supervisionados pelo(a) professor(a) e pela equipe pedagógica, por meio de postagens interativas, os vídeos criativos produzidos em sala. As equipes poderão acrescentar imagens ilustrativas e informações sobre o autor entre outras curiosidades pertinentes à produção.

Desta forma, vocês estarão transformando um gênero textual escrito (conto) em um gênero textual oral (vídeo-minuto). Esse é um gênero do cotidiano atual, que promove bastante interação e tem como objetivo geral homenagear, criticar, informar ou gerar humor, tendo um tempo determinado em torno de um minuto. É uma produção que lida com tempo curto, logo, faz com que vocês exercitem com eficácia o poder de síntese; além disso, explora a questão da imagem (texto não verbal) com falas (texto verbal) e da variação no tom da voz entre outros detalhes.

Segue um roteiro básico (sugestivo) que pode servir de suporte e auxílio para a criação

Segue um roteiro básico (sugestivo) que pode servir de suporte e auxílio para a criação dos vídeos-minuto. Boa produção!

1. Juntem-se em equipe (formada nas aulas anteriores), na sala de aula ou em outro espaço da escola. Seleccionem o material coletado para a produção do vídeo, como por exemplo, objetos para compor o espaço para a cena escolhida pela sua equipe; caderno ou material apostilado como suporte para um possível esquecimento no momento da gravação, contendo o texto (cena) produzido pelo grupo que será gravado; e aparelho (smartphone ou câmera digital) em que será feita a gravação.

2. Leiam e revisem o texto (cena produzida), confirmando as ações de cada um (confor-



Professor(a), antes que as equipes comecem a produzir os vídeos, é ideal a exibição de exemplos do gênero vídeo-minuto, para que seus alunos se familiarizem com esse tipo de texto e fomentem ideias para suas próprias produções.

Para o momento da culminância, é interessante que seja realizada oferta de premiações aos participantes da atividade, como forma de estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVO DAS ATIVIDADES – HORA DE APRENDER MAIS

Este quadro/seção foi planejado com o intuito de dialogar com seu(sua) professor(a) sobre os objetivos da cada atividade proposta na seção Hora de Aprender Mais.

ATIVIDADE	OBJETIVO(S)	DIÁLOGO COM O(A) PROFESSOR(A)
1	Identificar o narrador e distinguir sua classificação.	Professor(a), converse com os alunos sobre como se dá a distinção entre narrador-personagem e narrador-observador.
2	Reconhecer um dos elementos do conto – personagens, bem como relacioná-las entre textos.	Chame a atenção dos(as) alunos(as) para a importância de buscar informações explícitas em um texto e traçar um perfil das personagens envolvidas no enredo, para melhor compreendê-lo.
3 e 14	Relembrar os elementos que constroem o conto e que fazem parte de sua estrutura básica.	A atividade mobiliza o(a) aluno(a) a utilizar a ludicidade no reconhecimento do gênero textual conto. Atente os(as) alunos(as) para o fato de que os gêneros textuais são compostos de tema, forma ou estrutura composicional e estilo.
4	Identificar o tema do texto.	Nessa atividade, os(as) alunos(as) ativam a capacidade de percepção das principais temáticas que norteiam os textos estudados. Dialogue com eles(as) acerca da reincidência de temas abordados nos contos vianianos.
5	Explorar informações sobre a obra/produção/autoria do texto.	Mais uma vez, converse com os(as) alunos(as) sobre a obra do contista Antonio Carlos Viana, elencando suas características mais relevantes.
6 e 22	Identificar marcas linguísticas que evidenciam as vozes no texto.	Ajude os(as) alunos(as) a explorar, no texto, expressões que afirmam o tipo de linguagem predominante, diferenciando linguagem formal e informal, por exemplo.
7, 13, 18 e 21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de trechos/falas destacadas.	As três atividades levam os(as) alunos(as) a inferir sentidos a partir da locução das personagens que os ajudam a interpretar a continuidade/sequência da narrativa.

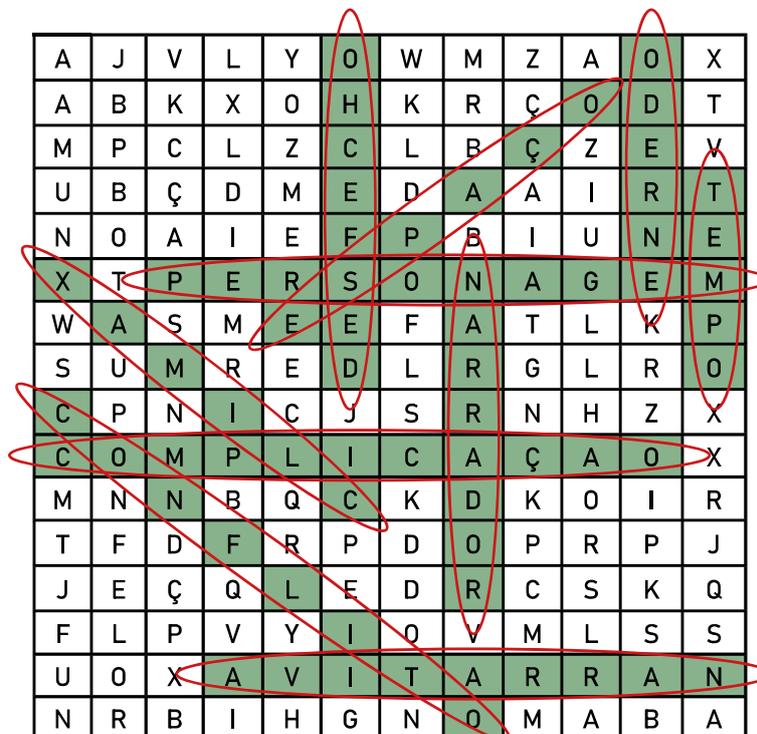
8	Constatar e distinguir recursos estilísticos de linguagem nos textos.	Mobilize os(as) alunos(as) para o estudo das figuras de linguagem e sua importância na construção de um texto literário e na interpretação de sentidos. Metáforas, comparações, sinestesias, onomatopéias e etc. são figuras recorrentes nos contos vianianos. Nesta atividade, o foco deu-se no uso da comparação.
9	Localizar e transcrever informações que dialogam com o título do texto.	Esta atividade faz com que o(a) aluno(a) ative seu conhecimento de mundo e o relacione ao enredo da narrativa.
10 e 16	Estabelecer relação entre o espaço e outros elementos como narrador e personagem influem na compreensão textual.	Discuta com os(as) alunos(as) passagens do texto que comprovem essa influência na construção de sentidos.
11, 17 e 24	Localizar o elemento espaço no texto.	Nesse caso, os(as) alunos desenvolvem a primeira habilidade de leitura para interpretação geral do texto.
12, 20 e 23	Inferir sentidos a partir do cenário formado no texto.	Convoque os(as) alunos(as) para a importância que uma descrição minuciosa do espaço/ambiente contribui positivamente para a interpretação adequada dos acontecimentos da narrativa.
15	Associar ações e/ou características às personagens envolvidas no texto.	O objetivo desta atividade é explorar a localização de informações explícitas no texto, logo, o(a) aluno(a) precisa estar atento ao reler o texto e observar as relações entre vários trechos.
19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Professor(a), aproveite para explicar que os contos sempre vão apresentar uma situação inicial, um conflito, sua resolução e um desfecho.

POSSIBILIDADES DE RESPOSTAS – HORA DE APRENDER MAIS

Atividade 1 – Nos três contos referidos, temos a presença de **narrador-personagem**, isto é, a narrativa é feita em **primeira pessoa**. Os narradores são protagonistas e participam diretamente dos fatos narrados.

Atividade 2 – Os três contos estudados apresentam um perfil de personagens com características afins, como por exemplo: são personagens que possuem grandes dificuldades financeiras; moram, geralmente, em áreas rurais e carentes de direitos básicos de sobrevivência como a própria moradia, água encanada, energia elétrica e etc.; são também personagens que vivenciam momentos de descoberta típicos de transições inerentes ao ser humano (como por exemplo, as descobertas da infância para a adolescência).

Atividade 3 – Sobre os elementos do conto, encontramos: **narrador, personagem, enredo, tempo e espaço**; e sobre a estrutura pudemos encontrar: **narrativa, conflito, complicação, clímax e desfecho**.



Atividade 4 – Percebemos entre algumas temáticas abordadas as mazelas sociais, refletidas em um ambiente de miséria e sofrimento humano, como por exemplo, a falta de moradia digna (conto 1) ou moradia familiar em condições sub-humanas, como podemos perceber na descrição do lugar em que a família vive (conto 3); a falta de saneamento básico também é muito evidenciada, a necessidade de água limpa e filtrada (conto 2); as condições de sustento e sobrevivência são mínimas (como bem retrata o conto 3). Além disso, os três contos abordam aspectos do comportamento familiar, a falta de diálogo entre pais e filhos, os tabus com a questão da sexualidade na adolescência entre outras questões.

Atividade 5 – A alternativa incorreta é a **C**, tendo em vista que esses contos vianianos não

trabalham com o elemento fantástico, nem fazem referência a sonhos e devaneios.

Atividade 6 – Predominantemente formal, mas com fortes traços de informalidade, presentes em expressões típicas do cotidiano vivido pelas personagens descritas.

Atividade 7 – O pensamento da personagem revela que se trata de alguém que, mesmo vivendo uma situação caótica (a demolição do barraco da família), consegue pensar em algo positivo (a panela da galinha), como se salvá-la fosse a única alegria para a família naquele momento tão triste.

Atividade 8 – A única alternativa que não traz a ocorrência da figura de linguagem comparação é a C. Nesse item, temos a ocorrência de uma figura sonora – onomatopeia (crec, crec, crec). Os outros itens trazem associações bem explícitas por meio dos conectivos feito, que nem e parecia que.

Atividade 9 – Além da expressão “Santana Quemo-Quemo”, temos “Pomba-gira” (4º parágrafo) e “coisa-ruim” (6º parágrafo) – ambas com denotação religiosa na linguagem popular.

Atividade 10 – O espaço é uma área com barracos prestes a serem demolidos. O local descrito permite-nos saber que se trata de uma família pobre, fadada à miséria e ao sofrimento, mas que, apesar de tudo, ainda demonstra alegria, seja na cantoria da mãe ou na preocupação dos filhos com a panela de galinha, confirmada no desfecho do conto. A descrição do modo como os homens agem para derrubar os barracos também torna nítido o comportamento de indiferença e crueldade diante da dor alheia.

Atividade 11 –

ESPAÇO FÍSICO	AMBIENTE PSICOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none">• Quintal longe (parágrafo 1);• Lado de fora dos barracos (parágrafo 1);• Riacho (parágrafo 1);• Lama (parágrafo 6);• Do outro lado do riacho (parágrafo 7);• Debaixo da amendoeira (parágrafo 7).	<ul style="list-style-type: none">• Nosso barraco (parágrafo 2);• Pela portinha de nada (parágrafo 2);• No meio daquela merda toda (parágrafo 4);• As casinhas eram tudo igual, de papelão e pedaço de madeira velha (parágrafo 6);• Minha mãe sambando e cantando cada vez mais alto, pé no barro (parágrafo 6);• Quando estava tudo no chão (parágrafo 7).

Atividade 12 – A caracterização do espaço na narrativa contribuiu significativamente para a construção do enredo, uma vez que à medida que lemos, conseguimos perceber a interação que há da descrição do espaço com outros elementos que formam o desenvolvimento da narrativa.

Atividade 13 – O desfecho do conto em si não informa o que acontecerá com as personagens, mas o conflito que envolve a perda ou não da panela de galinha cozida é resolvido. Isso é bem refletido na alegria deste trecho “Mas a vida também tem suas alegrias”, no qual o narrador, mesmo diante do caos, demonstra alegria com as pequenas/grandes vitórias da situação vivida.

Atividade 14 –

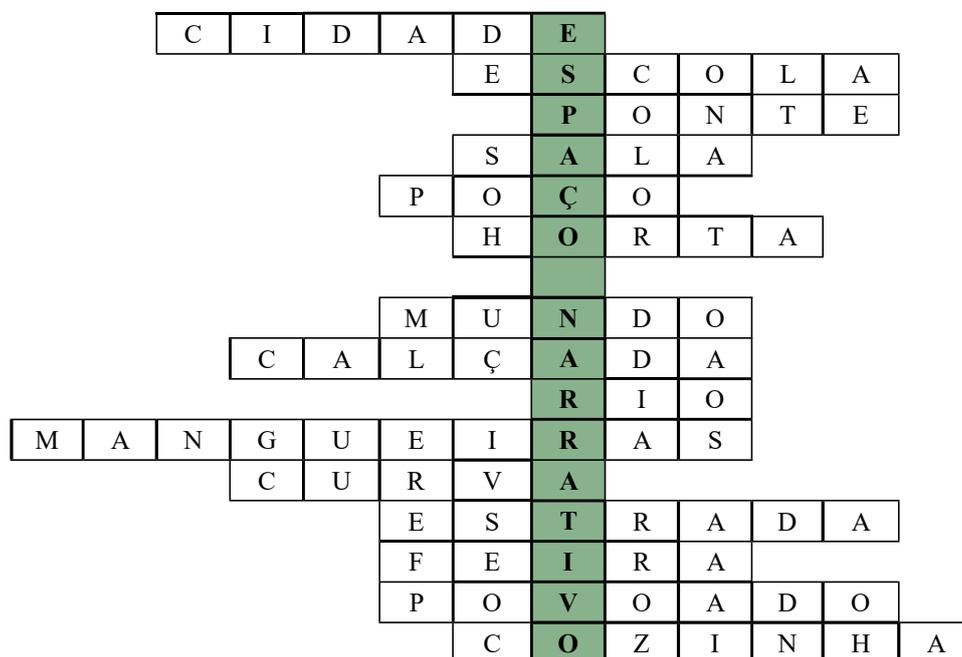
PERSONAGENS	LUGAR(ES)	TEMPO
O pai; a mãe; a avó; a tia; o médico; a professora; os quatro filhos: Alcir (o irmão mais velho); Carlinhos; a irmã e o irmão mais novo.	Escola; rio; curva; estrada; Curva da Rapadura; povoado da ponte; casa; mesa; sala; cozinha; chão da casa; poço; calçada; horta; feira; cidade.	Predomina o tempo cronológico , mas também há ocorrência do tempo psicológico , em trechos como: “[...] logo ele, que tinha sido sempre magro[...]” (5º parágrafo); “[...] o pior já passou [...]” “[...] como se durante o tempo que passou internado não tivesse feito outra coisa senão gritar de dor.” (6º parágrafo).

Atividade 15 –

- A. A mãe (**D**) Caiu no sono junto com o irmão mais novo.
 B. O pai (**E**) Cavou buracos pra jogar bola de gude com Carlinhos.
 C. A avó (**G**) Não tomava café nem chá.
 D. A irmã (**B**) Esteve internado por um tempo.
 E. O irmão mais velho (**A**) Fez arroz-doce e caju-ameixa.
 F. O irmão mais novo (**F**) Dormia com a irmã no momento em que o pai voltou.
 G. Carlinhos (**C**) Cozinhou inhame para a família.

Atividade 16 – O narrador-personagem sente-se pensativo e preocupado com a situação do seu pai, após o retorno do internamento hospitalar. Essa sensação de tristeza e preocupação é caracterizada também pelo ambiente sombrio descrito, como por exemplo no trecho “A noite num lugar escuro, longe de tudo, é porta aberta para todas as caraminholas navegarem em nossa cabeça.”.

Atividade 17 –



Atividade 18 – Com esse trecho e em todo o desenrolar do enredo da narrativa, os sentidos construídos mostram um perfil de personagens marcadas por uma vida simples, sofrida, reduzida a usufruir do mínimo para sobreviver. Uma família que vive na zona rural e convive com as dificuldades típicas desse ambiente, no entanto, esse cenário não rouba as pequenas alegrias sentidas, principalmente das crianças, que muitas das vezes, resumem-se em ir à feira na cidade ou frequentar a escola.

Atividade 19 – A alternativa correta é a **A**. Este trecho reflete o conflito desencadeado na narrativa.

Atividade 20 – No caso desse conto, a construção do cenário tem por objetivo evidenciar como a casa em que os personagens vivem e cuidam dos animais (único meio de sobrevivência da família) é sujo e triste. Por isso, torna-se um elemento muito importante na construção de sentidos do conto.

Atividade 21 – A alternativa correta é a **B**. Especialmente, a última frase do trecho destacado faz referência à questões de faixa etária para determinadas descobertas, neste caso, há uma alusão à sexualidade.

Atividade 22 – A alternativa correta é a **D**. São expressões utilizadas pela linguagem cotidiana popular, em contextos específicos de interação comunicativa.

Atividade 23 – O primeiro parágrafo desse conto é marcado por imagens como “casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de bosta de galinha e mijo de gato”; “ninhadas de pinto criadas na cozinha”; “piolhos-de-galinha que corriam por nosso corpo”; “chiqueiro ao lado”; “cheiro forte de lama”; “sítio distante de tudo”; “para nós, o mundo era só mau cheiro” que constroem sentidos representativos para o desenvolvimento do enredo, uma vez que permitem ao leitor imaginar por meio da detalhada descrição como é humilde e miserável o cotidiano da família retratada.

Atividade 24 –

					C	O	Z	I	N	H	A	
			S		I	T	I	O				
M	A	R			D	E		M	E	R	D	A
				C	A	S	A					
		M	U	N	D	O						
C	H	I	Q	U	E	I	R	O				

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dayse Souza de. O estranho e a transvalorização dos discursos hegemônicos em Antonio Carlos Viana. In: Estação Literária. V. 12, 2014, p. 406-418. Disponível em: www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art26.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 8º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Sistema de avaliação da educação básica. Brasília: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Último acesso em: 17. set. 2020.

CANDIDO, Antonio. Degradação do espaço. In: CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades /Ouro sobre Azul, 2004.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. A prática de letramento literário na escola. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 321-348.

DIMAS, Antonio. Espaço e romance. São Paulo: Ática, 1987.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair

Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 321-348.

FILHO, Ozíris Borges. O conceito de espaço como pressuposto teórico na “formação da Literatura Brasileira”. In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; SIMÕES, Maria João (Orgs.). O conceito de espaço na obra de Antonio Candido. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019, p. 59-88.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2009.

GOTLIB, Nádya Battella. Teoria do conto. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES, Fernando A. de M. Pereira. Ler Osman Lins, a partir da sua própria teoria sobre o espaço literário: ilações possíveis no seu conto lírico “Os gestos”. In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; ROSSONI, Igor (Orgs.). O espaço literário em Osman Lins. São Paulo: Todas as Musas, 2017, p. 93-116.

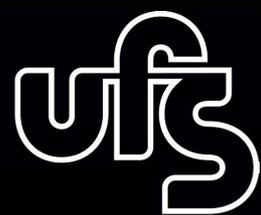
PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ROSSONI, Igor. Osman Lins: o espaço presente da poesia-ausente no discurso de “O vitral”. In: FILHO, Ozíris Borges; BARBOSA, Sidney; ROSSONI, Igor (Orgs.). O espaço literário em Osman Lins. São Paulo: Todas as Musas, 2017, p. 31-46.

SERGIPE. Referencial curricular da educação do estado. Aracaju, 2011. Disponível em: https://www.seed.se.gov.br/referencial_curricular.asp. Acesso em: 28 dez. 2019.

VIANA, Antonio Carlos. O meio do mundo e outros contos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Cine Privê. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL



Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos

Disciplina: Língua Portuguesa

Educadora: Sarah Reis

Educando (a): _____

Ano/Turma: 8º ano U

Data: _____

I QUESTIONÁRIO / SONDA GEM

1. Qual o seu sexo? () Feminino () Masculino
2. Qual sua idade? _____
3. Você mora na zona rural ou urbana da cidade de Itabaianinha/SE? _____
4. Qual o nível de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
P.S.: Cite a pessoa ao lado do nível marcado (por exemplo, mãe, pai, avó etc.).
() Fundamental incompleto _____ () Superior incompleto _____
() Fundamental completo _____ () Superior completo _____
() Médio incompleto _____ () Pós-graduação (Especialização, Mestrado
() Médio completo _____ etc.) _____
5. Qual a importância da escola/educação para sua vida?

6. Há quanto tempo você estuda no Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos?

7. Gosta mais de leitura ou escrita?

8. Com que frequência você lê livros, revistas, jornais, sites, redes sociais, conteúdos de aplicativos etc.?
() Todos os dias () Quando sou obrigado(a)
() Semanalmente () Nunca leio
() Mensalmente
9. Acerca dos gêneros textuais, qual você mais aprecia a leitura? Justifique.

10. Costuma ler mais textos literários ou não literários?

11. Quais os tipos de contos que você mais conhece ou costuma ler/produzir?

12. Você conhece algum contista sergipano? Se sim, cite qual(is).

“Estudar é a melhor arma contra as mazelas do mundo” (Sarah Reis).

ANEXOS

ANEXO A - CONTOS ESCOLHIDOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Conto 1: Santana Quemo-Quemo

Quando os carros chegaram, minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso. A gente sabia que os carrões iam chegar, a notícia corria desde o começo da semana e já era sexta-feira. As mulheres se descabelavam, berrando que não tinham para onde ir. Pareciam ter enlouquecido todas de uma vez. Num minuto, era um monte de traste velho do lado de fora dos barracos: lastro de cama, uma imundice de colchonete enrodilhado, botijão de gás, e lata, muita lata, onde à noite a gente cagava e mijava pra, no outro dia bem cedo, jogar tudo no riacho.

Os homens nem quiseram conversa. Em vez de polícia, trouxeram coisa melhor: a banda de música dos bombeiros. Acho que pra dizer que eram da paz e assim também nos distrairiam da desgraça que é sair com os trens nas costas para despejar num outro canto. A banda se posicionou, um homem deu sinal, ela começou a tocar. Depois veio o trator, alucinado, abrindo caminho. O bicho roncava feito fera partindo com fome pra cima da gente. Não dava nem mais para ouvir a música, uma de Roberto Carlos, num ritmo bem animado. Nosso barraco era o primeiro da fila. Ia se esfrangalhar que nem cavaco chinês. Os ratos corriam por tudo que era canto. Foi nessa hora que vimos nossa mãe sair daquele jeito dela pela portinha de nada, os cabelos de assombração, os peitos mal-amanhados numa tira de pano que fazia as vezes de sutiã. Pendiam feito trouxa desaprumada.

Ela foi pra cima do homem, um de camisa azul de manga cumprida e gravata cheia de borboletinhas. Ele, na maior calma: “Área de preservação ambiental, a ordem é derrubar tudo”. E todo sério, com um papel na mão: “Aqui não pode fazer barraco. Deviam saber”. E pra onde a gente ia? “Se virem, assim como vieram pra cá, agora se virem”, falou o homem ajeitando a gravata, borboletinha de tudo que era cor. Enquanto isso, o trator ciscava atrás dele, só esperando a ordem, parecia um touro brabo.

E veio, bem em cima do nosso barraco. Ah, meu Deus, a panela da galinha que deu tanto trabalho a meu irmão pegar ia virar com tudo; adeus, pirão, adeus, cheiro bom, coisa tão rara um cheiro assim no meio daquela merda toda. De repente, o trator parou. Até pensamos que o motorista ia fazer como aquele da televisão, que não teve coragem de derrubar a casa que

tinham mandado. Depois foi que vimos que ele parou, assim como os homens de manga comprida e gravata, pra apreciar minha mãe dançando, no começo bem devagarinho, depois crescendo, crescendo, como se estivesse com a Pomba-gira.

Ela começou cantando baixinho: “Você conhece Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo?”. E repetia a mesma lenga-lenga, a voz subindo, até atingir um tom que não era dela. Não sei onde ela foi achar aquela letra mais doida que não saía do lugar. Todo mundo pensou que ela estava só ganhando tempo, fazendo graça, ela sempre foi muito engraçada, pros homens desistirem. Quem disse? O trator retomou toda sua força e veio decidido pra cima do barraco. De tão frágil, nem precisou tocar nas paredes. Só o ronco fez tudo vir abaixo.

O homem das borboletinhas nem tuge nem muge parecia que estava vendo rasgar pacote de biscoito. A banda continuava tocando, a gente nem ouvia mais a música direito, só ouvia o trator. As casinhas eram tudo igual, de papelão e pedaço de madeira velha, era só *crec, crec, crec, crec*, e os homens ainda conversavam entre si, distraídos, sorriam, os endemoniados. Pra completar a desgraça, tinha chovido a noite toda e a lama tinha tomado conta de tudo, e minha mãe sambando e cantando cada vez mais alto, pé no barro, capaz de escorregar, parecia tomada mesmo pelo coisa-ruim. Era uma forma de distrair a dor, pensei, porque não tinha jeito mesmo, já derrubaram e a gente que se danasse.

Mas a vida também tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela de galinha, que a gente comeu, feliz, debaixo da amendoeira, quando os homens foram embora, já tudo derrubado. E nossa mãe não parava mais de cantar “Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo”, os peitos já fora da tira, a saia levantada, aparecendo tudo.

VIANA, Antonio Carlos. *Santana Quemo-Quemo*. In: **Cine Privê**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 13-15.

Conto 2: Quando meu pai voltou

A manhã foi toda de espera. A tia e a mãe tinham ido buscar nosso pai. Quando soubemos que o médico tinha lhe dado alta, ficamos sem canto, fazia muito tempo que ele estava internado. As duas saíram bem cedinho por causa do sol que, quando batia na cabeça, parecia que os cabelos iam pegar fogo. Minha mãe levou caju-ameixa, que fazia no maior

capricho. Escolheu os mais pretinhos, pareciam ameixas de verdade, davam pra enganar qualquer um. Era o doce que mais deixava meu pai feliz.

Aquele foi um dia arrastado. Por mais que brincássemos, sempre sobrava tempo. Estávamos de férias, nem tínhamos para onde ir. A escola era nosso único refúgio. Nossa ansiedade nos fez comer todas as bolachas que ainda restavam, bebemos toda água que tínhamos, os potes secaram e aí foi bom. Nossa avó nos chamou para ir até o rio com as latas, era um pouco distante, onde bebia gente e bicho. Tínhamos de ferver a água para matar os germes, como aconselhava a professora.

Voltamos com a água, e o tempo parecia não se mover. Jogamos bola, subimos nas mangueiras, e nada de meu pai apontar na curva. A estrada nunca esteve tão deserta, só um ou outro cavalo com um homem em cima. Quando víamos um trio apontar lá longe, achávamos que eram eles. Nunca era. Almoçamos mal, nossa avó ralhou porque desperdiçar comida não era com ela, embora houvesse os porcos para comer tudo o que sobrava.

Deu uma da tarde, duas, três, quatro, e nenhuma sombra das duas e de meu pai na Curva da Rapadura, como a gente chamava a curva do morro que fazia uma barreira entre o lugar onde morávamos e o povoado da ponte. Perdemos a esperança de que chegassem ainda com a luz do sol. De tardinha, tomamos nosso banho, banho na verdade, não. Lavamos os pés, o rosto, os braços, era só isso nosso banho. Nossa avó cozinhou inhame, pôs na mesa, comemos com um resto de manteiga derretida e ficamos do lado de fora da casa, ver se ouvíamos algum ruído de passos na escuridão. Era uma noite escura e feia. Os mosquitos não nos deixaram ficar ali por muito tempo, nosso corpo picava tanto que parecia ter sido todo furado. Meu irmão mais novo caiu no sono, minha irmã, logo depois. Só sobrou o mais velho e eu.

Já tínhamos perdido toda a esperança, quando ouvimos vozes na estrada. Finalmente iam chegar. A *Voz do Brasil* tinha acabado fazendo tempo. Os três chegaram estropiados e pelo andar de meu pai, lento, triste, pesaroso, vimos logo que tinha sido tudo culpa dele, as duas não quiseram forçar o passo. Ele entrou na sala alumiada apenas pelo candeeiro, que mostrou um rosto macilento, inchado, logo ele, que tinha sido sempre magro, os ossos do queixo salientes. Nunca vi tanto silêncio. Até minha mãe, que era muito faladeira, silenciou. Ele olhou pra mim, pro meu irmão, nem uma sombra de riso. Eu queria saber se ele tinha mudado de opinião sobre mim, era só o que importava. Sempre me achou muito tapado por não saber dar brilho nos sapatos que ele consertava. Dizia que, comparado a meu irmão, eu não ia ser nada na vida, que eu era um menino sem jeito, não dava nem pra ser goleiro de um timezinho qualquer. Era que eu apenas sentia a vida diferente, cheia de pedregulhos difíceis de erguer para abrir passagem.

Foi de minha mãe a voz que ecoou na sala: “Fale com seus filhos, homem, o pior já passou”. Meu pai continuou calado, até que puxou um fio de voz machucada, como se durante o tempo que passou internado não tivesse feito outra coisa senão gritar de dor. A cabeça tinha tufo de cabelos arrancados, que depois soubemos ser o lugar onde punham uns fios para dar choque. A voz veio de longe, como se ele procurasse as palavras que tinha perdido ao engolir as beberagens amargas que lhe davam.

Minha mãe veio da cozinha com um prato fumegante de arroz-doce. Ela se esmerou em fazer tudo que podia para ele se sentir bem, para que nunca mais precisasse voltar para aquele lugar infeliz, como ela dizia. A canela em pau soltava um cheiro de fazer a gente querer mergulhar com gosto a colher no prato e comer aquela papa branquinha e doce, que só é boa quando bem quente. Meus outros dois irmãos dormiam e meu pai nem perguntou por eles. Ele baixou a cabeça e começou a comer sem muita vontade. Ficou um tempão olhando pro prato. Depois experimentou duas colheradas e parou. Se fosse antes da internação, a gente esperaria que ele jogasse tudo no chão, até a toalha bordada, feita para comemorar sua volta. Não jogou. Apenas parou de comer. Nós também paramos, o coração em alerta, o meu parecia que ia despencar dentro do peito. Vi que dali em diante qualquer gesto dele seria a anunciação de alguma coisa ruim que podia desmoronar de vez. Minha mãe perguntou se o arroz estava sem açúcar, se estava sem sal, se tinha ficado muito grosso. Ele não falar nada era pior que tudo. O doutor tinha dito que a gente ia precisar forçar conversa com ele nos primeiros dias, que inventássemos tudo que fosse distração, porque uma recaída seria definitiva e nunca mais ele sairia de lá. O corpo balofo de meu pai era um sinal de que algo nele tinha ruído para sempre. Tinha sido jogador de futebol na juventude, na parede da sala tinha até uma foto dele no meio do time, todo atlético, de calção branco e chuteira. Agora não passava de uma sombra espessa de um outro que não conseguíamos reconhecer.

A noite num lugar escuro, longe de tudo, é porta aberta para todas as caraminholas navegarem em nossa cabeça. Eu temia por isso. E se, de repente, ele desandasse pela escuridão, quem iria atrás dele? Eu via apreensão no olhar das três. Meu irmão mais velho também demonstrava medo. Eu pensava nos dias por vir. O que iria meu pai fazer naquele lugar, só um rádio de pilha muito do ruim, e sapos gritando no poço? Havia um que a gente pensava ser gente gemendo, mas nossa tia dizia que não, era o sapo-dor, gemia como se sofresse de um mal sem fim. Ainda bem que era só de noite. Meu pai não conseguiu engolir o arroz. Disse que não descia, se desculpou, era ele, não o arroz-doce, que estava podre. Cada um de nós raspou seu prato, minha mãe dividiu igualmente o que restou no panelão de barro e nos demos por

satisfeitos. Eu não tomava café nem chá pra não mijar na cama. Era horrível quando isso acontecia, os outros faziam chacota o dia inteiro diante do lençol estendido no arame e do colchão secando ao sol. Meu pai sempre me bateu por isso. Para ele, uma boa surra resolvia tudo.

Depois do arroz, fomos nos sentar na calçada. Parecia que a gente estava vivendo a noite mais escura do mundo. Nem lua, nem estrela, até os vaga-lumes pareciam ter sumido de vez. Minha mãe, sempre animada, falava sozinha, não sei como não se cansava. Fazia planos. Agora que ele tinha voltado, tudo ia melhorar. Fazer uma horta, vender as verduras na feira, embora meu pai fosse homem de cidade, não gostava da terra, sua vida era bater sola, como dizia. Ele continuava calado, era como se estivesse vivendo num outro tempo, num outro planeta. De repente, a boca começou a se mexer e ele foi falando. Perguntou se Alcir, o meu irmão mais velho, ainda estava estudando, se continuava tirando muita nota boa. Foi um alívio. Ele se lembrava de tudo. Depois passou para mim: “Carlinhos cresceu”. Nenhum pai sabe da felicidade do filho ao ver seu nome pronunciado por uma boca que nunca disse nada de bom sobre ele. Pelo menos ele tinha notado meu crescimento. “E está ficando bonito.” Pronto! Eu não precisava ouvir mais nada. Caí depois num sono que nem senti.

No outro dia de manhã cedo, os dois irmãos mais novos falaram com meu pai e ele disse que eles tinham crescido muito, nem pareciam os mesmos. Ficamos por perto. Ele sorria, apenas. Como não conseguíamos puxar uma palavra dele e o silêncio nos incomodava, fomos lá pra fora. Eu e Alcir começamos a cavar os buracos pra jogar bola de gude. Dali a pouco ele veio andando bem devagarinho, agora ainda mais macilento à luz do sol, o pescoço muito fino, os cabelos embranquecidos. Sem que a gente pedisse, nos ajudou a fazer os buracos, usando o calcanhar pra ficarem bem redondinhos, mas de uma forma tão lenta que me deu agonia. Minha mãe tinha dito pra gente tomar cuidado, ele estava mais frágil do que cristal, e qualquer coisinha podia fazer voltar tudo. Quando fui jogar a bolinha, ele se agachou ao meu lado, segurou minha mão e me ensinou como tecava. Seu bafo era amargo, devia ser dos remédios. Quando joguei, não acertei, a bolinha passou bem longe da outra. Preparei os ouvidos pra ser chamado de burro, mas o que vi foi ele enxugando os olhos com as costas da mão. Minha mãe parecia estar à espreita. Veio toda correndo e levou ele lá pra dentro, como se leva uma criança. Meus irmãos, parados, olhavam para mim. Foi nessa hora que entendi aquela história do menino sem jeito.

VIANA, Antonio Carlos. Quando meu pai voltou. *In: Cine Privê*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 29-34.

Conto 3: Dia de parir cabrito

Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato. As ninhadas de pinto eram com as criadas na cozinha. Acordávamos com aquele piar sem fim e um mar de merda sob os pés. Pior ainda eram os piolhos-de-galinha que corriam por nosso corpo, o que nos dava vontade de fugir dali para sempre. E ainda havia os porcos no chiqueiro ao lado, de onde vinha um cheiro forte de lama. Morávamos num sítio distante de tudo, e só mesmo quando minha mãe ia buscar a pensão de meu pai e levava um de nós, era que víamos como a cidade estava crescendo, enquanto, para nós, o mundo era só mau cheiro. A única coisa boa que havia eram os cabritos. Cada um tinha o seu, seu só no nome, porque, quando a necessidade apertava, o marchante vinha e os levava por qualquer ninharia. Foram eles nossa maior fonte de sofrimento na infância.

No dia em que alguma cabra ia parir, era aquele mistério todo. Minha tia solteirona também não podia ver, só minha mãe, que já conhecia a vida. Era assim que falavam. Era preciso conhecer a vida para ver cabrito nascer. Não entendíamos. O entra-e-sai começava cedo. Ouvíamos os balidos da cabra, que parecia uma pessoa chamando outra enquanto sofre. A gente já sabia que o dia ia ser de feijão encruado e muito suor no corpo. O sol queimava tudo, fosse qual fosse a época do ano. Mesmo no inverno, depois da chuva, brotava aquele solzão que nos fazia ter ainda mais medo do inferno. Se na superfície era assim, imagine nas profundezas.

O pior de tudo era que não nos deixavam abrir uma janela, a porta ficava trancada por fora pra nenhum de nós ter o destempero de sair correndo e ver aquilo que nossa imaginação fabricava como a coisa mais suja do mundo. Só sabíamos que saía muito sangue porque nossa avó, depois de fazer o parto, se esquecia de cobrir com terra uma parte da sangueira que ficava no chão do cercado. Sua roupa também vinha toda salpicada de vermelho, as unhas cheias de sangue preto.

Minha irmã, a mais curiosa de nós, achava que os cabritinhos nasciam pelo cu, sempre tinha um fio sangrento correndo dali com uma gosma feia, ela dizia. Se nossa mãe ouvisse aquilo, ela ia apanhar de botar sal. Meu irmão mais novo achava que abriam a barriga da cabra, mas, quando a gente ia ver, a barriga estava normal, desinchada, sem nenhum sinal de corte.

A manhã se estendia pegajenta e pesada sobre nós. Sufocávamos de calor e cheiros ruins. A janela do lado direito tinha uma brecha e, com muito esforço, a gente podia ver nossa avó com um pedaço de pau puxando umas coisas de dentro da cabra. Nossa irmã tinha razão,

era mesmo pelo cu que os cabritos saíam, gritou meu irmão menor, todo satisfeito da descoberta. A verdade mesmo só veio muito tempo depois, quando encontramos um livro que nos deixou ainda mais confusos. Um livro com uns desenhos do corpo do homem e da mulher, que estava num baú jogado na despensa. O desenho do parto nos deixou arrepiados, a criança com a cabeça saindo de dentro da mãe. Por baixo. Devia ser um desespero de dor. Aprendemos umas palavras que nem sabíamos que existiam. Um dia, na hora do almoço, meu irmão menor perguntou o que significava uma delas e a resposta foi um tabefe que tirou sangue de seu lábio. Vimos então que a coisa era mesmo bem feia. Havia muito estupor nos olhos de minha mãe quando ele fez a pergunta. Meu pai, àquela altura, já tinha morrido fazia um bom tempo, e acho que ele responderia do mesmo jeito. Foi depois da morte dele que fomos morar ali, porque não tínhamos dinheiro para pagar aluguel nem de um casebre de quatro forquilhas. No começo, achamos bom, a escola era perto, a professora fedia a carne-seca escaldada, mas era melhor do que nada. Aprendíamos para ser alguma coisa na vida, era o que dizia minha mãe.

As cabras vieram como uma solução para termos o leite de cada dia. Era um leite gostoso que a gente punha sobre o cuscuz e se lambuzava de prazer. Um leite adocicado que nos fazia acordar saboreando o dia por vir. O que sobrava era colocado num vasilhame, e meu irmão mais velho ia vender em cima da carroça, única herança que nosso pai deixou. Ia vender no povoado perto da ponte e voltava sempre com uns trocados que já davam para juntar e comprar as roupas de fim de ano. O leite era nossa única fonte de vitamina, por isso crescíamos saudáveis. Minha mãe dizia que quem tomava leite de cabra nunca adoecia. E era mesmo. Doutor a gente só via quando tinha uma febre mais forte e as garapas não resolviam. Era geralmente no inverno, quando a friagem vinha pelo chão de barro e tomava conta de nosso corpo, dando uma tremedeira que nenhum cobertor salvava.

O dia de parir cabrito só aliviava quando minha avó voltava do cercado dizendo que já podíamos ir ver. As janelas se abriam, entrava uma lufada de ar quente e saíamos na maior disparada. Ficávamos felizes quando era fêmea. Eram sempre muito lindos, fossem de uma cor ou só malhados. Ali mesmo minha mãe dizia de quem eram. Não gostávamos dos machos porque seriam vendidos logo, mal ganhavam corpo. As cabritas demoravam mais, por causa do leite. O pior era que a gente se apegava demais a eles. Parecia que quanto mais apego demonstrávamos, mais depressa eram vendidos.

Cabrito cresce entre um pulo e outro. Com pouco tempo, já estavam pinotando, se danando pelos matos. Só uma coisa nossa mãe, tia e avó não conseguiam fazer a gente deixar de ver: o bode cobrindo as cabras. Era uma coisa muito rápida: ele primeiro as cheirava no rabo,

abria os beijos e as narinas, depois se empinava todo e se enfiava dentro delas sem dó nem piedade. A gente achava que aquilo devia doer, ainda mais com o peso dele em cima, mas elas não demonstravam nenhum desgosto, ficavam bem quietinhas, o olhar distante, como se nada estivesse acontecendo. Quando ele desmontava, elas iam pastar numa calma que não compreendíamos. Minha irmã sempre foi a mais esperta de nós e foi ela, mais uma vez, que disse que o cabrito saía por onde entrava. Não sabíamos ainda palavras feias, que só foram ensinadas tempos depois por um menino que veio tomar conta dos porcos.

Nossa aflição voltava uns seis meses depois que os cabritos nasciam. Quanto mais cresciam, mais chances de irem embora. Parecia que nossa mãe fazia de propósito. Quando via que estávamos muito apegados a eles, chamava um marchante, o seu Benício, que vendia carne na feira. Era ele apontar na estrada e já sentíamos o coração fisgar. Para nós, era um dia de infelicidade. Os cabritos pulavam, inocentes. Minha avó punha milho numa caneca e começava a sacudir para atrair os que estavam longe. Eles vinham correndo, as orelhas abanando, belos, sem nem desconfiar da traição que os aguardava. Começavam as negociações, cada um de nós torcendo para que, daquela vez, não fosse seu o escolhido. O homem avaliava o peso, dava o preço, ficava numa conversa mole, num regatear sem fim. Minha mãe se fazia de durona, se dissera tanto era tanto, mas, à medida que a conversa andava, parecia dominada por ele, a voz amolecia quando o via puxar um maço de dinheiro. Quando ela coçava a perna esquerda com o calcanhar direito era sinal de que o negócio estava feito. Terminava aceitando o que ele desse, a precisão era muita, nós crescendo, as roupas encolhendo.

Depois que pegava, o homem laçava o cabrito, amarrava-o num pé de pau e ainda perguntava de quem era aquele. “Vai ser bem aqui”, ele dizia, mostrando um lugar onde iria enfiar a faca, com um riso na boca mole. Um frio nos percorria o corpo só de pensar no animal sofrendo, a derramar o sangue num caldeirão. Depois ele se ia pela estrada, arrastando o bicho sem nenhuma piedade, as patas traseiras fazendo força no barro seco. Mais adiante, já conformado, ia berrando, no seu trote miúdo. A cabra-mãe corria desesperada para cima e para baixo, só faltava romper a cerca. O berro ecoava dentro de nós pelo resto do dia. Fazíamos força para não chorar.

No sábado, éramos forçados a ir à feira para ajudar com as sacolas. Doía passar pela banca de seu Benício. Sempre tinha quatro ou cinco cabeças de cabrito em cima do balcão, os olhos ocos, ensanguentadas, que nos faziam desviar a vista. Ele ainda brincava, mostrando qual era o nosso. Fazia parte do acerto a gente passar por lá e pegar um bom pedaço da carne, que

ele dependurava numa pindoba para ser mais fácil de carregar. Voltávamos pela estrada pingando sangue e gordura. Nossa mãe sorria.

VIANA, Antonio Carlos. Dia de parir cabrito. *In: Cine Privê*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009, p. 46-50.